

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«УНІВЕРСИТЕТ ЕКОНОМІКИ ТА ПРАВА «КРОК»

На правах рукопису

СОРОКА ІРИНА АНАТОЛІЇВНА

УДК 159.9:37.015.3

**ПСИХОЛОГІЧНА ПРОФІЛАКТИКА КОНФЛІКТІВ У ПЕДАГОГІЧНОМУ
КОЛЕКТИВІ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

Спеціальність 19.00.10 – організаційна психологія; економічна психологія

Дисертація

на здобуття наукового ступеня
кандидата психологічних наук

Науковий керівник:

Сингаївська Ірина Валентинівна

кандидат психологічних наук, доцент

Київ – 2015

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ПРОФІЛАКТИКИ КОНФЛІКТІВ У ПЕДАГОГІЧНОМУ КОЛЕКТИВІ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	
1.1. Генезис підходів до вивчення конфлікту	13
1.2. Теоретичний аналіз психологічних особливостей конфлікту та його профілактики у педагогічному колективі вищого навчального закладу.....	28
1.3. Конфліктологічна компетентність викладачів як умова профілактики конфліктів у педагогічному колективі вищого навчального закладу.....	47
Висновки до розділу 1.....	56
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИНЕНОСТІ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ЯК УМОВИ ПРОФІЛАКТИКИ КОНФЛІКТІВ У ПЕДАГОГІЧНОМУ КОЛЕКТИВІ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	
2.1. Мета та методика емпіричного дослідження розвиненості конфліктологічної компетентності викладачів вищого навчального закладу	60
2.2. Психологічні проблеми організаційного середовища вищого навчального закладу та умов профілактики конфліктів у педагогічному колективі	68
2.3. Рівні та інтегральний показник розвиненості складових конфліктологічної компетентності викладачів вищих навчальних закладів	80
2.4. Розвиненість складових конфліктологічної компетентності викладачів вищих навчальних закладів залежно від їх сімейних, демографічних, національних та професійних характеристик	88

Висновки до розділу 2.....	103
РОЗДІЛ 3. ЗМІСТ, СТРУКТУРА, ЕФЕКТИВНІСТЬ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ТРЕНІНГУ З РОЗВИТКУ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ЯК УМОВИ ПРОФІЛАКТИКИ КОНФЛІКТІВ У ПЕДАГОГІЧНОМУ КОЛЕКТИВІ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	
3.1. Мета, зміст і структура психологічного тренінгу «Розвиток конфліктологічної компетентності викладачів вищого навчального закладу».....	108
3.2. Ефективність реалізації семінару-тренінгу «Розвиток конфліктологічної компетентності викладачів вищого навчального закладу».....	139
3.3. Науково-методичні рекомендації щодо профілактики конфліктів у педагогічному колективі вищого навчального закладу.....	144
Висновки до розділу 3.....	154
ВИСНОВКИ	159
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	164
ДОДАТКИ	191

ВСТУП

Різні етапи розвитку людської цивілізації, якій не відомі періоди абсолютно безконфліктного існування, характеризуються пошуком прийнятних способів ефективного управління конфліктами. В останні роки надзвичайно підвищився інтерес професіоналів-конфліктологів до проблем вирішення конфліктів будь-яких рівнів, починаючи з міжнародних відносин до внутрішньоособистісних конфліктів.

У час економічної нестабільності та рецесії, політичних розбіжностей, воєнних конфліктів, соціальної нерівності, реформування та модернізації вітчизняної системи освіти особливого значення набуває проблема конфліктів у педагогічному колективі. Навчально-виховне середовище вищих навчальних закладів характеризується високою конфліктогенністю, а переважна більшість викладачів при цьому не мають достатніх знань, умінь, навичок, володіння особистісними характеристиками, що сприяють попередженню та конструктивному розв'язанню конфліктів. Це обумовлює загрозу зниження ефективності всього навчально-виховного процесу та рівня якості освітніх послуг вищого навчального закладу. Дослідження конфліктів у освітніх закладах є надзвичайно актуальним, оскільки вони є моделлю всього суспільства. Наукове вирішення проблеми профілактики конфліктів серед викладачів вищих навчальних закладів має важливе теоретичне та практичне значення для завчасного прогнозування потенційних конфліктних ситуацій та професійного управління ними в освітніх організаціях. Актуальність формування конфліктологічної компетентності як складової професіоналізму педагогів обумовлюється високим рівнем конфліктогенності педагогічного середовища в вищих навчальних закладах.

Аналіз існуючої психолого-педагогічної літератури свідчить про підвищену зацікавленість науковців у дослідженні проблеми конфліктів. Зокрема, генезис підходів до їх розробки у науці вивчали А. Анцупов, Л. Козер, О.Маруховська, В. Орлянський. Соціально-психологічні аспекти

конфлікту досліджували О. Бондарчук, Н. Грішина, Г. Ложкін, Л. Мороз, М. Пірен, О. Сафін, А. Шипілов. Специфіка педагогічних конфліктів досліджувалася у працях Д. Аширова, Ф. Бородкіна, І. Ворожейкіна, А. Гірника, С. Ємельянова, У. Мастенбрук, Дж. Ньюстрома, І. Сингаївської, М. Цюрупи. Гендерні та вікові відмінності людей як причини виникнення конфліктів вивчалися Л. Орбан-Лембрик, а національні відмінності та стилі поведінки у конфлікті висвітлювали угорські науковці Н. Мешко (N. Mesko), А. Ланг (A. Lang), К. Мікош (K. Mikos), Б. Глокнер (B. Glockner). Положення про необхідність конструктивного розв'язання конфліктів та питання їх профілактики у педагогічному процесі розглядаються у працях Л. Березовської, Л. Карамушки, Н. Пов'якель, М. Рibaкової, В. Семиченко, Н. Тализіної. Сутності, змісту та структурі поняття конфліктологічна компетентність присвячені дослідження Г. Бережної, М. Леонова, А. Мудрик, Б. Хасана, О. Щербакової, Л. Ярослава.

Потреба у детальному вивченні сутності, причин виникнення, засобів профілактики конфліктів у педагогічному середовищі вищих навчальних закладів зумовила вибір теми дисертаційної роботи «Психологічна профілактика конфліктів у педагогічному колективі вищого навчального закладу».

Наукове завдання полягає у дослідженні психологічних проблем організаційного середовища вищого навчального закладу та розвиненості складових конфліктологічної компетентності як умови профілактики конфліктів у педагогічному колективі вищого навчального закладу, у розробці тренінгової програми та науково-методичних рекомендацій для викладачів та керівників вищих навчальних закладів щодо профілактики конфліктів.

Зв'язок дослідження з науковими програмами, планами, темами.

Дисертаційне дослідження виконане на кафедрі психології Вищого навчального закладу «Університет економіки та права «КРОК» у межах науково-дослідної роботи за темою: «Психолого-акмеологічні засади професійної підготовки майбутнього фахівця у сфері менеджменту та права» (номер державної реєстрації 0111U002758).

Тему дослідження затверджено Вченою радою Вищого навчального закладу «Університет економіки та права «КРОК» (протокол № 1 від 08.09.2011р.) та узгоджено Радою з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології в Україні (протокол № 9 від 26.11.2013 р.).

Мета дослідження полягає у вивченні змісту, структури, психологічних проблем організаційного середовища вищого навчального закладу та умов профілактики конфліктів у педагогічному колективі, рівнів та чинників розвиненості конфліктологічної компетентності як умови профілактики конфліктів у педагогічному колективі вищого навчального закладу, у розробці тренінгової програми з розвитку конфліктологічної компетентності викладачів та науково-методичних рекомендацій щодо профілактики конфліктів для викладачів та керівництва вищих навчальних закладів.

Для досягнення мети були поставлені такі **задачі**:

1. Здійснити теоретичний аналіз проблеми конфліктів у педагогічному колективі вищого навчального закладу та сутність, структуру конфліктологічної компетентності викладачів як умови їх профілактики.
2. Визначити психологічні проблеми організаційного середовища вищого навчального закладу та умов профілактики конфліктів у педагогічному колективі, розробити модель психологічної профілактики конфліктів у педагогічному колективі вищого навчального закладу.
3. Дослідити рівні та чинники розвиненості конфліктологічної компетентності викладачів як умови профілактики конфліктів у педагогічному колективі вищого навчального закладу.
4. Розробити тренінгову програму з розвитку конфліктологічної компетентності викладачів та науково-методичні рекомендації для викладачів та керівників вищих навчальних закладів щодо профілактики конфліктів.

Об'єкт дослідження – психологічні особливості міжособистісних конфліктів у педагогічному колективі вищого навчального закладу.

Предмет дослідження – розвиток конфліктологічної компетентності викладачів як умова профілактики конфліктів у педагогічному колективі вищого навчального закладу.

Організація та методи дослідження. Для розв’язання поставлених задач у роботі були застосовані наступні *методи*:

- теоретичні (теоретико-методологічний аналіз, системний аналіз, узагальнення, систематизація);
- методи емпіричного дослідження (опитування, вивчення документації, тестування, спостереження, констатувальний експеримент, який складався з пілотної та основної частин, формувальний експеримент, активні методи навчання) – для збору емпіричного матеріалу та визначення основних психологічних умов формування здатності викладачів вищих навчальних закладів до профілактики конфліктів;
- методи математичної статистики (описова статистика; кореляційний аналіз (критерій Пірсона) – для статистичної та математичної обробки отриманих результатів. Обробка даних здійснювалася за допомогою комп’ютерного пакету статистичних програм SPSS (версія 17).

Дослідження обраної теми, аналіз і систематизація результатів здійснювалися у три етапи:

Перший етап (2011р.) – пошуковий, під час якого здійснювалося вивчення стану дослідження проблеми профілактики конфліктів у її теоретичному аспекті, визначення об’єкту, предмету дослідження, формулювання мети, задач, розроблення програми дослідницької роботи.

На *другому етапі* (2012-2013рр.) розроблено програму дослідження, підібрано комплекс діагностичних методик, проведено констатувальний експеримент, який складався з пілотної та основної частин. *Мета пілотної частини* дослідження полягала у визначенні психологічних проблем організаційного середовища вищого навчального закладу та умов профілактики конфліктів у педагогічному колективі (ступеня задоволеності викладачів

стосунками зі своїми колегами, студентами та керівництвом, визначення рівня технічного забезпечення в університеті, вивчення задоволеності системою оцінювання у вищому навчальному закладі, міри навантаження викладачів, умов праці, виявлення тиску сімейних та робочих ролей на викладачів вищого навчального закладу, міри втомленості викладачів після роботи та впливу сімейного життя викладачів на роботу, аналіз можливостей організаційного середовища вищого навчального закладу, які надаються для ефективної роботи викладача, загрози у організаційному середовищі вищого навчального закладу, які блокують ефективність роботи викладачів, аналіз психологічних умов ефективності профілактики конфліктів у педагогічному колективі вищого навчального закладу). Для досягнення мети було застосовано *метод анкетування* з використанням авторської анкети «Психологічні проблеми організаційного середовища вищого навчального закладу та умов профілактики конфліктів у педагогічному колективі». Для якісної обробки даних використано метод SWOT-аналізу організаційного середовища вищого навчального закладу, який визначає параметри, що сприяють/ускладнюють педагогічну діяльність та слугують передумовами виникнення/умовами профілактики конфліктів у вищих навчальних закладах.

Мета основної частини констатувального експерименту полягала у дослідженні рівнів та чинників розвиненості конфліктологічної компетентності викладачів як умови профілактики конфліктів у педагогічному колективі вищого навчального закладу. Для вирішення завдань *основної частини* експерименту було використано *методи емпіричного дослідження*: 1) для вивчення *когнітивної складової* конфліктологічної компетентності – метод «незавершених речень» (для якісної обробки відповідей було використано шкалу оцінювання, запропоновану М. Войтович, Л. Карамушкою); 2) для вивчення *емоційної складової* – методика оцінки психологічної атмосфери у колективі (за А. Фідлером), шкала оцінки рівня реактивної та особистісної тривожності, розробленої Ч. Спілбергером (адаптованої Ю. Ханіним); 3) для дослідження поведінкової складової – тест

А. Ассінгера (оцінка агресивності у стосунках), тест К. Томаса – опис поведінки у конфліктних ситуаціях (адаптований Н. Грішиною), діагностика стійкості до конфліктів (за М. Фетіскіним, В. Козловим, Г. Мануйловим).

Для вивчення *національних* (українці, угорці), *організаційних* (форма власності вищого навчального закладу: державна, приватна), *професійних* (фаховий напрям дисципліни: гуманітарний, суспільний); *сімейних* (сімейний стан), *соціально-демографічних* (вік) *чинників* розвиненості конфліктологічної компетентності викладачів як умови профілактики конфліктів у педагогічному колективі вищого навчального закладу було використано додаткову *анкету*.

На *третьому етапі* (2014-2015 рр.) проведено формувальний експеримент, спрямований на системну психологічну профілактику конфліктів у педагогічному колективі вищого навчального закладу у двох напрямках: 1) шляхом проведення соціально-психологічного навчання викладачів з розвитку їх конфліктологічної компетентності; 2) шляхом розробки практичних рекомендацій для педагогів та керівництва вищих навчальних закладів щодо системної реалізації умов психологічної профілактики конфліктів у педагогічному колективі.

Розроблений автором тренінг «Розвиток конфліктологічної компетентності викладачів вищого навчального закладу» реалізовано серед викладачів кафедри іноземних мов та спеціальної мовної підготовки, а також кафедри психології та суспільних наук ВНЗ «Університет економіки та права «КРОК», Київської державної академії водного транспорту імені гетьмана Петра Конашевича-Сагайдачного), Перших Київських державних курсів іноземних мов.

Експериментальна база дослідження.

Загальний обсяг вибірки складає 276 осіб. Серед них на *констатувальному етапі* взяли участь 216 осіб з числа викладачів державних та приватних вищих навчальних закладів. *Пілотна частина дослідження* проводилася серед 60 викладачів державних та приватних вищих навчальних закладів м. Києва. *Основна частина експерименту* проводилася серед 116 викладачів гуманітарних та суспільних дисциплін вищих навчальних закладів міст України (Київ, Одеса,

Харків, Острог) та 100 викладачів Угорщини (університети в містах Печ та Сексард).

На *формуальному етапі* було залучено 50 викладачів ВНЗ «Університет економіки та права «КРОК». Експериментальна група – 25 викладачів кафедри іноземних мов та спеціальної мовної підготовки. Контрольна група – 25 викладачів кафедри психології та кафедри суспільних наук – особи, які не були залучені до роботи семінару-тренінгу.

Надійність та вірогідність результатів дослідження забезпечено використанням методів, адекватних меті і задачам; репрезентативністю вибірки; достатньою тривалістю дослідно-експериментальної роботи; поєднанням якісного та кількісного аналізу експериментальних даних, їх статистичною оцінкою.

Наукова новизна результатів полягає у тому, що в дисертації:

вперше: розкрито зміст, структуру, рівні розвиненості конфліктологічної компетентності викладачів гуманітарних та суспільних дисциплін державних та приватних вищих навчальних закладів України та Угорщини як умови профілактики конфліктів у педагогічному колективі;

удосконалено: умови профілактики конфліктів у педагогічному колективі вищого навчального закладу шляхом діагностики суб'єктивних та об'єктивних чинників виникнення конфліктів у педагогічному колективі та стратегічних дій на її основі щодо профілактики конфліктів; модель психологічної профілактики конфліктів у педагогічному колективі вищого навчального закладу, засоби розвитку конфліктологічної компетентності як умови профілактики конфліктів у педагогічному колективі вищого навчального закладу шляхом упровадження авторської програми соціально-психологічного навчання викладачів з розвитку їх конфліктологічної компетентності та розробки практичних рекомендацій для керівництва вищих навчальних закладів щодо профілактики конфліктів у педагогічному колективі;

набули подальшого розвитку: уявлення про психологічні засади профілактики конфліктів у педагогічному колективі вищого навчального закладу.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає у їх застосуванні: а) для навчання та підвищення кваліфікації викладачів вищих навчальних закладів III – IV рівнів акредитації; б) менеджерами з персоналу для організації тренінгів з профілактики конфліктів у компаніях; в) для проведення педагогам персональних психологічних консультацій щодо підвищення рівня конфліктологічної компетентності; г) у розробці корпоративної політики профілактики конфліктів у вищому навчальному закладі; д) у подальших дослідженнях проблем психологічної профілактики конфліктів серед педагогів вищого навчального закладу.

Упровадження результатів дослідження здійснювалося під час роботи з викладачами ВНЗ «Університет економіки та права «КРОК» (довідка про впровадження № 422 від 16.10.2014 р.). Також з викладацьким складом Перших державних курсів іноземних мов (м. Київ, довідка про впровадження № 12 від 1.10.2014 р.), на кафедрі української та іноземних мов Київської державної академії водного транспорту імені гетьмана Петра Конашевича-Сагайдачного (довідка кафедри про впровадження № 2 від 25.09.2014 р.).

Апробація результатів дисертації. Головні положення та результати дослідження доповідалися та обговорювалися на засіданнях кафедри психології ВНЗ «Університет економіки та права «КРОК», на всеукраїнських та міжнародних наукових конференціях: Міжнародній науковій конференції «Мости та паралелі між 175-річною історією тренінгу вчителів в Угорщині та Центральній Європі» (м.Сексард, Угорщина, 2012 р.); Міжнародній науковій конференції «Развитие высшего образования, демократического общества и рыночной экономики в Европейском контексте» (м. Кишинев, Молдова, 2013 р.); Міжнародній науковій конференції «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання» (м. Київ, 2013 р.); IX Міжнародній конференції з організаційної та економічної психології (м. Київ, 2013 р.); Науково-практичній конференції молодих учених «Актуальні питання розвитку суб'єктів господарювання в умовах економічної нестабільності» (м. Київ, 2013 р.); IV

Міжнародній конференції «Application of New Technologies in Management» (м. Белград, Сербія, 2014 р.); X Ювілейній міжнародній науково-практичній конференції з організаційної та економічної психології (м. Київ, 2014 р.); Науково-практичній конференції молодих учених «Актуальні проблеми сучасної наукової думки» (м. Київ, 2014 р.), IV Міжнародній конференції «Law, Economy and Management in Modern Ambiance» (LEMiMA, м. Белград, Сербія, 2015 р.).

Особистий внесок здобувача. Розроблені автором наукові положення та одержані емпіричні дані є самостійним внеском у розробку проблеми психологічної профілактики конфліктів у педагогічному колективі вищого навчального закладу. В 2 наукових статтях, представлених у співавторстві з І.В. Сингаївською, доробок здобувача становить 0,5 друкованого аркуша та полягає у теоретичному аналізі проблеми та розробці рекомендацій щодо профілактики конфліктів у організації. Розробки та ідеї, що належать співавторам, у дисертації не використовувалися.

Публікації. Зміст, основні положення та результати дослідження відображено у 16 публікаціях. Із них 6 статей опубліковано у виданнях, що включені до переліку фахових у галузі психології, затверджених ДАК МОН України; 1 стаття – у міжнародному збірнику; 1 – в Інтернет-виданні, що не є фаховим у галузі психології. Результати дослідження відображено у 8 збірниках матеріалів українських та міжнародних науково-практичних конференцій.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел, що нараховує 288 найменувань. Загальний обсяг роботи становить 256 сторінок, а основний – 163 сторінки комп'ютерного тексту. У роботі вміщено 26 таблиць і 8 рисунків.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ПРОФІЛАКТИКИ КОНФЛІКТІВ У ПЕДАГОГІЧНОМУ КОЛЕКТИВІ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У першому розділі представлено аналіз генезису конфліктологічних поглядів у науці. Надано теоретичний аналіз психологічних особливостей конфліктів у педагогічному колективі вищого навчального закладу. Проаналізовано, які макрофактори, мезофактори та мікрофактори впливають на виникнення конфліктів у вищих навчальних закладах. Висвітлено складові конфліктологічної компетентності викладачів вищих навчальних закладів. Установлено, що актуальність розвитку конфліктологічної компетентності викладача підсилюється зростанням кількості міжособистісних конфліктів у системі освіти.

1.1. Генезис підходів до вивчення конфлікту

Як свідчить теоретичний аналіз наукової літератури, більшість дослідників схильні вважати, що існування суспільства без конфліктів неможливе, оскільки конфлікт є невід'ємною частиною буття людей, джерелом змін, що відбуваються в суспільстві. Існують різні його визначення. Термін «конфлікт» походить від латинського слова «conflictus», що в перекладі означає «зіткнення». Психологічний словник подає це поняття як «актуалізоване протиріччя, зіткнення протилежно направлених інтересів, цілей, позицій, думок, поглядів суб'єктів взаємодії або опонентів» [26].

А. Я. Анцупов та А. І. Шипілов пропонують таке визначення: «Під конфліктом слід розуміти найбільш гострий спосіб вирішення значущих протиріч, які виникають у процесі взаємодії, що полягає в протидії суб'єктів конфлікту і зазвичай супроводжується негативними емоціями» [9, с.8].

Н. В. Грішина розглядає останній як «біполярне явище (протистояння двох начал), що проявляє себе в активності сторін, спрямованій на подолання протиріч,

причому сторони представлені активним суб'єктом (суб'єктами)» [66, с. 27]. За К. Боулдінгом (американським економістом та соціологом), конфлікт знаменує собою усвідомлені протиріччя та зіткнення інтересів, ситуацію, в якій сторони повідомляють про несумісність позицій [253].

Залежно від ситуації та індивідуальних якостей опонента поведінка у конфлікті може змінюватися. Конфлікт виявляє протиріччя цінностей, інтересів, потреб; внутрішньоособистісні та міжособистісні суперечності, зіткнення позицій та амбіцій різних індивідів. Члени суспільства повинні володіти не тільки певними знаннями та уміннями, але й особистими рисами, серед яких – толерантність, уміння взаємодіяти з іншими людьми, вести діалог, шукати та знаходити компроміси, запобігати конфліктам та їх наслідкам.

Конфліктологічні погляди пройшли еволюційний шлях від зародження вчення про конфлікт у давні часи до сучасного становлення конфліктології як науки. Причини його виникнення та профілактика розглядалися у філософії з давніх часів, далі – у соціології та психології. На сучасному етапі, окрім зазначених наук, він вивчається такими науками, як: політологія, історія, педагогіка, правознавство тощо.

Першим постулатом профілактики конфліктів можна вважати відомий вислів китайського філософа Конфуція: «Стався до людей так, як хочеш, щоб вони ставилися до тебе» [162]. Античні погляди на це питання будувалися на основі філософського вчення про протилежності (Геракліт) [138]. Цицерон причиною конфліктів вважав пристрасті, які спонукають людей до будь-якого злочину [225]. Аристотель стверджував, що людина за своєю природою істота громадська та є лише частиною суспільства; закладений у людині громадський початок надає їй здатність до взаєморозуміння і співпраці з іншими. Держава є інструментом примирення людей, оскільки вони поза державою, на його думку, агресивні та небезпечні. Аристотель виокремив такі причини конфлікту, як майнова нерівність, несхожість характерів, неуважне ставлення тощо [157].

В епоху Відродження Томас Мор у творі «Утопія» зобразив ідеальне суспільство зі щасливим народом, якому не знайомі конфлікти та суперечки. Однією з причин, що на це вплинули, автор назвав відсутність грошей [143]. У епоху Просвітництва Томас Гоббс у книзі «Левіафан, або Матерія, форма і влада держави церковної і цивільної» негативно оцінив людську природу. За своєю природою людина егоїстична та заздрісна, тому стан суспільства він оцінив як «війну всіх проти всіх» [56]. Конфлікт як соціальне явище вивчав Адам Сміт. В основі цього явища, на його думку, лежить розподіл суспільства на класи та економічне суперництво [196]. Френсіс Бекон один з перших застосував системний підхід до аналізу причин соціальних конфліктів, вивчивши матеріальні, політичні та психологічні умови соціальних безладів, а також можливі способи їх подолання [34].

Гегель убачав причини конфліктів у соціальній поляризації суспільства. Суперечності охоплюють усі сфери буття матеріальної та духовної дійсності (природу, суспільство, духовну сферу). Німецький соціолог Г. Зіммель першим увів у науковий обіг поняття «соціологія конфлікту», його вважають засновником конфліктології. Він виявляв цікавість до ширшого спектру таких явищ, описуючи конфлікти між різними поколіннями людей і культурами, між чоловіками і жінками. До праць Г. Зіммеля конфлікт ототожнювався з деструкцією, але він висунув ідею конструктивної функції останнього у розвитку соціальної системи [204].

На думку німецького вченого М. Вебера, суспільство являє собою сукупність груп, які розрізняються за своїм статусом. Це формує протилежність інтересів і є причиною більшості соціальних конфліктів. Усілякі надії на можливість їх усунення з життя суспільства, на думку М. Вебера, є ілюзорними [204]. Чарльз Дарвін головною причиною цього явища у суспільстві назвав природне прагнення людей боротися за виживання [70].

У середині ХХ ст. американський соціолог Л. Козер у своїй праці «Функції соціального конфлікту» дослідив його користь. На його погляд, конфлікт є

засобом зняття напруги. Його результатом є більш чітке виявлення інтересів груп. Постійним джерелом соціальних конфліктів є дефіцит ресурсів, цінностей, престижу, що існує в будь-якому суспільстві. Тому поки в ньому будуть люди, які прагнутимуть цих дефіцитних ресурсів, буде існувати напруженість, що переростатиме у конфлікти [204].

Засновник теорії «людських відносин» Е. Мейо стверджував, що соціальне здоров'я – це «соціальна рівновага», «стан співробітництва». Такого стану в суспільстві можна досягти, застосувавши психологічні методи для формування сприятливого психологічного клімату в колективах, почуття задоволеності власною працею тощо [204].

К. Боулдінгом виявлене єдине, універсальне джерело конфліктів – несумісність потреб сторін за обмежених можливостей їх задоволення. Для гармонізації ситуації запропоновано використовувати теорію ігор, моделювання конфліктних ситуацій тощо [253].

А. Я. Анцупов та А. І. Шипілов [9, с. 63–67] серед напрямків закордонних психологічних досліджень конфлікту в першій половині XX ст. виокремлюють такі:

- психоаналітичний (З. Фройд, А. Адлер, К. Хорні, Е. Фромм, К. Г. Юнг);
- соціотропний (У. Мак-Дугалл, С. Сигеле та ін.);
- етологічний (К. Лоренц, Н. Тінберген);
- теорія групової динаміки (К. Левін, Д. Креч);
- фрустраційно-агресивний (Дж. Доллард, Л. Берковіц);
- поведінковий (А. Бандура, Р. Сірс);
- соціометричний (Я. Морено, Г. Гурвіч).

Психоаналітичний підхід пов'язаний з ім'ям австрійського психолога З. Фрейда. Він убачав головне джерело всіх соціальних конфліктів у дисгармонії людської душі, між свідомим і несвідомим, інстинктивним потягом і вимогами моралі та правових норм. Також Зигмундом Фрейдом було введено поняття захисних механізмів для «загального позначення техніки, яку Его використовує в

конфліктах, які можуть призвести до неврозів». Усі ми використовуємо захисні механізми (репресію (придушення), регресію, ізоляцію, проекцію, сублімацію тощо), щоб було легше управляти стресом та конфліктами [258, с. 422].

Один із послідовників Фрейда К. Юнг надав класифікацію характерів людей, в основі якої лежить критерій, що розрізняє способи розв'язання внутрішніх конфліктів. К. Юнг запропонував два психотипи: інтровертів – людей, звернених на внутрішні фактори, та екстравертів – людей, звернених на оточення [245]. Альфред Адлер зміст конфліктів особи з мікросередовищем бачив у спробах індивіда звільнитися від почуття неповноцінності й домінування одних над іншими [3]. Американські психологи К. Хорні, Е. Фромм розширили розуміння природи конфлікту, спробували внести в неї соціальний контекст. Так, К. Хорні головною причиною цього явища між індивідом і його оточенням вважала нестачу доброзичливості з боку близьких людей, насамперед батьків [221]. Е. Фромм у праці «Душа людини» розглядає питання, чи є людина за своєю суттю злою і гріховною, чи вона добра і здатна до самовдосконалення. Він мислить таким чином, що агресивна поведінка спостерігається у тварин, дітей і дорослих, коли залишаються незадоволеними їх бажання чи потреба. Така агресивна поведінка є спробою придбати силою те, чого хтось був позбавлений. Агресії подібна ворожість, що виникає із заздрості та ревнощів. Конфлікти виникають через неможливість реалізувати в суспільстві особисті прагнення і потреби [219].

У 20–30 роки ХХ століття конфлікт починає привертати увагу соціальних психологів. На думку англо-американського психолога У. Мак-Дугалла, конфлікти в суспільстві неминучі, оскільки людям властиві соціальні інстинкти: страх, стадність, самоствердження і т. ін. Вони передаються у спадок, тому люди постійно конфліктують, вступають у протиборство [271]. Створена У. Мак-Дугаллом теорія соціальних інстинктів мала прибічників (С. Сигеле та ін.), що визначили **соціотропний** напрям у вивченні конфліктів.

Початок **етологічного** підходу до конфлікту був покладений у 30-і роки роботами австрійського дослідника природи, лауреата Нобелівської премії Конрада Лоренца. Етологія (від гр. *ethos* – звичай, характер, поведінка; *logos* – слово, вчення) – це наука про поведінку тварин у природному для них середовищі, яка є одним з напрямів порівняльної психології. Уперше у світовій науці К. Лоренцом була висловлена гіпотеза про те, що головною причиною соціальних конфліктів є агресивність індивіда. Дослідник стверджував, що люди страждають від необхідності пригнічувати свої спонукання; одні більше, інші менше – унаслідок дуже різної природженої схильності до соціальної поведінки. На думку К. Лоренца, агресія – постійний стан живого організму [129].

Досліджуючи проблеми **групової динаміки**, психолог Курт Левін розробив концепцію динамічної системи поведінки, яка знаходиться під напругою, коли порушується рівновага між індивідом і середовищем. Джерелом конфлікту може бути несприятливий стиль діяльності лідера групи. К. Левін бачив шляхи вирішення конфліктів у реорганізації мотивації особистості та структури взаємодії індивідів [121].

Група психологів Єльського університету (США) на чолі з Дж. Доллардом, спираючись на праці З. Фрейда і К. Левіна, запропонувала нову гіпотезу конфлікту – **фрустраційно-агресивну**. У цій концепції інтегрована біосоціальна причина конфліктів – агресивність індивіда і соціальна причина – фрустрація [256].

Відомим представником **поведінкового** напрямку є американський психолог Альберт Бандура, який переконаний, що люди «навчаються» агресії, переймаючи її як модель поведінки, спостерігаючи за іншими людьми. Як і більшість соціальних навичок, агресивна манера поведінки засвоюється у результаті спостереження за діями оточуючих і оцінки наслідків цих дій [12].

Відповідно до теорії **соціометрії**, розробленої соціальним психологом Якобом Морено, міжособистісні конфлікти визначаються станом емоційних стосунків між людьми, їх симпатіями й антипатіями по відношенню один до

одного. Морено дійшов висновку, що усі конфлікти, від міжособистісних до міжнародних, можуть бути вирішені шляхом перестановки людей відповідно до їх емоційних переваг, так щоб «соціометрична революція» дозволила гармонізувати громадські стосунки [144].

Ці підходи стали основою, на яку спираються психологи під час вивчення конфліктів в останні 40 – 45 років. У 60-і роки ХХ століття були опубліковані роботи американського психотерапевта Ерика Берна, який на основі синтезу ідей психоаналізу та інтеракціонізму створив теорію трансактного аналізу. Відповідно до неї усі люди розподіляються за трьома основними станами, які домінують у їхній психіці: «дитина», «батьки», «дорослі». Конфліктні ситуації виникають, коли відбуваються відносини між людьми з однотипною психікою [19].

Дослідження конфліктів у сучасній психології ведуться в таких напрямках [9, с. 63-67]:

- теоретико-ігровий (М. Дойч);
- теорія організаційних систем (Р. Блейк, Дж. Моутон);
- теорія та практика переговорного процесу (Р. Фішер, Д. Прюїтт, Д. Рубін, У. Юрі).

Представники **теоретико-ігрового** підходу основним завданням вважають побудову універсальної схеми взаємодії в конфліктній ситуації. Дослідження Мортон Дойча включають експериментальні «ігри», які імітують умови, що вивчаються. Вони допомогли створити методологію «ігор» і стали важливим внеском у розуміння основного питання: який напрям прийме вирішення конфлікту – створення або руйнування. Дойч встановив, що зазвичай установка на взаємодію породжує співпрацю, яка сприяє конструктивному вирішенню конфлікту, тоді як установка на конкуренцію робить його руйнівним (деструктивним) [255].

Розроблений Р. Блейком та Дж. Моутоном [20] підхід до проблеми міжособистісного конфлікту на основі **організаційних систем** є програмою дослідження стилів конфліктної поведінки людей в реальних умовах. З поєднання

установок на ставлення до суперника і на досягнення власних цілей автори визначили п'ять стратегій поведінки, можливих у конфліктній ситуації: конкуренція, пристосування, уникання, компроміс, співпраця.

На рубежі 60–70-х років XX століття починає формуватися напрям з вивчення переговорного процесу як частини конфліктної взаємодії. **Теорія і практика переговорного процесу** розглядається як напрям прикладної психології. Серед праць, присвячених цій тематиці, заслуговує на увагу книга Роджера Фішера й Уільяма Юрі «Шлях до згоди» [215]. Автори визначають переговори як взаємне спілкування партнерів з метою досягнення спільного рішення та висвітлюють критерії, за якими можна оцінити будь-який метод переговорів. Вони вважають, що той метод, який застосовується, має, по-перше, привести до згоди, якщо вона можлива, по-друге, має бути ефективним, по-третє, мусить поліпшити стосунки між сторонами. Його суть полягає в тому, щоб виносити на переговори проблеми, які готові обговорювати обидві сторони. Цей метод базується на таких принципах:

- 1) відокремити людину від проблеми;
- 2) зосередитися на інтересах, а не на позиціях;
- 3) шукати взаємовигідні варіанти;
- 4) наполягати на використанні об'єктивних критеріїв.

Моделі поведінки учасників конфлікту в переговорному процесі і його результат залежать від обраної стратегії. Р. Фішер, У. Юрі [215], У. Мастенбрук [140], М. Цюрупа [227] та інші науковці розглядають такі стратегії: «виграш-програш» (виграш за рахунок програшу опонента), «програш-виграш» (поступка опонентові), «програш-програш» (самопожертвування в ім'я «загибелі» суперника), «виграш-виграш» (досягнення взаємовигідних угод).

Обставини, що відрізняють зарубіжну (переважно західну) конфліктологію від вітчизняної, такі:

- по-перше, за кордоном теорія конфлікту почала формуватися ще в XIX столітті;

- по-друге, зарубіжна конфліктологія має значно ширший спектр підходів до досліджуваного предмету.

Перші вітчизняні публікації, присвячені безпосередньо проблемі конфлікту, відносяться до періоду 1915–1920-х років. Російські та українські соціальні мислителі, відчуючи вплив зарубіжних течій, разом з тим відображали своєрідність суспільства початку ХХ ст. Проблема конфлікту вперше виділяється як самостійна, в назвах робіт з'являється сама категорія «конфлікт». У 1924 році була опублікована робота П. О. Гріффіна і М. І. Могилевського «Трудові конфлікти і порядок їхнього розв'язання» [65].

Інтерес до суперечностей у процесі виховання дітей почав формуватися у вітчизняній педагогіці у 20–30-ті роки. Він знайшов прояв у дослідженнях Л. С. Виготського, А. С. Залужного та ін. Педагогічні конфлікти та їх вирішення яскраво зображені у відомому творі А. С. Макаренка «Педагогічна поема». Педагог підкреслював важливість навчання дітей вирішенню конфліктів без сварок та бійок, а також робив акцент на тому, що конфлікти потрібно передбачати та попереджати [133].

У період з 30-х до середини 70-х років психологічні дослідження конфлікту носили фрагментарний характер. XVIII з'їзд партії в 1939 р. зробив висновок про соціально-політичну єдність радянського суспільства. З політичних причин в наступні роки спостерігається реальне знищення конфліктології і становлення панування ідеології «безконфліктності» соціалістичного суспільства [8].

Тематика, пов'язана з соціальними конфліктами, була закрита у Радянському Союзі до середини 80-х років ХХ століття. На рубежі 80–90-х років стала усвідомлюватися необхідність міждисциплінарного вивчення конфлікту. Активне включення конфліктології в навчальні плани різних спеціальностей почалося тільки у 1995–1996 роках.

ХХ–ХХІ століття продемонстрували велику кількість конфліктів у різних сферах життя в усьому світі. Це озброєні повстання, терористичні акти, демократичні революції, війни. Вони відзначені особливою жорстокістю,

людськими жертвами, матеріальними втратами. Вони пов'язані із боротьбою за владу між різними політичними силами чи з існуючим режимом, нейтралізацією проявів сепаратизму. Конфлікт – це головне джерело зміни соціальних систем.

Світова спільнота потерпає від чергових терористичних атак, які супроводжуються жертвами. Крім цього, сучасне життя має приклади юридичних, релігійних, сімейних, педагогічних та інших конфліктів. Хоча деякі філософи та психологи заявляють, що усі події нейтральні, все ж таки у сучасному світі простежується конфліктна світоглядна парадигма. Ми схильні погодитися з Конрадом Лоренцом, що конфліктність та агресія полягають у природі людини. Але людина вища за тварину і може навчитися управляти конфліктами, попереджати їх. Це простіше, ніж боротися з наслідками. Тема конфлікту залишається актуальною, продовжують з'являтися нові праці та підручники.

У книзі Д. Г. Скотт «Конфлікти. Шляхи їх подолання» [194] надано практичні поради та практики, що сприяють усуненню конфліктних ситуацій. Р. Горовиць і К. Бордман створюють програму конфліктологічного тренінгу, спрямованого на навчання конструктивній поведінці в конфліктній взаємодії [80]. Сьогодні за кордоном теорія і практика конфлікту зростають великими темпами. У 1986 році Австралійська асоціація сприяння ООН заснувала організацію з вирішення конфліктів – Програму Миру. Завдання організації – розробляти і впроваджувати навички з вирішення конфліктів для їх ефективного застосування в особистому житті, на роботі і в міжнародних відносинах.

Серед сучасників, які проводили перші емпіричні дослідження соціальних конфліктів, можна відзначити Ф. М. Бородкіна та Н. М. Коряк з працею «Увага конфлікт!» [30]. Заслужують на увагу роботи Н. В. Грішиної [66], А. Я. Анцупова та А. І. Шипілова [9], С. М. Ємельянова [80].

Серед українських науковців слід відзначити внесок у дослідження проблеми конфліктів О.І. Бондарчук [28; 29], Л.І. Березовської [18], А. М. Гірника [53-55], Л.М. Карамушки [101; 102], Г.В. Ложкіна [127], О.О. Маруховської [138],

М. І. Пірен [166], О.Д. Сафіна [182], Н. І. Пов'якель [127], В. А. Семиченко [185;186], М. В. Цюрупи [227] та ін.

Л. А. Петровська, яка запропонувала першу у радянській літературі схему соціально-психологічного аналізу конфліктів, включає до неї чотири основні категоріальні групи: структура конфлікту, його динаміка, типологія, функції (конструктивні та деструктивні наслідки). Крім цих основних понять, автор вказує на практичне значення дослідження таких понять, як управління конфліктом, запобігання, профілактика та вирішення конфлікту, його симптоматика, діагностика, прогнозування та контролювання [163].

Конфлікт є тривалим процесом. У зв'язку з цим аналіз вимагає розгляду його структури не лише в статиці, а й дослідження його динаміки, стадій та етапів розвитку. Під структурою розуміють сукупність частин, елементів і зв'язків певного об'єкта та відносин між ними, що забезпечують його цілісність. Науковці [9; 49; 66; 227] виокремлюють такі основні елементи конфлікту:

- 1) учасники конфлікту;
- 2) предмет і об'єкт конфлікту;
- 3) умови, в яких відбувається конфлікт;
- 4) суб'єктивність сприйняття конфлікту.

Л. Е. Орбан-Лембрик зазначає, що будь-який конфлікт починається з конфліктної ситуації, до структури якої входять учасники конфлікту (опоненти) і об'єкт конфлікту – об'єктивна причина, через яку опоненти вступають у «боротьбу». Початком конфлікту є інцидент – дія, спрямована на його виникнення. Предметом конфлікту є та внутрішня причина (наприклад, особиста неприязнь), яка мотивує кожного опонента, що вступає до цього процесу. Таким чином, схему конфлікту можна зобразити так: конфліктна ситуація – інцидент – конфлікт. Під час інциденту одна зі сторін починає діяти всупереч інтересам іншої. Якщо їй відповідають тим самим, конфлікт із потенційного переростає в реальний [155].

Динаміка конфлікту являє собою процес, опис якого включає різні стадії розвитку конфлікту від виникнення конфліктної ситуації до її вирішення. Конфліктологи розглядають такі його **фази**: зав'язку (чи початкову фазу), розвиток (фазу підйому), кульмінацію (пік конфлікту) і розв'язку (фазу спаду). В. С. Лозниця [128] додає до цього післяконфліктний синдром як психологічний досвід, результат і стан після розв'язання конфлікту.

Д. О. Шевчук [234, с.75] до вищеназваних додає передконфліктний та післяконфліктний періоди. Таким чином, загальна схема динаміки конфлікту така:

1) передконфліктна ситуація (латентний період);

2) відкритий конфлікт (власне конфлікт):

- інцидент (початок конфлікту);
- ескалація (розвиток) конфлікту;
- завершення конфлікту;

3) постконфліктний період.

С. М. Ємельянов у своєму навчальному посібнику «Практикум з конфліктології» [80] представив власну класифікацію конфліктів, яка заслуговує на певну увагу. А Л. Е. Орбан-Лембрик [155], окрім зазначених С. М. Ємельяновим критеріїв, додає такі:

- за ознакою «об'єктивність – суб'єктивність причини» конфлікти бувають:

1) ділові; 2) емоційні;

- за тривалістю перебігу фіксують конфлікти:

1) короткочасні; 2) затяжні конфлікти;

- за службово-комунікативними напрямками взаємодії між ієрархічними рівнями класифікують:

1) «вертикальні»; 2) «горизонтальні» конфлікти.

Узагальнення критеріїв класифікації конфліктів, базуючись на роботах підходів вищевказаних авторів, наведено в табл. 1.1.

Таблиця 1.1

Класифікація конфліктів [80; 155]

№	Кри- терії	Види конфліктів	Загальна характеристика	Авто- ри
1.	Сфери прояву конфлікту	Економічні	В основі лежать економічні протиріччя.	С. М. Ємельянов [80]
		Ідеологічні	В основі лежать протиріччя в поглядах.	
		Соціально-побутові	В основі лежать протиріччя соціальної сфери.	
		Сімейно-побутові	В основі лежать протиріччя сімейних стосунків.	
2.	Міра тривалості й напруженості конфлікту	Бурхливі швидкоплинні конфлікти	Виникають на основі індивідуальних психологічних особливостей особи, відрізняються агресивністю і крайньою ворожістю тих, що конфліктують.	
		Гострі тривалі конфлікти	Виникають за наявності глибоких протиріч.	
		Слабовиражені й уповільнені конфлікти	Пов'язані з не дуже гострими протиріччями або пасивністю однієї зі сторін.	
		Слабовиражені й швидкоплинні	Пов'язані з поверхневими причинами, носять епізодичний характер.	
3.	Суб'єкти конфліктної взаємодії	Внутрішньоособистісні конфлікти	Пов'язані з зіткненням протилежно спрямованих мотивів особи.	
		Міжособистісні конфлікти	Суб'єктами конфлікту виступають дві особи.	
		Конфлікти «особа-група»	Суб'єкти конфлікту: з одного боку особа, а з іншого - група (мікрогрупа).	
		Міжгрупові конфлікти	Суб'єктами конфлікту виступають малі соціальні групи або мікрогрупи.	
4.	Соціальні наслідки	Конструктивні конфлікти	В основі таких конфліктів лежать об'єктивні протиріччя. Сприяють розвитку організації або іншої соціальної системи.	
		Деструктивні конфлікти	В основі таких конфліктів лежать суб'єктивні причини. Вони створюють соціальну напруженість і ведуть до руйнування соціальної системи.	
5.	Предмет конфлікту	Реалістичні (предметні) конфлікти	Мають чіткий предмет.	
		Нереалістичні (безпредметні) конфлікти	Не мають предмета або мають предмет, який є життєво важливим для одного або обох суб'єктів конфлікту.	

Продовження табл. 1.1

6.	Об'єктивність – суб'єктивність причини	Ділові конфлікти	В основі таких конфліктів лежать об'єктивні причини.	Л. Е. Орбан-Лембрик [155]
		Емоційні конфлікти	В основі таких конфліктів лежать, як правило, суб'єктивні причини.	
7.	Тривалість перебігу	Короткочасні конфлікти	Швидкоплинні конфлікти.	
		Затяжні конфлікти	Тривають довгий час.	
8.	Службово-комунікативні напрями взаємодії між ієрархічними рівнями	Вертикальні конфлікти	Вертикальний напрям в ієрархії організації.	
		Горизонтальні конфлікти	Горизонтальний напрям в ієрархії організації.	

Л. Е. Орбан-Лембрик зазначає, що це не повний перелік класифікації конфліктів. Різноманітність форм прояву, особливостей перебігу, наслідків конфліктів не дають можливості створити єдину класифікацію. Багатогранність і психологічна складність надають можливість обирати різні критерії аналізу [155, с. 466–470].

Конфлікт водночас може грати позитивну і негативну роль у житті конфліктуючих сторін, може бути конструктивним і деструктивним. До *конструктивних* функцій конфлікту, за В. С. Орлянським [157], можливо віднести ситуації, коли:

- конфлікт стає джерелом розвитку й удосконалення процесу взаємних стосунків;
- конфлікт знімає напруженість, що існувала в міжособистісних стосунках;
- конфлікт виступає інструментом, за допомогою якого сторони намагаються вирішити протиріччя.

До конструктивних функцій конфлікту психологи також відносять: можливість оцінити індивідуально-психологічні особливості людей, ціннісні орієнтації, їх мотиви; сприяння розкриттю не тільки негативних, але й позитивних

сторін у людині; отримання соціального досвіду у складних ситуаціях; об'єднання, згуртування групи перед вирішенням зовнішніх проблем і труднощів.

До *деструктивних* функцій можна віднести ситуації, коли:

- відбувається руйнування існуючої системи стосунків;
- порушується або припиняється спільна діяльність;
- порушується духовний стан учасників;
- відбувається марнування ресурсів та коштів.

Перелік можна доповнити такими функціями: конфлікт формує негативний образ опонента, а поразка в конфлікті негативно впливає на Я-концепцію людини. Конфлікт призводить до зростання плинності кадрів і зниження продуктивності. Багато дослідників зазначають, що конфлікт негативно позначається на психологічному стані працівників та може викликати стрес. При частих емоційних напруженнях зростає ймовірність захворювань [10; 22; 31; 108; 115; 132; 149; 161; 183; 206; 251; 263; 281]. Науковець Ендрю Дюбрін доповнює, що людина, яка переживає стрес, проявляє певну сукупність симптомів: фізіологічні, емоційні та поведінкові реакції [257]. Крістіна Маслач, яка вивчала проблему вигорання на робочому місці, розглядала взаємозв'язок конфліктів з вигоранням. По-перше, вони є джерелом стресу, що розвиває емоційне виснаження та негативні відчуття по відношенню до інших людей. По-друге, якщо стосунки з колегами погані, людина не має до кого звернутися за допомогою, порадою, вона самотня у боротьбі з вигоранням на роботі [273, с.42]. Можемо знайти підтвердження цих думок у інших дослідників: [24; 45; 63; 71; 84; 87; 103; 179; 193; 214; 250].

С. М. Ємельянов [80] запропонував такий перелік відмінних рис міжособистісних конфліктів:

1. У цих конфліктах протиставлення людей настає безпосередньо, коли стикаються їхні особисті мотиви. Суперники сходяться віч-на-віч.
2. Виявляється весь спектр відомих причин: загальних і особистих, об'єктивних і суб'єктивних.

3. Міжособистісні конфлікти для суб'єктів конфліктної взаємодії – це своєрідний «полігон» перевірки характерів, темпераментів, вияву здібностей, інтелекту, волі та інших індивідуально-психологічних особливостей.
4. Такі конфлікти відрізняються високою емоційністю та охоплюють практично всі сторони стосунків між конфліктуючими суб'єктами.
5. Міжособистісні конфлікти зачіпають інтереси не тільки конфліктуючих, а й тих, з ким вони безпосередньо пов'язані службовими або міжособистісними стосунками.

На сучасному етапі у дослідницьких роботах виникають питання інтеграції різних наукових підходів, узагальнення емпіричного матеріалу, розробка програм практичних дій, здатних попередити конфлікт. Дослідження у цій галузі надзвичайно актуальні у період розбудови України як самостійної держави в умовах соціально-економічних та політичних змін, що відбуваються сьогодні, та процесу глобалізації, коли причин для виникнення конфліктів є чимало.

Вивчення цієї проблеми стає все більшою необхідністю для сучасного суспільства тому, що дає практичні навички попередження конфлікту чи його розв'язання, якщо він уже виник. Стрімке ускладнення стосунків у сучасному суспільстві поставило перед людством важливе та складне завдання – підтримувати гармонію між людьми у соціумі.

1.2. Теоретичний аналіз психологічних особливостей конфлікту та його профілактики у педагогічному колективі вищого навчального закладу

Організація – основний осередок у структурі сучасного суспільства. Організації виконують різні функції і відрізняються одна від одної за родом діяльності, рівнем організації, згуртованості їхніх членів, кількісним складом. За В. С. Орлянським, «організація з'єднує і координує поведінку людей, включає їх у єдиний трудовий процес, створює умови для розвитку своїх членів. У цьому середовищі формуються людські поняття, думки, закріплюються звички,

схильності, стверджується суспільна репутація, формується особистість. Організація згуртовує людей через загальні інтереси, ідеї, цілі, норми і принципи» [157, с.119].

«Освітні організації відрізняються від інших неповторністю та складністю своєї місії, яка полягає в забезпеченні навчання, виховання, культурного і духовного розвитку особистості. Кінцевим «продуктом» функціонування освітньої організації є особистість» [101, с. 23].

Педагог у своїй діяльності повинен реалізувати усі функції спілкування – виступати як джерело інформації, організатор колективної діяльності та взаємовідносин. У статті 58 Закону України «Про вищу освіту» зазначається, що «Науково-педагогічні, наукові та педагогічні працівники вищого навчального закладу зобов'язані: дотримуватися норм педагогічної етики, моралі, поважати гідність осіб, які навчаються у вищих навчальних закладах...» [88].

Зіткнення суб'єктів спільної діяльності (індивідів, груп, структур) у рамках організації або міжорганізаційному просторі може призвести до конфлікту. Ф. М. Бородкін та Н. М. Коряк стверджують, що коли мова йде про організаційний конфлікт, маємо на увазі той, що викликаний специфічними властивостями організації, її структурними особливостями, взаємодією з іншими організаціями, організаційною динамікою тощо. Люди можуть розпочати конфлікт за суто особистими міркуваннями, а згодом він може стати організаційним. Та навпаки, розпочавшись з організаційних причин, конфлікт може перейти в сферу міжособистісних стосунків [30].

Соціально-психологічна функція трудового конфлікту полягає в тому, що він призводить до зміни соціально-психологічного клімату, згуртованості, авторитету, взаємної поваги. Д. О. Шевчук [234, с. 152] розподіляє організаційні конфлікти на внутрішні та зовнішні (чи конфлікти із зовнішнім середовищем). До першої групи відносять:

- міжіндивідуальний конфлікт – розбіжність особистих цілей співробітників; прикладом може слугувати конфлікт між авторитарним

стилем управління керівника і прагненням деяких підлеглих до ініціативи і творчості;

- внутрішньогруповий конфлікт – між конкуруючими співробітниками всередині підрозділу або між керівниками підрозділів з приводу того, хто більш важливий в ієрархії організації; тут часто виникають змішані мотивації, пов'язані з амбіціями, кар'єрними цілями;
- міжгруповий конфлікт.

Друга група – конфлікти з зовнішнім середовищем – це конфлікти керівників і власників підприємств з конкурентами.

Професія педагога визнана в числі найважчих за своєю психофізіологічною напруженістю. Як свідчить аналіз останніх досліджень і публікацій з проблем вищої школи, головною причиною виникнення конфліктів серед учасників навчального процесу вважається безпорадність викладачів, що є наслідком відсутності у них необхідних знань теорії конфлікту та навичок їх реалізації у педагогічній практиці [57]. Діяльність вітчизняних та зарубіжних освітніх організацій підтверджує, що сучасним керівникам та працівникам необхідні знання та навички з управління конфліктами та їх профілактики. Будь-який трудовий колектив складається з працівників, які відрізняються один від одного віком, освітою, стажем роботи, життєвим досвідом, цілями, які люди перед собою ставлять, обов'язками, які їм доручили, та поглядами на проблеми, що виникають у процесі трудової діяльності. У результаті цих розходжень у колективах організації можуть виникати конфліктні ситуації.

Міжособистісний конфлікт – найпоширеніший тип конфлікту у навчально-виховному середовищі вищого навчального закладу. Н. В. Грішина дає таке визначення: «Міжособистісний конфлікт може бути визначений як ситуація протистояння учасників, що сприймається і переживається ними як значуща психологічна проблема, що вимагає свого вирішення і викликає активність сторін, направлену на подолання протиріччя і розв'язання ситуації на користь обох або однієї із сторін» [66, с. 107–108]. В. С. Орлянський під

міжособистісними конфліктами розуміє «відкрите зіткнення людей у процесі їхніх взаємовідносин чи спільної діяльності, що виявляються у вигляді протилежності цілей у якій-небудь конкретній ситуації і є несумісними» [157].

У сфері освіти прийнято виділяти чотири суб'єкти діяльності: студент, викладач, батьки та адміністратор. Залежно від того, які суб'єкти вступають у взаємодію, можна виділити такі види конфліктів: «студент–студент», «студент–викладач», «студент–батьки», «студент–адміністратор»; «викладач–викладач», «викладач–батьки», «викладач–адміністратор», «батьки–батьки», «батьки–адміністратор»; «адміністратор–адміністратор» [8]. У рамках тематики нашого дослідження ми будемо розглядати особливості та найбільш типові причини виникнення двох видів конфліктів: «викладач–викладач», «викладач–адміністратор».

С. В. Баникіна [15], С. М. Ємельянов [80], В. І. Журавльов [85], М. М. Рибакіна [180], В. А. Семиченко [184; 187], С. Ю. Тьоміна [203], А. І. Шипілов [9] звертають увагу на такі **особливості педагогічних конфліктів**:

- існує жорстка конкуренція (наприклад, між приватними та державними вищими навчальними закладами);
- помічено падіння престижу педагогічної професії у суспільстві;
- конфлікти у педагогічній діяльності надовго порушують систему взаємовідносин;
- вони викликають у викладача незадоволення своєю роботою;
- міжособистісні конфлікти між викладачами та студентами істотно відбиваються на їх психічному стані, здоров'ї, призводять до стресу;
- негативно позначаються на результатах навчання;
- конфліктні відносини, що виникають з викладачем, можуть призводити до ігнорування студентами його вимог, втрати інтересу до дисципліни;
- викладач відповідальний за педагогічно правильне вирішення проблемних ситуацій, адже освітня організація – модель суспільства, де учні засвоюють норми стосунків між людьми;

- учасники конфліктів мають різний соціальний статус (учитель – учень), чим і визначається їх поведінка в конфлікті;
- різниця в життєвому досвіді учасників породжує різну міру відповідальності за помилки при вирішенні конфліктів;
- конфлікт у педагогічній діяльності легше попередити, ніж успішно вирішити;
- це своєрідний «полігон» перевірки характерів, темпераментів, вияву здібностей, інтелекту, волі та інших індивідуально-психологічних особливостей;
- такі конфлікти відрізняються високою емоційністю й охопленням практично всіх сторін стосунків між конфліктуючими суб'єктами;
- зачіпають інтереси не тільки конфліктуючих, а й тих, з ким вони безпосередньо пов'язані службовими або міжособистісними стосунками;
- педагоги гостро реагують на оцінку своїх особистісних даних;
- педагог звик оцінювати інших; йому важко погодитися, що несприятливий розвиток педагогічної ситуації може бути зумовлений його власними особистісно-професійними недоліками;
- більшість викладачів мають високу особистісну тривожність, тому схильні гіперболізувати, драматизувати події.

Типові **причини** педагогічних конфліктів поділимо для зручності за таким принципом: макрофактори, мезофактори та мікрофактори (використавши термінологію А. В. Мудрик [147]), які впливають на виникнення конфліктів у освітніх організаціях.

Макрофактори (макро – великий) – події у державі, суспільстві, які прямо або опосередковано впливають на діяльність педагогічного колективу. Різні погляди на політичні події у країні, економічна криза, діяльність уряду призводять до дискусій та конфліктів. Скорочення фінансування бюджетників, «непопулярні» постанови, нововведення уряду відбиваються на настрої та умовах роботи вітчизняного педагога.

У межах нашого дисертаційного дослідження більше уваги буде приділено наступним факторам. **Мезофактори** (мезо – середній, проміжний) будемо розглядати на рівні освітніх організацій. Це соціально-економічний стан учительства загалом по країні та особливості умов педагогічної діяльності в певному місті, навчальному закладі. Змістовна та методична недосконалість навчально-виховного процесу, нерівномірний або несправедливий розподіл навчального навантаження, недостатнє оснащення навчальних кабінетів, застаріле технологічне забезпечення можуть стати причиною конфлікту. Їх перелік можна доповнити порушенням трудового законодавства, частою зміною керівництва, розподілом ресурсів (виплата заробітної плати, витрачання фінансових коштів) [203]; утиском прав підлеглих, приховуванням інформації (особливо в умовах скорочення штатів або реорганізації) [234]. Також конфлікт може виникнути за таких умов: специфічні вимоги конкретного вищого навчального закладу до проведення семінарів та лекцій, відкритих занять, ведення документації, написання планів чи програм (особливо у стислі терміни). Також це може бути індивідуальна політика навчального закладу щодо студентів: відвідування занять, система оцінювання успішності. Більш того, такі негласні моменти, як подарунки та «тарифи» на отримання заліків, екзаменів.

Останнім часом заявили про себе конфлікти, пов'язані з запровадженням педагогічних інновацій у систему навчально-виховного процесу вищого навчального закладу, які ініціюються адміністрацією без узгодження з педагогічним колективом освітнього закладу [68].

Є. В. Юрківський [246] приділяє увагу такій причині конфліктів по лінії взаємодії «ректорат – вузівський колектив», як стиль керівництва навчальним закладом. Розглянемо це більш детально. Існує три стилі управління – авторитарний, демократичний та ліберальний. Кожен з них має свої позитивні та негативні сторони, які треба враховувати керівникам у тих чи тих управлінських ситуаціях [101; 154; 157; 233; 234; 275; 277; 286].

Авторитарний (або директивний) стиль припускає високу централізацію влади, однобічність у прийнятті рішень та жорсткий контроль за діяльністю підлеглих. Він забезпечує швидкість прийняття управлінських рішень, орієнтує на результативність, але породжує незадоволення працівників через нехтування їх інтересами, досвідом, творчими можливостями.

Демократичний (чи колегіальний) стиль заснований на колективному обговоренні найважливіших проблем і колективної відповідальності. Такий стиль управління стимулює активність, ініціативу з боку підлеглих, забезпечує шанобливе ставлення до педагогічного персоналу, сприяє становленню сприятливого психологічного клімату в колективі. Але значні зусилля потрібні для координації колективних дій та урахування індивідуально-психологічних особливостей кожного члена колективу.

Ліберальний (вільний, нейтральний) стиль припускає мінімальну участь керівника в управлінні колективом, сприяє самостійності працівників, але може призводити до незадовільних результатів роботи. Сучасний керівник повинен досконало володіти різними методами управління, оскільки в різних ситуаціях найбільш ефективним і прийнятним може виявитися той чи той стиль керівництва.

Дж. Ньюстром вважає, що вірогідність конфліктів підвищується тому, що бізнес усе більше проникає в приватне життя працівників. Право на приватне життя припускає невтручання організації в особисте життя співробітників і заборону на несанкціоноване поширення конфіденційної, здатної завдати емоційної травми, інформації. Наприклад, персональні тести, медичне обстеження, комп'ютерні банки даних тощо [152].

Перейдемо до **мікрофакторів**. Вони безпосередньо впливають на конкретних людей з боку колективу, сім'ї. Зазвичай це «горизонтальні» конфлікти (викладач – викладач) або «вертикальні» (завідувач кафедри – викладач). Важливою особливістю конфлікту є характер потреби, яку прагне задовольнити людина. За А. Маслоу [139] це:

- фізіологічні потреби,
- потреби у безпеці і захищеності,
- потреба у любові, визнанні, повазі,
- самореалізація, самовираження.

У випадку незадоволення будь-якої з цих потреб може виникнути конфлікт.

С. М. Ємельянов [80] приділяє увагу індивідуально-психологічним причинам конфлікту, що відображають такі особливості людини, як здібності, темперамент, характер тощо. С. В. Баникіна зазначає, що низька культура спілкування часто призводить до конфліктів. Різниця статі, сімейного стану, способу поведінки, характеру суб'єктів, якщо на них не звертати увагу в спілкуванні і діяльності, неминуче ведуть до виникнення конфліктів. Так, наприклад, встановлено, що викладачі у віці від 40 до 50 років часто сприймають контроль за своєю діяльністю як виклик, загрозливий їх авторитету; після 50 років у педагогів спостерігається постійна тривожність, яка проявляється у сильному роздратуванні, емоційних зривах [15].

Такі науковці, як Л. Е. Орбан-Лембрик, М. І. Пірен стверджують, що врахування гендерних і вікових відмінностей може виступати чинником запобігання конфліктам у колективі освітньої організації. «Гендерні відмінності, пов'язані зі статтю, часто виступають причинами конфліктів через психофізіологічні відмінності, розходження інтересів, цінностей та підходів до вирішення проблем» [166, с.118]. Суто жіночі колективи вважаються більш конфліктними, а різностатеві групи є стабільнішими [15; 162].

Вікові відмінності також виступають факторами проблемності та конфліктності. Гейл Шихі звертає увагу на рубіж 40 років та зазначає, що у цьому віці збільшуються випадки депресії. Існують відмінності у сприйнятті цього віку жінками та чоловіками. Багато жінок роблять переоцінку як внутрішніх, так і зовнішніх аспектів свого життя, а потім намагаються заново врівноважити особисте задоволення і зовнішні прагнення. Чоловіки ж вступають у жорстку

конкурентну боротьбу. Корпоративне життя змушує чоловіка знехтувати усіма аспектами своєї особистості для того, щоб підлаштуватися під роль, яку він грає на роботі. Якщо він навчився бути достатньо конформним, то повірить, що його робочі характеристики є критерієм його цінності як фахівця. Багато чоловіків змушені стримувати свої амбіції, щоб узгодити їх з реальною дійсністю. Така переоцінка мрії може врятувати його від безнадійних ілюзій і допоможе знайти інший шлях для роботи в межах реальної посади [236].

М. І. Пірен зазначає, що є вікові періоди, які можна назвати конфліктними. Схильність до конфліктів у такі періоди – норма розвитку особистості. Конфліктні періоди спостерігаються через кожні десять років та у зрілому віці. Гендерні та вікові відмінності досліджувало багато науковців [2; 15; 46; 154; 166; 276] та ін.

Також конфлікти можуть бути обумовлені особливістю стосунків суб'єктів: між молодими викладачами та педагогами зі стажем роботи, які дозволяють собі повчати, виражати незадоволення, нав'язувати як зразок свою методику; між викладачами різних чи однакових предметів; між педагогами, які мають ступінь, посадовий статус, і тими, що не мають їх; між викладачами, чії діти навчаються в одному вищому навчальному закладі [15; 153; 234].

Т. Д. Кушнірук [118] вважає, що інтимно-особистісні чинники, різні погляди на організацію освітньої діяльності та неузгодженість навчально-виховної діяльності між викладачами однієї чи суміжних кафедр провокують конфлікти між педагогами. Їх може викликати також низька компетентність керівника або причиною може бути новопризначений, чужий керівник (хоча, можливо, у колективі був свій гідний претендент на цю посаду) [234].

Робоче середовище у деяких організаціях провокує швидше конфлікти, ніж співробітництво між працівниками. На думку В. А. Семиченко [185], атмосфера конкуренції в колективі особливо ускладнюється, коли два або більше його членів починають претендувати на лідируючі позиції. Крістіна Маслач констатує, що колеги можуть конкурувати один з одним за вигідну посаду, визнання, бонуси,

підвищення. Люди встановлюють позицію «я перший» та намагаються виглядати достойно. Вони не бажають просити допомоги чи ділитися своїми почуттями, бо це може бути інтерпретовано як знак слабкості чи некомпетентності. В подальшому, коли постане питання про підвищення за посадою, це може бути використано проти них [273, с. 42].

Явище конформізму також може впливати на виникнення конфліктів у колективі організації. Група дає своїм членам захист і схвалення. Там людина отримує підтримку, але як тільки вона відхиляється від норми поведінкою або висловлюваннями, вона може бути виключена з групи. Нонконформізм – готовність, незважаючи на жодні обставини, діяти всупереч думці і позиції переважної більшості колективу, відстоювати протилежну точку зору. Якщо людина йде проти течії, то зустрічає невдоволення, презирство, ненависть.

Важливу роль відіграє психологічний клімат у колективі. Відповідно до існуючих у психології підходів психологічний клімат освітньої організації (чи «морально-психологічний клімат», «соціально-психологічний клімат») визначають як відносно стійкий психічний стан колективу, що відображає особливості його життєдіяльності.

Як зазначає М. І. Пірен [166, с. 115–117], **соціально-психологічний клімат** у колективі – це один із вирішальних чинників успішної діяльності організації. Соціально-психологічний клімат будь-якої установи виявляється у вигляді сукупності психологічних умов, які сприяють або перешкоджають продуктивній діяльності особистості в групі. Такий клімат може бути сприятливим, несприятливим, нейтральним [101; 155; 166]. Найважливіші ознаки сприятливого соціально-психологічного клімату колективу поділяються на суб'єктивні та об'єктивні.

Суб'єктивні ознаки:

- доброзичливість, взаємодопомога;
- довіра один до одного;
- вільне висловлювання думок;

- достатня поінформованість членів колективу про завдання та стан справ у колективі;
- взяття відповідальності на себе за стан справ у групі кожним із її членів;
- чуйність, але водночас вимогливість керівника у ставленні до кожного члена колективу;
- створення в колективі умов для активної професійної та творчої діяльності, самореалізації, самоствердження та саморозвитку кожного працівника;
- задоволення роботою (її змістом, оплатою, організацією праці).

Об'єктивні ознаки:

- високі показники результатів діяльності;
- низька плинність кадрів;
- високий рівень трудової дисципліни;
- відсутність напруженості й конфліктності в колективі тощо.

Несприятливий психологічний клімат у педагогічних колективах характеризується протилежними ознаками. Він призводить до невисоких результатів у роботі, напруженості в особистих стосунках, конфліктності, зумовлює бажання змінити місце роботи тощо. Нейтральний психологічний клімат характеризується певною збалансованістю як суб'єктивних, так і об'єктивних ознак, але є нестійким і в будь-який момент може змінитися в той чи інший бік.

Оптимальний соціально-психологічний клімат, високорозвинені стосунки в колективі є найкращим захистом від небажаних конфліктних проявів. Психологічний клімат освітніх організацій формується під впливом багатьох факторів, які в реальному житті тісно пов'язані між собою. Завдання менеджерів освіти полягає в тому, щоб, враховуючи їх, використовувати різноманітні способи для оптимізації сприятливого або нейтралізації негативного психологічного клімату в колективі [49; 101].

Розглянемо ще одну причину конфліктів. Дослідження доводять, що «робочо-сімейний конфлікт» (work-family conflict (WFM)) також є важливою

проблемою як для індивідуумів, так і організацій. Такий конфлікт є джерелом стресу, має негативні наслідки, як, наприклад, зниження відчуття задоволеності життям, створення несприятливих умов для розумової праці, а також збільшує наміри покинути роботу [261; 264; 268]. Робочо-сімейний конфлікт є результатом несумісних тисків від робочих і сімейних ролей [264]. Існують два напрями такого конфлікту: втручання роботи в сімейне життя (work interference with family (WIF)) та сімейне втручання в роботу (family interference with work (FIW)).

Д. Карлсон [254] запропонував 6 вимірів робочо-сімейного конфлікту. WIF та FIW кожен мають три підвиміри: конфлікт часу, поведінки та напруги. Конфлікт, що базується на часі, виникає, коли потреби часу однієї ролі несумісні з потребами іншої (наприклад, години роботи поза нормою змушують анулювати сімейні плани). Конфлікт поведінки виникає, коли форма поведінки, відповідна одній сфері, є недоречною в іншій (емоційні обмеження на робочому місці є несумісними з відкритістю, яку очікують члени сім'ї). Конфлікт напруги виникає, коли виконання однієї ролі дає наслідки на виконанні іншої ролі (догляд за хворою дитиною негативно впливає на здатність зосередитися на роботі).

Дж. Грінхаус та Н. Б'ютел [264] стверджують, що робота та сім'я мають як позитивний, так і негативний вплив. Час, завдання, стосунки, стрес, емоції розподіляються між роботою та сім'єю. Дослідження виявили різницю рівня робочо-сімейного конфлікту залежно від сімейного стану. Результати досліджень цих науковців показують, що неодружений викладач має вищий рівень робочо-сімейного конфлікту в порівнянні з одруженим, що можна пояснити обсягом роботи, який вони отримують. Існує загальне уявлення, що несімейна людина має більше вільного часу. Звідси тенденція отримувати більший обсяг роботи в порівнянні з сімейними колегами. У взаємовідносинах роботодавець-працівник обидві сторони повинні розуміти важливість як роботи, так і сімейного життя. Щоб зменшити сімейне втручання в роботу, організації можуть впроваджувати такі заходи, як гнучкий графік та надання відпусток по догляду за дітьми [288]. Це зможе допомогти викладачам балансувати робочі та сімейні потреби. Та,

навпаки, щоб зменшити втручання роботи у сімейні стосунки, керівництво повинно надавати педагогам необхідні ресурси для виконання обов'язків.

Дослідження, висвітлені у психологічній та педагогічній літературі [54; 66; 68; 80; 101; 102; 127; 155; 166; 215; 227; 234 та ін.] щодо управління конфліктами, які виникають в освітніх організаціях, дозволяють виділити 4 етапи управління конфліктами: 1 – **прогнозування**, 2 – **попередження**, 3 – **регулювання**, 4 – **розв'язання** конфліктів.

Прогнозування спрямоване на виявлення причин розвитку конфлікту. Воно передбачає вивчення об'єктивних і суб'єктивних умов та факторів взаємодії між опонентами, аналіз загальних і конкретних причин конфліктного протистояння між різними суб'єктами. *Для керування конфліктом на першому етапі ефективні такі дії:*

- вивчення індивідуально-психологічних особливостей педагогів (їхніх потреб, інтересів, здібностей, особливостей характеру, темпераменту, педагогічного досвіду тощо);
- аналіз взаємин у колективі (мікрогрупи, лідерство, соціометричні оцінки тощо);
- вивчення й аналіз суспільної думки, мотивів і цінностей;
- знання й аналіз ранніх симптомів прихованого конфлікту (критичні висловлювання на адресу конфліктуючої особи від членів групи, обмеження комунікацій з нею).

Попередження конфлікту – це вид діяльності, який спрямований на недопущення виникнення конфлікту. Він ґрунтується на прогнозуванні конфліктів. Якщо викладач не усвідомить цього та вчасно не внесе корективи у ситуацію, вона може набути деструктивного характеру. На основі отриманої інформації про причини конфлікту проводиться активна діяльність щодо нейтралізації дій усього комплексу детермінуючих факторів.

На етапі попередження конфлікту ефективні такі дії:

- заходи з нейтралізації причин і факторів назріваючого конфлікту на основі їх поглибленого аналізу (М. І. Пірен зазначає, що ці причини зумовлюються недоліками організації трудової діяльності, управлінськими помилками, несприятливим соціально-психологічним кліматом у колективі);
- педагогічні заходи – бесіда, роз'яснення тощо;
- формування культури міжособистісних стосунків;
- адміністративні заходи – зміна умов праці, відповідність конкретних обов'язків і оплати праці з професійною підготовкою конфліктанта, переведення учасників конфлікту, що назріває, до інших підрозділів тощо.

На третьому етапі конфлікт необхідно регулювати такими діями:

- домогтися визнання конфліктуючою особою реальності конфлікту;
- нагадати конфліктуючим особам про дотримання коректної поведінки у взаємовідносинах;
- проведення переговорів;
- при необхідності залучити третю сторону для пошуку рішення, що задовольнить обидві сторони.

Виділяють декілька ролей участі третьої сторони у вирішенні конфлікту: арбітр, посередник, помічник. Арбітр вивчає суть проблеми, обговорює її з учасниками конфлікту, а потім виносить остаточне та обов'язкове для виконання рішення. Посередник (медіатор – це може бути фахівець із конфліктів чи посередник, що сприяє вирішенню конфліктних ситуацій неюридичними способами) тільки організовує сам процес переговорів, сприяє пошукові вигідних варіантів, кінцеве ж рішення приймають самі конфліктуючі сторони. Помічник зайнятий вдосконаленням процесу обговорення проблеми і не включається в полеміку з приводу змісту проблеми і прийняття остаточного рішення. Таким чином, його роль неавторитарна.

Дії на четвертому етапі – розв'язання конфлікту:

- конфліктуюча особа визнає свої помилки і недоліки та виправляє їх;

- при неможливості приведення у стан узгодженості інтересів конфліктуючої особи з інтересами групи вона виходить із групи;
- залежно від ситуації можливі різного типу покарання, штрафні санкції тощо.

Відомо, що ймовірність вирішення конфлікту на його початковій фазі (виникнення та усвідомлення конфліктної ситуації) складає 92% [80], тому ще раз наголосимо, що конфлікт легше попередити, ніж вирішити його. М. І. Пірен багато уваги приділяє профілактиці конфліктів. *«Профілактика конфліктів в організації – це сукупність напрямків, методів управління організацією, які зменшують ймовірність виникнення конфліктів»* [166, с. 55]. Автор зазначає, що у конфліктологічній літературі вирізняють *первинну і вторинну профілактику конфліктів*. Первинна психопрофілактика полягає у психологічній освіті. Вторинна психопрофілактика передбачає безпосередню роботу в групах з високим потенціалом конфліктогенності. Для попередження конфліктів потрібно знати різновиди типових конфліктогенів такі, як: погрози, негативні оцінки, насмішки, неvvічливе ставлення до колег, приниження гідності, нав'язування порад, порушення етики тощо. Важливим засобом попередження конфліктів є врахування особливостей поведінки конфліктних особистостей, які нерідко страждають на різні комплекси; особистостей, невдоволених своїм статусом у суспільстві, у сім'ї, організації, що потребують постійного задоволення самолюбства і зняття внутрішньої напруги [127; 166].

Л. М. Карамушка констатує, що профілактика конфліктів у організаціях може здійснюватися двома основними способами:

- 1) за допомогою «вертикальних» управлінських дій (розпорядження керівника, видання наказу тощо);
- 2) за допомогою самостійних дій, без втручання вищих управлінських органів (створення для всіх однакових можливостей і умов для професійного зростання, залучення працівників до обговорення актуальних проблем життєдіяльності організації та пошуків оптимальних шляхів їх вирішення тощо) [101].

Важливе значення має створення сприятливої атмосфери праці, доброзичливих міжособистісних стосунків між членами колективу у процесі трудової діяльності, уміння вибрати найбільш правильні способи вирішення конфліктів. Н. В. Грішина підкреслює важливість індивідуального підходу до працівників з метою мінімізації конфліктності. Маючи, наприклад, дані про роль статевих і вікових особливостей людей у виникненні конфліктної ситуації, керівник володіє інформацією про можливі суб'єктивні причини конфліктів у своєму колективі. Така інформація у поєднанні зі знанням керівником особливостей працівників дає йому можливість здійснення індивідуального підходу до кожного з них. Н. В. Грішина також наголошує, що керівник повинен володіти різноманітними формами впливу на підлеглих:

- вплив через мотиви (стимулювання потреб та інтересів з метою бажаної поведінки і діяльності);
- вплив через систему цінностей (виховання, освіта, засоби масової інформації);
- вплив через навколишнє соціальне середовище (зміна умов праці, статусу в організації, зміна системи взаємодії тощо) [66].

Як зазначають вітчизняні науковці Г. В. Ложкін та Н. І. Пов'якель: «Не можна говорити про прогнозування конфлікту, якщо не помічати або не брати до уваги конфліктну ситуацію, яка зріє в колективі. Конфліктна ситуація завжди виникає до конфлікту. Психологічний діагноз конфліктної ситуації повинен підказати, що робити і як реагувати у кожному конкретному випадку. Значно доступніше і «дешевше» здійснювати психологічну профілактику і вживати заходи попередження конфліктів» [127, с. 136–138].

У профілактичній роботі з попередження конфліктів використовується навчання правильній (адекватній) поведінці у передконфліктній ситуації; тренінги й аутотренінги, методи групової психотерапії. Під час тренінгу використовуються ігри (ділові, рольові), метод ситуативного аналізу (case study), групові дискусії, мозковий штурм, аналіз та обговорення відео, вправи на формування та

відпрацювання певної навички – наприклад, уміння переконувати, слухати. Також це вправи, що допомагають учасникам усвідомити, які фактори призводять до успіху або неуспіху в тій чи тій діяльності.

Активний тренінг вимагає від учасників максимальної залученості в роботу, готовності пропонувати свої ідеї, спільно досліджувати можливі рішення проблем, відкрито ділитися своєю думкою й уважно ставитися до думки інших. За допомогою таких видів діяльності, що відбуваються у безпечному середовищі, члени команди практикують реакцію на конфлікт, будують довіру один до одного, покращують спілкування. У майбутніх реальних конфліктних ситуаціях на робочому місці вони будуть мати інструменти та досвід, які допоможуть вирішити проблеми та досягти позитивного результату [83; 93; 120; 238; 243; 282; 285]. У. Мастенбрук також вважає, що вкладання коштів у освіту і тренінг з навчання способам урегулювання конфліктів, може сприяти їх профілактиці [140].

Серед методів психокорекції конфліктної поведінки автори В.Я. Галаган, В.Ф. Орлов, О.М. Отич, О.О. Фурса [171] виділяють такі: соціально-психологічний тренінг; індивідуально-психологічне консультування; аутогенне тренування; посередницьку діяльність психолога (соціального працівника); самоаналіз конфліктної поведінки.

На думку С. Ю. Тьоміної [203, с.72], все більш актуальним стає пошук нестандартних способів вирішення потенційних і реальних педагогічних конфліктів. Як приклад, науковець наводить евристичні методи: *мозковий штурм*, *метод евристичних питань*, *метод інверсії*, *метод емпатії*. Брейнстормінг – метод колективного генерування ідей. Він може бути застосований для вирішення педагогічних конфліктів. Евристичні питання повинні стимулювати думку, бути логічно взаємопов'язані, давати новий погляд на проблему, виділяти етапи її вирішення. Метод інверсії орієнтований на пошук рішення в нових несподіваних напрямках, протилежних традиційним поглядам. При вирішенні цим методом педагогічного конфлікту необхідно використовувати такі протилежні процедури

мислення, як аналіз і синтез, логічне та інтуїтивне, конкретне та абстрактне, конвергенцію (звуження поля пошуку) і дивергенцію (розширення поля пошуку). Цей метод дозволяє відшукати нестандартний вихід із безвихідної педагогічної ситуації. Він вимагає від педагога високого рівня розвитку творчих здібностей та професійних знань. Емпатія означає ототожнення особистості однієї людини з особистістю іншої, коли людина намагається подумки поставити себе у становище іншої. У педагогічній практиці це означає, що педагог ототожнює себе з особистістю конкретного учня чи колеги. Ця уявна ідентифікація дозволяє педагогу краще усвідомити цілі, інтереси, прагнення, які проявляються в конкретній педагогічній ситуації і відповідно ефективніше вирішувати конфлікти. «Застосування евристичних методів для вирішення педагогічних конфліктів розвиває педагогічну інтуїцію, педагогічне мислення, творчі здібності вчителів. Евристичні методи являють собою одне з суттєвих засобів, які дозволяють цілеспрямовано здійснювати пошук нестандартних способів вирішення педагогічних конфліктів» [203, с. 79].

Науковці В.Я. Галаган, В.Ф. Орлов, О.М. Отич, О.О. Фурса [171] у своїй праці зазначають, що мистецтво є важливим засобом психологічного захисту особистості в конфлікті. Воно створює зони захисного збудження, занурюючись в які, особистість переключається з негативних емоцій і складних психологічних проблем на позитивні емоції, релаксується і, заспокоюючись, легше опановує себе в конфлікті. Мистецтво містить неперевершені зразки майстерного розв'язання конфліктів, і тому воно є цінним джерелом вивчення конфлікту та моделлю конструктивної поведінки в конфліктній ситуації. Використання мистецтва, літератури з метою попередження конфліктів та їх конструктивного розв'язання визнається вченими як один із перспективних напрямів підвищення конфліктологічної культури сучасного суспільства. У своєму навчально-методичному посібнику [171] В.Я. Галаган, В.Ф. Орлов, О.М. Отич, О.О. Фурса багато уваги приділяють арт-терапії як методу психологічної корекції емоційно-особистісних проблем учасників конфлікту. Вони зазначають, що з погляду

представників класичного психоаналізу, основним механізмом корекційного впливу в арт-терапії є механізм сублімації. Основою такого впливу є те, що мистецтво дозволяє в особливій символічній формі реконструювати конфліктну травмуючу ситуацію та знайти розв'язання через її переструктурування на основі креативних здібностей суб'єкта. Арт-терапія дає вихід внутрішнім конфліктам та сильним емоціям, допомагає при інтерпретації витіснених переживань, сприяє підвищенню самооцінки та емоційного тону людини. Використовуються такі методи, як *музикотерапія* (використання музики з метою психокорекції негативних емоційних станів особистості); *бібліотерапія* (спеціальний психокорекційний вплив на людину за допомогою читання спеціально підібраної літератури з метою нормалізації чи оптимізації її психічного стану); *казкотерапія* (метод, який ґрунтується на використанні казкової форми для інтеграції особистості, розвитку її творчих здібностей, розширення свідомості, вдосконалення стосунків з оточуючими людьми і світом, подолання конфліктної ситуації шляхом завершення щасливою кінцівкою); *малювання* (як вид образотворчого мистецтва, є творчим актом, що дозволяє художнику відчувати і зрозуміти самого себе, вільно висловити свої думки та бачення ситуації, звільнитися від конфліктів і сильних переживань, бути самим собою і розвивати емпатію та рефлексію); *психодрама* (метод групової роботи, що становить собою рольову гру, в ході якої використовується драматична імпровізація як спосіб вивчення внутрішнього світу учасників групи і створюються умови для спонтанного вираження ними почуттів, пов'язаних із конфліктними й емоційно загостреними проблемами; метод психодрами рекомендується використовувати в роботі з тими учасниками конфлікту, в яких існують труднощі у вербалізації своїх почуттів та свого життєвого досвіду); *лялькотерапія* (використовується з метою розв'язання інтра- та інтерперсональних конфліктів, полегшення соціальної адаптації та вибору особистістю соціально прийнятної поведінки в конфлікті). Розроблені психологами арт-терапевтичні методики дозволяють особистості краще зрозуміти себе та свого опонента в конфлікті, обрати з множини стратегій і

тактик конфліктної поведінки найбільш доцільну, заспокоїтися та взяти під контроль негативні емоції в конфлікті, опанувати способами конструктивного розв'язання конфлікту [171].

Викладач, як вважає Д. О. Шевчук, який не уникає конфліктів, а прагне навчитися їх попереджати, набуває цінного особистого досвіду. До нього приходить розуміння мотивів поведінки колег, поступово виробляються навички прогнозування й управління конфліктами. Це надає реальну можливість викладачеві направляти енергію міжособистісних конфліктів на вдосконалення процесу освіти та виховання [234].

Отже, профілактика конфліктів – це їх попередження в широкому сенсі. Для профілактики конфліктів потрібно створювати суб'єктивні (соціально-психологічні) та об'єктивні (організаційно-управлінські) умови, які перешкоджають виникненню передконфліктних ситуацій і усувають причини конфліктів. Перейдемо до висвітлення поняття конфліктологічної компетентності викладачів як умови профілактики конфліктів у колективі.

1.3. Конфліктологічна компетентність викладачів як умова профілактики конфліктів у педагогічному колективі вищого навчального закладу

Питання сутності, структури, особливостей розвитку конфліктологічної компетентності спеціалістів вивчаються у філософії, соціології, педагогіці та психології. Розглянемо спочатку основні терміни: компетенція, компетентність, професійна (педагогічна) компетентність, конфліктологічна компетентність. Тлумачний словник сучасної української мови [42] дає досить загальні визначення цих термінів: «*Компетенція* – добра обізнаність із чим-небудь». «*Компетентність* – поінформованість, обізнаність, авторитетність».

І.Зимня [92] виділяє три основні групи компетентностей:

- 1) компетентності, що належать до особистості як до суб'єкта життєдіяльності (здоров'язбереження, ціннісно-смилова орієнтація у світі, розширення знань);

- 2) компетентності, що належать до взаємодії людини з іншими (вирішення конфліктів, співробітництво, толерантність, спілкування);
- 3) компетентності, що належать до діяльності людини та проявляються в усіх її типах та формах (постановка та вирішення пізнавальних завдань, нестандартні рішення, засоби діяльності).

Європейський Парламент та Рада ЄС у 2006 році розробили Рекомендації про «Основні компетенції для навчання протягом усього життя – Європейські еталонні рамки» [175]. Компетенції визначаються у цій Рекомендації як набір знань, навичок та відношень, що стосуються ситуації. Основні компетенції – це ті, які необхідні всім громадянам для особистої реалізації та розвитку, активного громадянського життя, соціальної єдності та можливості працевлаштування.

Еталонні рамки [175] визначають вісім основних компетенцій:

- 1) спілкування рідною мовою;
- 2) спілкування іноземними мовами;
- 3) знання математики та загальні знання у сфері науки і техніки;
- 4) навички роботи з цифровими носіями;
- 5) навчання заради здобуття знань;
- 6) соціальні та громадянські навички;
- 7) ініціативність та практичність;
- 8) обізнаність та самовираження у сфері культури.

Усі основні компетенції вважаються однаково важливими, оскільки кожна з них допомагає успішному життю в суспільстві. Багато компетенцій є близькими та пов'язаними. Соціальна компетенція включає вміння особистого, міжособистісного та міжкультурного характеру і стосується всіх форм поведінки, які застосовуються для ефективної і конструктивної участі особи у соціальному й трудовому житті й у вирішенні конфліктів. Для успішної участі у міжособистісному житті та житті суспільства необхідно розуміти соціальні коди поведінки та звичаїв, що є загальноприйнятими у різних суспільствах

та середовищах (наприклад, на роботі). Основні навички щодо цієї компетенції включають уміння конструктивно спілкуватись, бути толерантним, виражати свої та сприймати чужі думки, співпереживати. Таке вміння базується на готовності до співпраці, впевненості в собі та чесності.

Згідно з визначенням Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення та освіти (International Board of Standards for Training, Performance and Instruction (IBSTPI) **поняття компетентності** визначається як спроможність кваліфіковано здійснювати діяльність, виконувати завдання або роботу. Поняття компетентності містить набір знань, навичок та відношень, що дають змогу особистості ефективно здійснювати діяльність або виконувати певні функції [284].

Таким чином, під терміном *компетенція* розуміють сукупність взаємозалежних якостей особистості (знання, уміння, навички, способи діяльності), необхідних для продуктивної діяльності. *Компетентність* визначається як володіння відповідними компетенціями. Вона визначає рівень професіоналізму особистості, а її досягнення відбуваються через здобуття нею необхідних компетенцій, що є метою професійної підготовки фахівців.

Під *професійною компетентністю педагога* розуміють особистісні можливості викладача, які дозволяють йому самостійно та ефективно реалізувати цілі педагогічного процесу. Для цього потрібно знати педагогічну теорію, вміти застосовувати її в практичній діяльності.

Однією зі складових *професійно-педагогічної компетентності* є конфліктологічна компетентність. Але, як зазначає І. В. Козич: «Бути конфліктологічно грамотним ще не означає бути компетентним, оскільки грамотність – це когнітивна характеристика...» [111]. Вивчивши роботи дослідників (В. Адольф [4], Г. Бережна [17], В. Кан-Калік [99], І. Козич [111], М. Леонов [122; 123], А. Лукашенко [130], А. Мудрик [147], Б. Хасан [220], О. Щербакова [239], Л. Ярослав [248; 249]), можемо стверджувати, що науковці

визначають сутність, зміст та структуру поняття конфліктологічної компетентності з різних теоретико-методологічних позицій.

Так, наприклад, конфліктологічна компетентність розглядається як структурний компонент комунікативної компетентності (Л. Петровська [165], Б. Хасан), як складова професійної компетентності фахівця (Г. Бережна, І. Козич, А. Лукашенко) або як окремий вид спеціальної компетентності (Л. Цой [226]). Ці підходи не суперечать один одному, а доповнюють, надають різні аспекти конфліктологічної компетентності. Також деякі науковці використовують різну термінологію: конфліктна компетентність (Л. Петровська, Б. Хасан, К. Рунде (Craig Runde), Т. Фланаган (Tim Flanagan)) та конфліктологічна компетентність (М. Леонов, О. Щербакова, Л. Ярослав та ін.). Проаналізувавши визначення та структуру цих понять, які надають вищезазначені автори, можемо говорити про тотожність понять «конфліктна» та «конфліктологічна» компетентність.

О. І. Щербакова дає таке визначення: *«Конфліктологічна компетентність – це система наукових знань про конфлікт та вміння управляти ними, що цілеспрямовано розвиваються у процесі спеціальної підготовки відповідно до ситуацій учбової та професійної взаємодії суб'єктів спілкування. Вона передбачає певний рівень знань, умінь, навичок та властивостей особистості щодо аналізу, управління та самоуправління конфліктами у процесі оволодіння поняттєвим та фактологічним матеріалом конфліктології»* [239].

При цьому, як вказує С.С. Філь [213], володіти конфліктологічною компетентністю необхідно насамперед фахівцям соціономічних професій, які передбачають роботу з людьми і постійне спілкування в ході професійної діяльності. Автор також зазначає, що широкий спектр складових самого змісту поняття «конфліктологічна компетентність» також відображає різноманітні бачення сучасних дослідників. Зокрема, на думку різних авторів: А. Анцупов [8], Н. Грішина [66], Т. Дзюба [73], Д. Івченко [95], І. Козич [111], У. Мастенбрук [140], Л. Петровська [165], Н. Самсонова [181], С. Філь [213], Л. Цой [226], конфліктологічна компетентність охоплює:

- уміння ефективно використовувати технології запобігання конфлікту та його подолання. Конфліктологічна компетентність дає змогу знайти закономірності виникнення та розвитку конфлікту, щоб ліквідувати його або сприяти його конструктивному розв'язанню; навчитися критично аналізувати власні можливості і перспективи; оволодіти технологіями запобігання конфліктам, прогнозування і конструктивного розв'язання конфліктів, які передбачають знання прийомів аналізу ситуації;

- уміння орієнтуватися у соціальних ситуаціях; уміння правильно визначати особистісні особливості й емоційні стани інших людей; уміння обирати адекватні способи поведінки з ними і реалізовувати їх у процесі взаємодії; розуміння природи протиріч і конфліктів між людьми; формування конструктивного ставлення до конфліктів; наявність вміння безконфліктного спілкування у складних ситуаціях, уміння оцінювати і пояснювати проблемні ситуації, що виникають; наявність навичок керування конфліктними явищами; вміння розвивати конструктивний початок конфлікту, який виникає; вміння передбачати можливі наслідки конфліктів; уміння конструктивно регулювати протиріччя і конфлікти; наявність навичок усунення негативних наслідків конфліктів;

- здатність індивіда ефективно взаємодіяти з оточенням у системі міжособистісних стосунків;

- здатність людини (або групи): переводити деструктивні процеси в конфлікті в конструктивне русло; розвиватися самостійно, підсилюючи свій інтелектуальний і емоційно-психологічний потенціал у конфлікті; створювати умови для виходу ситуації на якісно новий рівень розвитку; виробляти нові норми взаємодії у конфліктах, які поки відсутні в суспільстві;

- здатність спеціаліста конструктивно усвідомлювати основні цінності, які взаємодіють у конфлікті, а також елементи конфлікту як цілісного об'єкту, знати всі необхідні умови, закономірності переходу одного етапу конфліктної ситуації в інший; конфліктологічна компетентність охоплює вміння спрогнозувати майбутню конфліктну ситуацію, конструктивно її змінити і скористатися

конфліктом для досягнення своєї мети, з урахуванням інтересів іншої сторони тощо.

С. Філь [213] зазначає, що поняття конфліктологічної компетентності передбачає здатність фахівця розуміти й аналізувати, а також прогнозувати можливі конфліктні ситуації, спираючись на систему відповідних знань. Водночас, конфліктологічна компетентність передбачає наявність значимої практичної складової, тобто умінь і навичок роботи у полі конфліктних явищ чи ситуацій, а саме: прикладне застосування конфліктологічних, психологічних і педагогічних знань щодо стратегій поведінки у конфліктах, що в реальному житті й професійній діяльності дає змогу фахівцеві якнайкраще вирішити конфліктну ситуацію, врахувавши інтереси всіх задіяних сторін та реалізуючи при цьому стратегію співпраці. Компетентність фахівця у вирішенні конфліктів є ваговою запорукою його ефективної і результативної діяльності, особливо якщо його робота пов'язана з безпосереднім спілкуванням з людьми.

Актуальність розвитку конфліктологічної компетентності фахівців-педагогів обумовлюється високим рівнем конфліктогенності педагогічного середовища в освітніх закладах. Наявність великої кількості об'єктивних протиріч у педагогічному процесі робить конфлікти неминучим явищем, а конфліктологічну компетентність – необхідною складовою професіоналізму педагога [248; 249].

Аналіз наукової літератури дозволяє зробити висновки, що конфліктологічна компетентність викладача передбачає його здатність ефективно взаємодіяти з іншими людьми, досягати консенсусу, запобігати і розв'язувати проблемні та конфліктні ситуації на засадах гуманності, толерантності, відповідальності, співпраці. *Конфліктологічна компетентність педагога* є інтегрованим утворенням, яке передбачає їх теоретичну (наявність конфліктологічних знань) і практичну (сукупність дій, поведінки) готовність до управління та профілактики конфліктів у педагогічному колективі вищого навчального закладу.

А. О. Лукашенко підкреслює, що актуальність формування конфліктологічної компетентності вчителя підсилюється значним зростанням кількості міжособистісних конфліктів у системі освіти. Разом з тим ознайомлення з результатами теоретичних напрацювань учених і практикою здійснення навчально-виховного процесу в освітніх закладах свідчить, що серед освітян спостерігається досить низький рівень конфліктологічної культури, що призводить до високої конфліктогенності педагогічного середовища і стресогенності всіх учасників взаємодії в освітніх закладах [130].

На думку А. М. Гірника, формування конфліктологічної компетентності у майбутніх фахівців може здійснюватися ще під час навчання у вищому навчальному закладі чотирма взаємопов'язаними шляхами: 1) опанування конфліктологічних дисциплін; 2) розвиток соціально-психологічної компетентності у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін; 3) моделювання діяльності в конфліктогенному професійному середовищі у процесі викладання фахово-орієнтованих дисциплін; 4) засвоєння окремих конфліктологічних умінь у результаті вивчення загальноосвітніх дисциплін [55].

Існують розбіжності у дослідників щодо структури конфліктологічної компетентності. Такі науковці, як Г. С. Бережна [17], І. В. Козич [111], М. І. Леонов [122; 123], в якості психологічних складових конфліктологічної компетентності особистості називають особливий когнітивний стиль, творче мислення, відкритість, конфліктостійкість, уміння управляти негативними емоціями, установку на співпрацю, комунікативні вміння, сенситивність. Конфліктологічна компетентність розглядається Л. О. Ярославом [248; 249] як когнітивно-регулятивна підструктура професіоналізму особистості і діяльності, як динамічне структурно-рівневе утворення, яке характеризується наявністю знань про конфлікт, володінням широким спектром стратегій поведінки в конфлікті, емоційної саморегуляції та значимими особистісними властивостями (емпатія, рефлексивність тощо).

Представлена Є.М. Богдановим та В.Г. Зазикіним [21] детальна психологічна структура конфліктологічної компетентності фахівця, включає шість взаємопов'язаних структурних компонентів: *гностичний* (знання про причини виникнення конфлікту, особливості поведінки тощо); *проектувальний* (вміння передбачати дії опонентів, розвиток конфлікту, його наслідки); *регулятивний* (вміння впливати на опонентів, їх відносини; вміння здійснювати профілактику конфлікту тощо); *комунікативний* (вміння здійснювати ефективне спілкування з учасниками конфлікту з урахуванням їх особистісних якостей та емоційних станів); *рефлексивно-статусний* (високий рівень рефлексивної культури, вміння організовувати процес самопізнання тощо); *нормативний* компонент (знання про корпоративну і професійну управлінську культуру; здатність та готовність слідувати етичним нормам по відношенню до учасників конфлікту).

К. Рунде та Т. Фланаган [283, с.2] визначають конфліктологічну компетентність таким чином: це «здатність розвивати та використовувати *когнітивні, емоційні та поведінкові* навички, які підвищують продуктивні наслідки конфлікту та одночасно знижують імовірність його ескалації чи шкоди».

Беручи за основу підходи зазначених вище фахівців, у нашій роботі **конфліктологічна компетентність педагогів** визначається як багатокomпонентне утворення професійно важливих, соціально-психологічних і поведінкових особливостей, що сприяє конструктивному вирішенню конфліктів між суб'єктами освітньої організації. Узагальнення окреслених вище позицій дає змогу виокремити основні взаємопов'язані *складові* у структурі **конфліктологічної компетентності** викладачів вищого навчального закладу: *когнітивна, емоційна та поведінкова* (табл. 1.2).

1) **Когнітивна складова** – це знання теорії, розуміння та адекватне сприйняття конфлікту в педагогічному колективі.

2) **Емоційна складова** – емоції, які переважають у процесі педагогічної взаємодії, та вміння їх контролювати.

3) *Поведінкова складова* передбачає високий рівень конфліктостійкості, співробітництво та компроміс як найбільш конструктивні стилі поведінки викладачів у конфлікті.

Таблиця 1.2

**Структура конфліктологічної компетентності викладачів вищого
навчального закладу**

Назва складової	Когнітивна	Емоційна	Поведінкова
Критерії розвиненості	– знання з теорії, – розуміння, адекватне сприйняття конфлікту, його причин та наслідків у педагогічному колективі	– низька тривожність, – дружелюбність, – підтримка, – упевненість, – симпатія, – задоволеність роботою	– неагресивність, – «співробітництво», «компроміс» та «уникання» як стилі поведінки, – тактовність, – толерантність, – високий рівень конфліктостійкості – культура спілкування

Однією з вагомих психологічних причин виникнення конфліктів, на думку вчених (М. Леонова, О. Щербакової, Б. Хасана, Л. Ярослава та ін.), є недостатньо сформована конфліктологічна компетентність. *Високий рівень розвиненості складових конфліктологічної компетентності викладачів вищого навчального закладу виступає психологічною умовою профілактики конфліктів.*

У другому розділі дослідження будуть розглядатися рівні розвиненості конфліктологічної компетентності – низький, середній, високий – серед викладачів вітчизняних та закордонних вищих навчальних закладів. Ці рівні визначені співвідношенням рівнів розвиненості кожного з елементів.

Висновки до розділу 1

Результати теоретичного аналізу проблеми конфліктів та їх профілактики у педагогічному колективі вищого навчального закладу дають можливість зробити такі висновки:

1. Більшість науковців вважають, що існування суспільства без конфліктів неможливе, оскільки конфлікт є невід'ємною частиною буття людей. Його вивчення стає все більшою необхідністю для сучасного суспільства тому, що дає практичні навички його попередження чи розв'язання, якщо він уже виник.

2. Конфліктологічні погляди пройшли еволюційний шлях від зародження вчення про конфлікт у давні часи до сучасного становлення конфліктології як науки. Напрямки закордонних психологічних досліджень конфлікту в першій половині XX ст.: психоаналітичний (З. Фройд, А. Адлер, К. Хорні, Е. Фромм, К. Г. Юнг); соціотропний (У. Мак-Дугалл); етологічний (К. Лоренц); теорія групової динаміки (К. Левін); фрустраційно-агресивний (Л. Берковіц, Д. Доллард); поведінковий (А. Бандура); соціометричний (Д. Морено). Російські та українські мислителі, відчуючи вплив зарубіжних течій, разом з тим відображали своєрідність суспільства початку XX ст. Тематика, пов'язана з соціальними конфліктами, була закрита у Радянському Союзі до середини 80-х років XX століття. Активне включення конфліктології в навчальні плани різних спеціальностей почалося тільки у 1995–1996 роках.

3. Причини виникнення, прояви, функції та наслідки конфліктів різноманітні. Конфлікт водночас може грати позитивну і негативну роль у житті конфліктуючих сторін, може бути конструктивним і деструктивним.

4. Освітні організації відрізняються від інших неповторністю та складністю своєї місії, яка полягає в забезпеченні навчання, виховання, культурного і духовного розвитку особистості. Міжособистісний конфлікт – найпоширеніший тип у навчально-виховному середовищі вищого навчального закладу. Існують особливості педагогічних конфліктів такі, як: падіння престижу педагогічної професії у суспільстві; конфлікти у педагогічній діяльності надовго порушують

систему взаємовідносин; вони викликають у викладача незадоволення своєю роботою тощо. Макрофактори, мезофактори та мікрофактори впливають на виникнення конфліктів у освітніх організаціях.

5. Управління конфліктами, які виникають в освітніх організаціях, передбачає такі 4 етапи: 1 – прогнозування, 2 – попередження, 3 – регулювання, 4 – розв’язання конфліктів. *«Профілактика конфліктів у організації – це сукупність напрямків, методів управління організацією, які зменшують імовірність виникнення конфліктів».*

6. *Конфліктологічна компетентність педагога* є інтегрованим утворенням, яке передбачає їх теоретичну (наявність конфліктологічних знань) та практичну (сукупність дій, поведінки) готовність до управління та профілактики конфліктів у педагогічному колективі вищого навчального закладу. Високий рівень розвиненості складових конфліктологічної компетентності (когнітивної, емоційної, поведінкової) виступає психологічною умовою профілактики конфліктів.

Основні результати вивчення теоретичних засад профілактики конфліктів опубліковано в таких працях автора:

1. Сорока І. А. Позитивний соціально-психологічний клімат як засіб профілактики конфліктів у педагогічному колективі / І. А. Сорока // Правничий вісник Університету «КРОК» / Вищий навчальний заклад «Університет економіки та права «КРОК». – Вип. 9. – К., 2011. – С. 150–154.
2. Soroka I. Conflict management in teaching process / I. Soroka // International conference «Bridges and parallels between the history of 175 years old Hungarian and the Central European kindergarten teacher training» (Szekszard, November 8–November 9, 2012) / PTE IGYK. – Pecs Tudomanyegyetem, 2012. – P.14.

3. Сорока И. А. Определение доминирующих типов поведения в конфликтных ситуациях среди преподавателей высших учебных заведений / И. А. Сорока // Развитие высшего образования, демократического общества и рыночной экономики в Европейском контексте: материалы Международной научно-практической конференции (Кишинев, Молдова, 25–26 апреля, 2013). *Perspectiva academica/Univ. «Perspectiva-INT»* – Chisinau: Universitatea «Perspectiva-INT», Vol.IV. – 2013 – С. 84–88. – ISBN 978-9975-4439-4-4
4. Сорока I. А. «The role of games in conflict management training» / I. А. Сорока // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Григорія Сковороди». – Додаток 1 до Вип. 29, том I : Тематичний випуск «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання». – К. : Гнозис, 2013. – С. 297–301. ISBN 978-966-8840-94-4
5. Сорока I. А. Визначення домінуючих типів поведінки в конфліктних ситуаціях серед викладачів вищих навчальних закладів / I. А. Сорока // Психологічні особливості розвитку організаційної культури в системі державної служби, освіти, промисловості та бізнесу : тези IX Міжнародній конференції з організаційної та економічної психології (30–31 травня 2013 року, м. Київ) / за наук. ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. – К. – Алчевськ : ДонДТУ, 2013. – С. 69–70. ISBN 978-966-310-309-9
6. Сорока I. А. Особливості конфліктів у колективі організації : теоретичний аспект / I. А. Сорока // Правничий вісник Університету «КРОК» / Вищий навчальний заклад «Університет економіки та права «КРОК». – Вип. 16. – К., 2013. – С. 285–290.
7. Сорока I. А. Причини виникнення конфліктів між ієрархічними рівнями у колективі ВНЗ / I. А. Сорока // Актуальні питання розвитку суб'єктів господарювання в умовах економічної нестабільності : матеріали Науково-практичної конференції молодих учених (6 грудня 2013 року, м. Київ) / Вищий навчальний заклад «Університет економіки та права «КРОК». – К. : Університет економіки та права «КРОК», 2013. – С.296–299.

8. Soroka I. SWOT analysis of the teaching process in higher educational institutions / I. Soroka // Modern Trends and Resources for Teachers of Foreign Languages Journal [Электронный ресурс] // American Councils Moldova – January, 2014, Volume 3 P. 40–41. – Режим доступа до журн. : <http://www.americancouncils.md/news/1010>. ISSN 1857-3193

Розділ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИНЕНОСТІ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ЯК УМОВИ ПРОФІЛАКТИКИ КОНФЛІКТІВ У ПЕДАГОГІЧНОМУ КОЛЕКТИВІ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У розділі представлено результати констатувального етапу дослідження розвиненості конфліктологічної компетентності викладачів як умови профілактики конфліктів у педагогічному колективі вищого навчального закладу. Викладено загальну стратегію констатувального експерименту, який складається з двох частин: пілотної та основної. Обґрунтовано комплекс методів та діагностичних методик. Емпірично визначено психологічні проблеми організаційного середовища вищого навчального закладу та умов профілактики конфліктів у педагогічному колективі. Представлено теоретичну модель психологічної профілактики конфліктів у педагогічному колективі вищого навчального закладу. Досліджено рівні, інтегральний показник та особливості конфліктологічної компетентності викладачів вищого навчального закладу залежно від їх сімейних, демографічних, національних та професійних чинників.

2.1. Мета та методика емпіричного дослідження розвиненості конфліктологічної компетентності викладачів вищого навчального закладу

Мета констатувального експерименту полягає у виявленні психологічних проблем організаційного середовища вищого навчального закладу, рівнів розвиненості конфліктологічної компетентності викладачів як умови профілактики конфліктів у педагогічному колективі вищого навчального закладу та особливостей конфліктологічної компетентності викладачів залежно від їх сімейних, демографічних, національних та професійних чинників.

Відповідно до мети дослідження поставлено такі **задачі**:

1. Експериментально дослідити психологічні проблеми організаційного середовища вищого навчального закладу та умов профілактики конфліктів у педагогічному колективі.

2. Визначити рівні та інтегральний показник розвиненості когнітивної, емоційної та поведінкової складових конфліктологічної компетентності викладачів вищого навчального закладу.

3. Проаналізувати психологічні особливості розвиненості складових конфліктологічної компетентності різних груп викладачів залежно від сімейних, демографічних, національних та професійних чинників.

Емпіричне дослідження розвиненості конфліктологічної компетентності викладачів як умови профілактики конфліктів у педагогічному колективі вищого навчального закладу складається з двох частин: пілотної та основної.

Мета пілотної частини дослідження полягає у визначенні психологічних проблем організаційного середовища вищого навчального закладу та умов профілактики конфліктів у педагогічному колективі.

Вибірка дослідження. Пілотна частина дослідження проводилася протягом 2012-2013 років серед 60 викладачів державних та приватних вищих навчальних закладів.

В процесі реалізації пілотної частини експерименту досліджено сильні, слабкі сторони, загрози та можливості, які визначають викладачі у організаційному середовищі вищих навчальних закладів, де вони працюють, а також умови профілактики конфліктів у колективі. Результати пілотної частини покладено в основу розробки теоретичної моделі психологічної профілактики конфліктів у педагогічному колективі вищого навчального закладу.

Для досягнення мети пілотної частини констатувального експерименту використано розроблений автором опитувальник: «Психологічні проблеми організаційного середовища вищого навчального закладу та умов профілактики конфліктів у педагогічному колективі» (додаток А.1), який складається з 13 питань. Перші три питання спрямовані на визначення ступеня задоволеності

викладачів стосунками зі своїми колегами, студентами та керівництвом. Відповіді на дані питання ідентифікуються за наступними шкалами: а) гарні стосунки; б) задовільні стосунки; в) погані стосунки. Четверте питання має на меті визначення рівня технічного забезпечення в університеті за шкалами: а) сучасне; б) застаріле та в) важко відповісти. П'яте питання спрямовано на вивчення чи задоволені викладачі системою оцінювання у вищому навчальному закладі за шкалами: а) так; б) ні; в) важко відповісти. Шосте питання визначає міру навантаження викладачів за шкалами: а) велике; б) помірне (звичайне); в) недостатнє. У сьомому питанні оцінюються умови праці за критеріями: а) гарні; б) задовільні; в) погані. Питання 8-10 виявляють тиск сімейних та робочих ролей на викладачів вищого навчального закладу. Так, питання 8 оцінює надмірність часу, який займає робота в житті викладачів за шкалами: а) вірно; б) не вірно; в) важко відповісти. Дев'яте питання висвітлює міру втомленості викладачів після роботи за наступними показниками: а) часто; б) час від часу; в) ніколи. Десяте питання виявляє чи впливає сімейне життя викладачів на роботу за шкалами: а) часто; б) час від часу; в) ніколи. Одинадцяте питання спрямовано на аналіз можливостей організаційного середовища вищого навчального закладу, які надаються для ефективної роботи викладачів. Дванадцяте питання висвітлює загрози в організаційному середовищі вищого навчального закладу, які блокують ефективність роботи викладачів. Останнє тринадцяте питання направлене на виявлення психологічних умов ефективності профілактики конфліктів у педагогічному колективі вищого навчального закладу за наступними шкалами: а) підвищення рівня знань про конфлікт, його особливості, види, негативні та позитивні наслідки тощо; б) створення сприятливих соціально-психологічних умов для взаємодії у колективі; в) створення сприятливих об'єктивних, організаційно-управлінських умов праці, г) власний варіант.

Для обробки та систематизації отриманих відповідей за вказаними вище питаннями застосовано *SWOT-аналіз* [212; 228] організаційного середовища вищого навчального закладу. *SWOT* (аббревіатура складена з перших букв

англійських слів (Strengths (сила), Weaknesses (слабкість), Opportunities (можливості), Threats (загрози)) передбачає використання матриці (рис. 2.1.), в якій визначають параметри, що сприяють/ускладнюють педагогічну діяльність та слугують передумовами виникнення або умовами профілактики конфліктів у вищому навчальному закладі. Отримані «сильні сторони» є базою, «перевагами», що мають зміцнюватися та виступати умовами профілактики конфліктів у педагогічному колективі вищого навчального закладу. Виділені слабкі сторони варто поступово ліквідовувати як неефективні напрямки діяльності вищого навчального закладу, які «сигналізують» про передумови виникнення конфліктів.

Внутрішнє середовище / зовнішнє середовище	Можливості: 1... 2... 3...	Загрози: 1... 2... 3...
Сильні сторони: 1... 2... 3...	Поле «СІМ»	Поле «СІЗ»
Слабкі сторони: 1... 2... 3...	Поле «СЛМ»	Поле «СЛЗ»

Рис. 2.1. Матриця SWOT [228]

Мета основної частини констатувального експерименту полягає у вивченні рівнів та інтегрального показника розвиненості конфліктологічної компетентності викладачів як умови профілактики конфліктів у педагогічному колективі вищого навчального закладу та особливостей конфліктологічної компетентності викладачів залежно від їх сімейних, демографічних, національних та професійних чинників. Для вирішення завдань основної частини констатувального експерименту було використано комплекс відповідних методик (табл.2.1, додаток А.2).

Таблиця 2.1

Комплекс психологічних методик

Складові	Компоненти	Методика, автор
Когнітивна складова	знання з теорії, розуміння та сприйняття педагогічного конфлікту	Метод «незавершених речень»: «Конфлікт – це ...», «Конфлікт у педагогічному колективі – це...» (М. Войтович, Л. Карамушка) [47].
Емоційна складова	<i>-психологічна атмосфера у колективі: дружелюбність, задоволеність, продуктивність, взаємна підтримка, захопленість, теплота, успішність;</i> <i>-оцінка рівня реактивної та особистісної тривожності</i>	Методика оцінки психологічної атмосфери у колективі (за А. Фідлером) [210, с.190]. Шкала оцінки рівня реактивної та особистісної тривожності (розроблена Ч. Спілбергером, адаптована Ю. Ханіним) [104, с.32–33].
Поведінкова складова	<i>-конфліктостійкість: ухилення від суперечки, неупереджене ставлення, адекватна самооцінка, коректність;</i> <i>-оцінка агресивності у стосунках;</i> <i>- поведінка у конфліктних ситуаціях: «конкуренція», «уникання», «пристосування», «співробітництво», «компроміс»</i>	Експрес діагностика стійкості до конфліктів (за М. Фетіскіним, В. Козловим, Г. Мануйловим) [210, с.190]. Тест А. Ассінгера (оцінка агресивності у стосунках) [104, с.276–278]. Тест К. Томаса – опис поведінки у конфліктних ситуаціях (адаптований Н. Грішиною) [104, с. 270–273].

Для оцінки рівня розвиненості **когнітивної складової** конфліктологічної компетентності викладачів вищого навчального закладу застосовано **метод «незавершених речень»**. Викладачам пропонувалося продовжити речення: «Конфлікт – це ...» та «Конфлікт у педагогічному колективі – це...». Для обробки відповідей використано шкалу оцінювання, запропоновану вітчизняними дослідниками М. Войтович, Л. Карамушкою [47]. Відповідь вважалася «правильною», якщо були вказані усі найістотніші ознаки конфлікту. Відповідь вважалася «частково правильною», якщо вказані не всі суттєві або надані несуттєві ознаки. Та відповідь вважалася «неправильною» за умови, якщо не вказано жодної суттєвої ознаки конфлікту, або відповідь відсутня.

Рівень розвиненості **емоційної складової** конфліктологічної компетентності оцінювався за допомогою методики **оцінки психологічної атмосфери у колективі** (за А. Фідлером) [210, с.190], в основі якої лежить метод семантичного диференціалу. Також було використано **шкалу оцінки рівня реактивної та особистісної тривожності**, розробленої Ч. Спілбергером (адаптованої Ю. Ханіним) [104, с.32–33]. Вимірювалася реактивна тривожність як стан особистості у даний момент та особистісна тривожність як стійка характеристика людини. Особистісна тривожність характеризує схильність сприймати велике коло ситуацій як загрозливі, реагувати на такі ситуації станом тривоги. Реактивна тривожність характеризується напругою, занепокоєнням, нервозністю. К. Хорні звертає увагу на те, що тривожність, як і страх, є емоційною реакцією на небезпеку. На відміну від страху тривожність характеризується розпливчатістю і невизначеністю. Тривожність пов'язана з жахом перед невідомим. Вона також часто супроводжується фізіологічними симптомами: серцебиття, прискорене дихання, тощо [221]. Як вважають А. Анцупов та А. Шипілов, соціально-економічна ситуація сприяє формуванню в особистості підвищеної тривожності. Це позначається на характері взаємин людини з оточуючими, підвищуючи її конфліктність [9].

Поведінкова складова конфліктологічної компетентності вимірювалася за допомогою *експрес діагностики стійкості до конфліктів* (за М. Фетіскіним, В. Козловим, Г. Мануйловим) [210, с. 211] (за п'ятибальною системою оцінки) на скільки у респондента проявляється кожна властивість: ухилення від суперечки, неупереджене ставлення, адекватна самооцінка, коректність тощо. Високий рівень конфліктостійкості передбачає психологічно грамотні дії і поведінку у проблемних і передконфліктних ситуаціях, вміння легко встановлювати і підтримувати контакт з людьми, доброзичливість, життєрадісність, емпатію, здатність знаходити спільну мову з різними людьми. Люди з низьким рівнем конфліктостійкості можуть легко піти на конфлікт через дрібниці. Низька стійкість до впливу конфліктогенних факторів є негативною якістю особистості [9].

Тест А. Ассінгера [104, с.276–278] (оцінка агресивності у стосунках) допоміг виявити на скільки учасники експерименту миролюбні чи агресивні у стосунках з іншими. Також використовувався *тест К. Томаса – опис поведінки у конфліктних ситуаціях (адаптований Н. Грішиною)*. Модель Томаса-Кілмана [104, с. 270–273] передбачає п'ять основних стилів поведінки людини в конфліктній ситуації, а саме: «конкуренція», «уникання», «пристосування», «співробітництво», «компроміс».

Статистична обробка даних здійснена з використанням методів математичної статистики програми SPSS 17 версії.

Вибірка дослідження: Основна частина констатувального експерименту проводилася протягом 2012–2013 років серед 116 викладачів гуманітарних та суспільних дисциплін вищих навчальних закладів України (ОНУ ім. І. І. Мечникова, ХНУ ім. В. Н. Каразіна, Національного університету «Острозька академія»; Київських вищих навчальних закладів: НПУ імені М. П. Драгоманова, Київської державної академії водного транспорту імені гетьмана Петра Конашевича-Сагайдачного, Національного Університету біоресурсів і природокористування, МАУП, ВНЗ «Університет економіки та права

«КРОК», Київського університету імені Б. Грінченка) та 100 викладачів Угорщини (університети в містах Печ та Сексард).

Вважаємо актуальним та доцільним залучення до експерименту викладачів вищих навчальних закладів Угорщини. Україна розпочала свій шлях до Євроінтеграції, тому дуже важливо навчитися співробітництву, а не конфліктувати з сусідами єдиного Європейського простору. Крім спільного кордону, обидві країни (Україна та Угорщина) мали багато спільного в історії: боротьба за свою незалежність, наприклад. Значний час обидві країни знаходилися під пануванням комуністичної ідеології, нав'язуванням стереотипів, символів тощо.

У статті 26 Закону України «Про вищу освіту» одним з основних завдань вищого навчального закладу є налагодження міжнародних зв'язків та провадження міжнародної діяльності в галузі освіти, науки, спорту, мистецтва і культури [88]. Як угорські, так і українські вищі навчальні заклади поширюють співпрацю з закордонними закладами. Студенти та викладачі мають можливість навчатися та проходити стажування, відвідувати конференції в іноземних вищих навчальних закладах. Угорщина раніше за Україну розпочала реформи у системі освіти, впроваджуючи європейські стандарти. Ці країни дуже несхожі, самобутні з неповторними традиціями, звичаями, мовою, культурою. Тому дуже важливо було у дослідженні порівняти отримані результати експерименту.

За соціально-демографічними характеристиками учасники експерименту були розподілені таким чином (додаток В.1):

- за статтю (чоловіки – 35,2%, жінки – 64,8%);
- за сімейним станом (одружені – 63,4%, неодружені – 36,6%);
- за віком (20–30 років – 16,7%, 31–40 – 42,6%, 41–50 – 28,2%, понад 50 років – 12,5%);
- викладачів державного типу закладу – 60,6%, приватного – 39,4%;
- викладачів гуманітарних дисциплін – 65,3%, суспільних – 34,7%

Особливість проведення емпіричного дослідження. Частина роботи проводилася під час стажування дисертантки в Угорщині (2012–2013 рр.), що дозволило залучити до експерименту іноземних учасників. Участь у літній школі, яка проводилася Британською Радою 28 червня – 4 липня 2011р. у с. Верховина Івано-Франківської області, де були присутні викладачі вищих навчальних закладів із різних міст України: Харкова, Одеси, Острога, надала можливість долучити їх до експерименту та поширити його географію. Тестування викладачів проводилося як особисто, так і за допомогою електронної пошти.

2.2. Психологічні проблеми організаційного середовища вищого навчального закладу та умов профілактики конфліктів у педагогічному колективі

За результатами проведення пілотної частини дослідження (додаток Б) висвітливо психологічні проблеми організаційного середовища вищого навчального закладу та умов профілактики конфліктів у педагогічному колективі.

Опитування та бесіди з викладачами вищих навчальних закладів стосовно різних аспектів професійної діяльності в колективі освітньої організації дало нам достатньо матеріалу, щоб здійснити SWOT-аналіз організаційного середовища та встановити чинники, які здатні впливати на виникнення чи попередження конфліктів. Як зазначалося в підрозд. 2.1., ідея SWOT-аналізу полягає в перетворенні слабких сторін на сильні, а загроз – на можливості.

Так, **Strengths** – сильними сторонами організаційного середовища вищих навчальних закладів, у яких здійснюється трудова діяльність викладачів, а також чинників, що можуть впливати на попередження конфліктів, працівники зазначили можливість отримати гарний досвід (45,0% опитаних відповіли, що це вірно, 31,7% – абсолютно вірно). Викладачі, не зважаючи на складності праці, отримують моральне задоволення від своєї роботи: 25,0% опитаних відповіли, що це можливо так, вірно – 31,7%, та абсолютно вірно – 16,7%. Сильною стороною

роботи викладача також є гарне спілкування: для 31,7% це вірно, а для 38,3% опитаних це абсолютно вірно. Гарні стосунки зі студентами мають 66,7% респондентів. Також 40,0% викладачів подобається бальна система оцінювання в їх університетах, 31,7% опитаних було важко відповісти на це запитання. Отже, ми можемо зробити припущення, що сильні сторони організаційного середовища вищого навчального закладу можуть виступати *потенційними психологічними умовами профілактики конфліктів*.

Аналіз **Weaknesses** – недоліків, слабких сторін організаційного середовища вищих навчальних закладів, у яких здійснюється трудова діяльність викладачів, а також *чинників, які можуть «провокувати» виникнення конфліктів у педагогічному колективі*, є наступні моменти: оплата та умови праці, технічне забезпечення, навантаження. Так, наприклад, на питання «чи рівень зарплатні високий», варіант «абсолютно не вірно» обрали 28,3% респондентів, «ні, це не так» – 26,7%, «скоріше ні» – 21,7%. Тобто загалом 76,7% викладачів не задоволені рівнем заробітної платні. При цьому 61,7% зазначили умови праці задовільними, а 16,7% – поганими. Звернемо увагу на те, що 43,3% викладачів вважають, що технічне забезпечення в університетах, де вони працюють, застаріле. Це у 1,5 рази більше, порівнюючи з 28,3% респондентів, які відповіли, що технічне забезпечення є сучасним. А 28,3% опитаних взагалі було важко відповісти на це питання. Окрім цих зазначених слабких сторін, вважаємо, потрібно окрему увагу звернути на відповіді, пов'язані зі стосунками між викладачами, та викладачами і керівництвом. Не зважаючи на те, що викладачі зазначили, що робота, начебто, надає їм можливості гарного спілкування, міра задоволеності професійними стосунками при цьому є невисокою. Про це свідчать дані, які вказують на те, що гарні стосунки з колегами мають лише 41,7% викладачів, задовільні – 45,0% викладачів, погані – 13,3% опитаних. Щодо гарних стосунків із керівництвом, то цей відсоток також не складає й половини і констатує їх у 45,0% опитаних, а задовільні стосунки – у 55,0%.

Серед недоліків роботи викладачами було зазначено такі моменти: 56,7% респондентів зазначили, що «робота займає забагато часу, який вони могли б проводити з сім'єю». При цьому варто звернути увагу на те, що 46,7% викладачів часто, а 51,7% – час від часу після роботи приходять занадто стомленими, щоб займатися навіть домашніми справами. Одружені викладачі відчують на собі тиск сімейних ролей, що відображається на їх роботі. Серед опитаних 23,3% вказали, що їх сімейне (особисте) життя часто впливає на виконання обов'язків на роботі. 46,7% відчують цей вплив час від часу. Загалом тільки 26,6% викладачів вважають свою професію престижною.

Результати цього дослідження варто, на нашу думку, покласти в основу розробки політики вищого навчального закладу щодо створення конструктивного для викладацької діяльності організаційного середовища, в якому акцентовано увагу на посиленні сильних сторін та перетворення недоліків професійної діяльності в освітній організації на сильні сторони. Цей підхід слугуватиме, на нашу думку, основою профілактики конфліктів у педагогічному колективі вищого навчального закладу.

Аналіз можливостей (*Opportunities*) організаційного середовища вищого навчального закладу, а також чинників, які сприятимуть вирішенню конфліктів у педагогічному колективі, є: розвиток навичок, реалізація творчого потенціалу, перепідготовка викладачів, можливість реалізувати плани і можливість кар'єрного зростання.

У таблиці 2.2 наводиться розподіл зазначених можливостей у відсотках від загальної кількості опитаних.

Таблиця 2.2

Розподіл можливостей (у % від загальної кількості учасників експерименту)

Можливості	абсолютно не вірно	ні, це не так	скоріше ні	можливо так	вірно	абсолютно вірно
кар'єрне зростання	3,3	10,0	23,3	26,7	30,0	6,7

Продовження табл. 2.2

подальше навчання	———	6,6	11,7	20,0	30,0	31,7
реалізація творчого потенціалу	1,6	1,7	11,7	20,0	31,7	33,3
реалізація власних планів	6,6	10,0	16,7	31,7	23,3	11,7
розвиток власних навичок	———	1,6	10,0	26,7	35,0	26,7

Відповідно до отриманих даних, найбільша у відсотковому відношенні за вибіркою в цілому можливість «реалізувати творчий потенціал» зазначена у відповідях 31,7% викладачів, які констатували, що це «вірно» та 33,3% опитаних, які відповіли «абсолютно вірно».

Далі за кількістю відповідей викладачів є можливість «подальшого навчання», яка «відкрита» для 30,0% опитаних з відповіддю «вірно» та для 31,7% опитаних, що відповіли «абсолютно вірно». Дещо нижчий відсоток відповідей викладачів вказує на можливість організаційного середовища, яка забезпечує розвиток навичок (35,0% опитаних викладачів обрали «вірно», 26,7% – «абсолютно вірно»).

Можливість кар'єрного зростання, за власною оцінкою, мають 36,7% викладачів (відповідей «вірно» 30,0%, «абсолютно вірно» 6,7%). Нарешті, реалізувати свої плани можуть 35% опитаних викладачів вищих навчальних закладів.

Викладачі, які брали участь у пілотному дослідженні, відзначили наступні загрози (**Threats**) організаційного середовища вищого навчального закладу: конфлікти з колегами, нездорова конкуренція, втрата роботи, конфлікти з керівництвом. Результати представлено у таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

Розподіл загроз (у % від загальної кількості учасників експерименту)

Загрози	менш імовірні	середнє значення	більш імовірні	відсутність варіанту
конфлікти зі студентами	51,6	20,0	16,7	11,7
конфлікти з колегами	26,6	10,0	51,7	11,7
конфлікти з керівництвом	16,6	20,0	51,7	11,7
нездорова конкуренція	50,0	13,3	25,0	11,7
втрата роботи	36,7	23,3	31,7	8,3

За результатами опитування, найбільш імовірними загрозами у педагогічному колективі є: конфлікти з колегами та керівництвом (51,7% опитаних обрали ці варіанти). Крім наданих у таблиці варіантів, 23,3% опитаних викладачів вказали свої варіанти «загроз», які можуть виникати в процесі викладання: не виплата заробітної плати, незначні набори абітурієнтів, об'єднання груп та потоків на лекції та семінари (що ускладнює для викладача можливість підтримувати дисципліну, а для студентів засвоєння матеріалу), низька заробітна плата, нерівномірний розподіл навантаження, втрата рівня заробітної плати (інфляція), втрата вільного часу, збільшення вимог, рутинна, вигорання, нестача часу, недостатнє матеріальне забезпечення для здійснення наукової діяльності.

Результати цього дослідження варто, на нашу думку, брати за основу у розробці політики вищого навчального закладу щодо створення сприятливих об'єктивних організаційно-управлінських та суб'єктивних соціально-психологічних умов (тобто культури спілкування та поведінки, позитивного соціально-психологічного клімату тощо).

Щоб виявити розуміння викладачами психологічних умов профілактики конфліктів у вищому навчальному закладі, додатково проведено ще одне опитування. Учасникам експерименту було запропоновано надати відповідь на питання: від чого залежить ефективність профілактики конфліктів у колективі, обравши варіанти із зазначених: а) підвищення рівня знань про конфлікт, його особливості, види, негативні та позитивні наслідки тощо; б) створення сприятливих соціально-психологічних умов для взаємодії у колективі; в) створення сприятливих об'єктивних, організаційно-управлінських умов праці або написати свій варіант.

Варіант про підвищення рівня знань про конфлікт був обраний 50,0% респондентів. Як показали обраховані дані, найбільша частина опитаних обрали варіант «створення сприятливих об'єктивних, організаційно-управлінських умов праці» (86,7%). При цьому 65,0% опитаних викладачів вищих навчальних закладів вважають, що ефективність профілактики конфліктів у колективі залежить від створення сприятливих соціально-психологічних умов для взаємодії у колективі. Тобто викладачі вважають, що їх суб'єктивна відповідальність за створення сприятливої взаємодії у колективі освітньої організації набагато *менша*, ніж об'єктивні чинники, які на це впливають.

Результати засвідчили, що 16,7% опитаних також надали власні варіанти відповіді щодо профілактики конфліктів у колективі. Вони зазначили, що ефективність профілактики конфліктів у колективі залежить від:

- 1) уміння слухати інших, позитивної установки та ставлення, запобігання оціночних суджень, поваги до різноманітності, відмінностей;
- 2) від стосунків між колегами, начальниками та підлеглими, емоційної атмосфери у колективі, психологічного стану особи (осіб);
- 3) мотивації колективу знизити рівень конфліктів, та навчитися попереджати конфлікти; мотивації керівного складу (або відділу кадрів), які мають займатися підвищенням рівня комунікації в колективі;

4) від компетентності керівника та його вміння поводитися з людьми, підлеглими (його емпатії, здорового глузду, далекоглядності);

5) мотивації аудиторії, психологічної сумісності, менеджменту колективу;

6) по-перше від менеджера, керівника, потім відповідальність за позитивну атмосферу у колективі залежить від кожного особисто. Для профілактики треба чітко розподіляти обов'язки. Керівник повинен пояснювати колективу свої непопулярні рішення та мати чіткі причини для цього;

7) мотивації персоналу та толерантності; обізнаності та професіоналізму керівника; зацікавленості та підтримки керівництва;

8) атмосфери в конкретному колективі та від того, чи є колектив просто групою людей, які працюють разом, чи командою, яка має спільну мету і бачення шляху досягнення цієї мети;

9) політики адміністрації з питань комунікації всередині колективу; компетенції співробітників, конфліктологічної компетентності менеджерів середньої ланки.

Отримані нами результати дуже співзвучні підходам сучасних фахівців щодо системного та комплексного підходів до вирішення проблеми профілактики конфліктів, яка на погляд, наприклад, В.Я. Галаган, В.Ф. Орлова, О.М. Отич, О.О. Фурси [171, с.195] полягає в такій організації життєдіяльності суб'єктів соціальної взаємодії, що виключає або зводить до мінімуму ймовірність виникнення конфліктів між ними. Автори наводять дані аналізу більше 2 тисяч конфліктних ситуацій. Ефективний спосіб профілактики конфліктів полягає не стільки в прямому впливі на виникаючі передконфліктні ситуації, скільки в створенні умов, що перешкоджають їх загостренню, а також у розв'язанні передконфліктних ситуацій неконфліктними способами. Різний підхід працівників до самооцінки й взаємної оцінки індивідуальних результатів діяльності один одного – одна з типових безпосередніх причин конфліктів між ними. Компетентна, об'єктивна, різнобічна оцінка результатів діяльності

підлеглих і керівників є найважливішою умовою профілактики і попередження міжособистісних конфліктів.

Базуючись на результатах теоретичного аналізу проблеми профілактики конфліктів у педагогічних колективах з педагогічної та психологічної літератури, здійснивши досить ґрунтовний аналіз причин виникнення, типів, характеристик конфліктів, структури конфліктологічної компетентності викладачів вищих навчальних закладів та результати пілотної частини констатувального експерименту, нами було **розроблено теоретичну модель психологічної профілактики конфліктів у педагогічному колективі вищого навчального закладу**. В основу нашої моделі також було покладено модель профілактики конфліктів Бернарда Майєра (Bernard Mayer) [262; 274].

Модель виступає як специфічна, якісно своєрідна форма і, одночасно, як засіб наукового пізнання. Модель може бути з'єднувальною ланкою між теорією та практикою, основою для практичної перевірки різних припущень і положень, інтерпретації знань, а також використовуватися з метою економії енергії та часу [151].

Під структурною моделлю розуміють таку модель, яка б імітувала внутрішню організацію матеріалу. Структурна модель ділиться на два типи: структурні моделі «статичних» речей та структурні моделі процесів. Розрізняють динамічні і статичні моделі. Динамічна модель дозволяє розкрити структуру і тенденції розвитку процесу, що розглядається [111].

Теоретична модель психологічної профілактики конфліктів у педагогічному колективі вищого навчального закладу, розроблена автором в результаті дослідження, включає *два блоки: «Діагностика» суб'єктивних (соціально-психологічних) та об'єктивних (організаційно-управлінських) чинників і «Стратегічні дії» на суб'єктивному та об'єктивному рівнях щодо їх корекції* (рис. 2.2.).

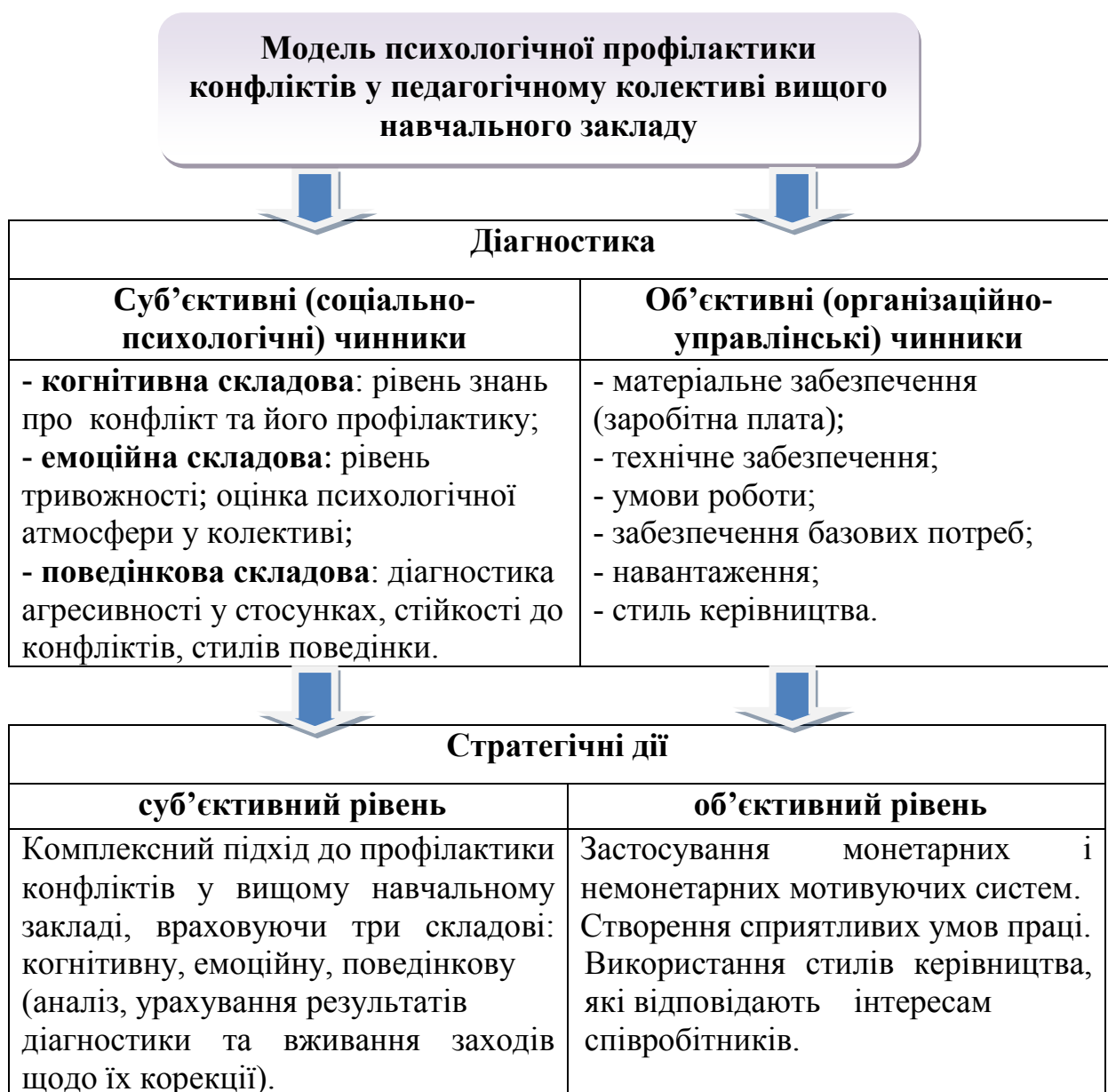


Рис. 2.2. Модель психологічної профілактики конфліктів у педагогічному колективі вищого навчального закладу (авторська розробка)

Розглянемо цю модель більш детально. Два важливі етапи психологічної профілактики конфліктів у педагогічному колективі:

- 1) **Ефективна діагностика** суб'єктивних (соціально-психологічних) та об'єктивних (організаційно-управлінських) чинників, які можуть провокувати конфлікти у педагогічному колективі.

- 2) Вживання заходів (*стратегічні дії*) на основі діагностики щодо профілактики конфлікту.

Діагностику можна проводити шляхом опитування, тестування, бесіди, спостереження. При діагностиці суб'єктивних чинників важливо знайти відповіді на запитання до кожної з трьох складових конфліктологічної компетентності.

1. Когнітивна:

- Як викладачі сприймають конфлікт?
- Як вони розуміють конфлікт у освітній організації?
- Що викладачі знають про заходи профілактики конфліктів?
- На яких фактах вони фокусуються?
- Що зміниться зі зміною сприйняття конфлікту сторонами?

На **когнітивному** рівні викладачі мають певні переконання та сприйняття конфлікту. Наприклад, те, що потреби, бажання, цінності однієї сторони можуть бути несумісними з іншою. Таке переконання унеможливорює об'єктивну оцінку ситуації, та несе перешкоду для сумісного вирішення потенційних проблем. Існує об'єктивне та суб'єктивне сприйняття конфлікту. Об'єктивне включає факти, події та інші дані. Суб'єктивне сприйняття включає свідоме чи підсвідоме припущення про те, як колега інтерпретує факти чи дані, та припущення про мотиви та наміри іншої сторони.

2. Емоційна:

- Які почуття викликає конфлікт у опонентів?
- Які індивідуально-психологічні особливості конкретного викладача?
- Як зміна почуттів вплинула б на попередження конфлікту?
- На скільки ефективно може викладач контролювати свої негативні емоції?

На додаток до розуміння та певного сприйняття конфлікту, викладачі реагують на нього емоційно. Дуже важливим є оцінити конфлікт з **емоційної** сторони: які почуття у колег у колективі та як ці почуття можуть вплинути на процес виникнення конфлікту.

3. Поведінкова:

- Як поведінка впливає на дії, почуття, сприйняття опонента?
- Яка поведінка впливає на виникнення конфлікту між викладачами?
- На якому рівні розвинена конфліктостійкість?
- Які стилі поведінки використовуються членами колективу у конфліктній ситуації?
- Як зміна поведінки вплине на попередження конфлікту?

Разом із сприйняттям конфлікту та почуттями, які він породжує, важливою є **поведінка** викладача як реакція на конфлікт. Усі три складові взаємопов'язані між собою та водночас є незалежними і потребують окремої оцінки. Діагностика за кожною з цих складових надасть можливість зрозуміти, яка з них має найбільший вплив на виникнення конфлікту у педагогічному колективі вищого навчального закладу, та розпочати пошуки стратегії, яка буде найбільш ефективною для його попередження.

Не менш важливою є діагностика об'єктивних організаційно-управлінських чинників, що можуть впливати на незадоволеність роботою та згодом виникнення конфліктів. Використовуючи метод спостереження, опитування, анкетування необхідно зібрати дані щодо умов праці, навантаження, ступеня забезпечення базових потреб (фізіологічних, потреб у захищеності), стиля керівництва, адекватної оплати праці тощо.

Зробивши діагностику, проаналізувавши результати, необхідно розпочати стратегічні дії щодо профілактики конфлікту у педагогічному колективі. Пропонуємо використовувати комплексний підхід щодо профілактики конфліктів у вищому навчальному закладі обумовлених суб'єктивними соціально-психологічними чинниками через 3 складові: когнітивну, емоційну, поведінкову.

Комплексний підхід (від лат. *complexus* – зв'язок, сполучення) – дослідницький підхід і принцип організації практики навчання і виховання, що розглядає об'єкт дослідження, практику з позицій цілісності і системності [178].

За умови проблемності результатів діагностики стану щодо розвиненості складових конфліктологічної компетентності (недостатній розвиненості), потрібно вжити заходів, щоб покращити цей стан речей. Якщо у викладачів виявиться низький рівень розвиненості когнітивної складової, потрібно провести необхідну корекцію. Це можливо зробити за допомогою лекцій, презентацій, семінарів, майстер класів. Під час лекційно-практичних заходів викладачі отримають достатньо знань, змінять негативні установки щодо феномену «конфлікт».

При низькому рівні розвиненості емоційної складової конфліктологічної компетентності (висока реактивна та особистісна тривожність, негативна оцінка психологічної атмосфери у колективі), викладачів потрібно навчити засобам корекції психологічного стану за допомогою аутогенного тренування, індивідуально-психологічного консультування тощо.

Якщо діагностика показала низький рівень розвиненості поведінкової складової конфліктологічної компетентності викладачів, потрібно спрямувати зусилля на створення умов для конструктивної взаємодії та співробітництва як стилю поведінки. Розробити правила поведінки у педагогічному колективі. Розвивати конфліктостійкість. Підвищувати культуру спілкування, ефективне мовлення та слухання. Усі корективні дії за трьома компонентами, розглянуті вище, можна поєднати у систему корпоративного навчання педагогів з конфліктологічної компетентності у формі соціально-психологічного тренінгу.

Створення сприятливих умов праці (приємний інтер'єр, технічне забезпечення, гнучкий режим праці та відпочинку тощо); застосування монетарних і немонетарних мотивуючих систем; створення сприятливого психологічного клімату; кадрова політика (сукупність положень, принципів, методів роботи з кадрами з метою створення виробничого колективу, який відповідає необхідним вимогам) – усі ці дії є ефективними для профілактики конфліктів у педагогічному колективі вищого навчального закладу. Більш

детально конкретні практичні заходи щодо профілактики конфліктів будуть розглянуті у третьому розділі дослідження.

Перейдемо до висвітлення результатів основної частини констатувального експерименту.

2.3. Рівні та інтегральний показник розвиненості складових конфліктологічної компетентності викладачів вищих навчальних закладів

Висвітливо рівні (низький, середній, високий) та інтегральний показник розвиненості складових конфліктологічної компетентності викладачів вищого навчального закладу (додаток В.2).

2.3.1. Рівні розвиненості когнітивної складової конфліктологічної компетентності викладачів вищих навчальних закладів

Висвітливо особливості сприйняття та розуміння викладачами ВНЗ феномену **«конфлікт»**. У межах дослідження проведено контент-аналіз відповідей на продовження педагогами речення «Конфлікт – це...», «Конфлікт у педагогічному колективі – це...». Відповідь вважалася «правильною», якщо були *вказані усі найістотніші ознаки конфлікту та враховані його когнітивні, емоційні та поведінкові аспекти*. Наведемо приклади таких відповідей: «конфлікт – це явище зіткнення протилежних інтересів або поглядів різних людей у суспільстві, що супроводжується виникненням негативних емоцій і часто призводить до порушення нормальних взаємостосунків між людьми», «зіткнення протилежних цінностей, цілей, інтересів, думок, методів досягнення цілей, яке супроводжується негативними емоціями та може реально або потенційно принести матеріальну або психологічну шкоду». «Конфлікт у педагогічному колективі – це явище зіткнення особистісних принципів, інтересів, поглядів, норм поведінки між різними віковими групами, поколіннями (викладач-студент) або протиріччя професійних поглядів, виховних принципів», «конфлікт, учасниками

якого є педагоги та учні, педагоги-колеги, адміністрація навчального закладу та підлеглі, адміністрація та учні, батьки та педагоги. Це зіткнення протилежних поглядів, інтересів тощо щодо навчально-виховного процесу чи роботи в педагогічному колективі». До високого рівня розвиненості когнітивної складової конфліктологічної компетентності віднесено правильні відповіді, коли викладачі демонстрували глибоке розуміння поняття «конфлікт».

Відповідь вважалася «частково правильною», якщо вказані не всі суттєві або надані несуттєві ознаки. Наприклад, «конфлікт – це безапеляційна несумісність інтересів чи намагань між двома, чи більше учасниками інтеракції», «сплеск негативних емоцій, що стався з приводу непорозуміння між двома чи групою людей». «Конфлікт у педагогічному колективі – невизначеність у питаннях методики викладання або у інших питаннях, пов'язаних з педагогічною діяльністю», «ситуативне неприйняття однією стороною фахових поглядів, цінностей, намірів іншої сторони», «суперечка з приводу навантаження, низької заробітної плати, стосунків з керівництвом». Частково правильні відповіді нами було віднесено до середнього рівня розвиненості конфліктологічної компетентності викладачів вищого навчального закладу.

Відповідь вважалася «неправильною» за умови, якщо *не вказано жодної суттєвої ознаки конфлікту, або відповідь відсутня*. Наведемо приклади таких відповідей: «конфлікт – це нездатність вирішити проблему», «сварка з будь-якого приводу», «неспроможність знайти спільну мову», «конфронтація», «невдоволеність станом речей у суспільстві, сім'ї», «загострення ситуації будь де та будь-яким чином». «Конфлікт у педагогічному колективі – це конфлікт педагогів», «суперечка у взаємодії викладачів», «перешкода нормальному педагогічному спілкуванню», «невиконання вимог колективу», «порушення норм фахової етики», «дистанція педагогічного спілкування» тощо. До низького рівня розвиненості когнітивної складової конфліктологічної компетентності викладачів ВНЗ нами віднесено результати з неправильною чи відсутньою відповіддю.

Як показує рисунок 2.3., більшість викладачів вищих навчальних закладів (72,7%) мають середній рівень розвиненості когнітивної складової конфліктологічної компетентності. 19,4% – низький рівень, та тільки 7,9% учасників дослідження мають високий рівень розвиненості когнітивної складової конфліктологічної компетентності.

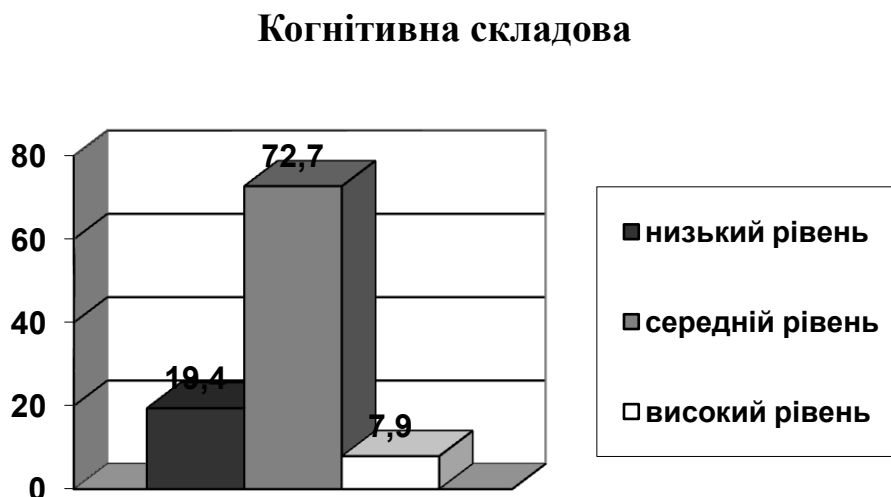


Рис. 2.3. Розподіл учасників за рівнями розвиненості когнітивної складової конфліктологічної компетентності серед викладачів ВНЗ (у % від загальної кількості учасників дослідження)

Ці результати зазначають необхідність теоретичної підготовки більшості викладачів з основних питань конфліктології для того, щоб зіткнувшись з конфліктною ситуацією у своїй роботі, вони були спроможні адекватно її сприймати та розуміти.

2.3.2. Рівні розвиненості емоційної складової конфліктологічної компетентності викладачів вищих навчальних закладів

Психологічний аналіз розвиненості емоційної складової конфліктологічної компетентності педагогів здійснено за низьким, середнім, високим рівнями таких

показників, як реактивна та особистісна тривожність та психологічна атмосфера у колективі (дружелюбність, задоволеність, продуктивність, взаємна підтримка, теплота, успішність тощо). Рівні розвиненості емоційної складової визначали на основі обчислення середнього арифметичного (M) та середнього квадратичного відхилення (σ) рівнів розвиненості реактивної тривожності, особистісної тривожності та оцінки психологічної атмосфери в колективі.

Результати методики оцінки рівня реактивної та особистісної тривожності, розробленої Ч. Спілбергером (адаптованої Ю. Л. Ханіним) надано у таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

Розподіл учасників за рівнями розвиненості реактивної та особистісної тривожності (у % від загальної кількості учасників дослідження)

	низький рівень	середній рівень	високий рівень
Реактивна тривожність	50,9	43,5	5,6
Особистісна тривожність	5,1	56,5	38,4

Отримані результати показали, що більший відсоток викладачів ВНЗ мають низький рівень реактивної тривожності, але середній та високий рівні особистісної тривожності. Буде доцільним розробити комплекс методів для проведення формувального експерименту, щоб покращити ситуацію щодо рівня особистісної тривожності серед викладачів вищого навчального закладу.

З метою визначення рівнів розвиненості характеристик психологічної атмосфери у колективі обчислювали середнє арифметичне (M) та середнє квадратичне відхилення (σ), після чого обраховували нижню та верхню границі середнього рівня за такими формулами: $x_1 = M - \frac{1}{2}\sigma$ та $x_2 = M + \frac{1}{2}\sigma$ де x_1 – нижня границя середнього рівня; x_2 – верхня границя середнього рівня; M – середнє арифметичне; σ – середнє квадратичне відхилення. Відповідно рівні розвиненості кожної характеристики визначали за формулами: $x_i < (M - \frac{1}{2}\sigma)$ де x_i – значення, що відповідають низькому рівню розвиненості характеристики; $(M - \frac{1}{2}\sigma) \leq x_i \leq (M + \frac{1}{2}\sigma)$ де x_i – значення, що відповідають середньому рівню

розвиненості характеристики; $x_i > (M + \frac{1}{2}\sigma)$ де x_i – значення, що відповідають високому рівню розвиненості характеристики.

Результати показали, що більшість учасників дослідження оцінюють психологічну атмосферу в колективі за низьким (37,5%) та середнім (30,1%) рівнями. Позитивна атмосфера у колективі відіграє дуже важливу роль у його життєдіяльності. Результати нашого дослідження є невтішними. Фахівці ([49; 101; 102; 155; 166]) звертають увагу на те, що несприятлива атмосфера призводить до низьких результатів у роботі, напруженості у стосунках, конфліктності, зумовлює бажання змінити місце роботи тощо. Враховуючи це, з ціллю профілактики конфліктів, вважаємо необхідним під час психологічного тренінгу для викладачів використовувати техніки для оптимізації сприятливої або нейтралізації негативної психологічної атмосфери.

Загальний показник рівнів розвиненості емоційної складової конфліктологічної компетентності визначали на основі обчислення середнього арифметичного (M) та середнього квадратичного відхилення (σ) рівнів розвиненості реактивної тривожності (зворотній порядок), особистісної тривожності (зворотній порядок) та оцінки психологічної атмосфери в колективі. Результати показано на рисунку 2.4.



Рис. 2.4. Розподіл учасників експерименту за рівнями розвиненості емоційної складової конфліктологічної компетентності (у % від загальної кількості учасників дослідження)

Отримані результати показали, що більшість викладачів вищих навчальних закладів (45,8%) мають середній, 25% – низький рівень розвиненості емоційної складової конфліктологічної компетентності. Та лише у 29,2% викладачів емоційний компонент розвинений на високому рівні, що говорить про складність емоційної взаємодії в конфліктних ситуаціях.

2.3.3. Рівні розвиненості поведінкової складової конфліктологічної компетентності викладачів вищих навчальних закладів

Проаналізуємо результати щодо рівнів розвиненості поведінкової складової конфліктологічної компетентності. Ці рівні визначали на основі обчислення середнього арифметичного (M) та середнього квадратичного відхилення (σ) рівнів розвиненості конфліктостійкості, миролюбності (зворотної до агресивності) та стилів поведінки в конфліктних ситуаціях («компроміс», «співробітництво», «уникання», «пристосування», «конкуренція»).

З метою визначення рівнів розвиненості конфліктостійкості обчислювали середнє арифметичне (M) та середнє квадратичне відхилення (σ), після чого обраховували нижню та верхню границі середнього рівня за формулами, наведеними вище.

Отримані результати показали, що більшість викладачів (38,4%) мають середній рівень конфліктостійкості, 26,4% мають низький рівень та 35,2% – високий рівень конфліктостійкості. Практичний вихід отриманих результатів на формувальну частину роботи полягає в тому, що в рамках реалізації психологічного тренінгу з розвитку конфліктологічної компетентності викладачів слід приділити увагу практичній роботі з посилення конфліктостійкості педагогів. А саме: розвивати адекватну самооцінку, терпимість, підтримувати коректний тон під час суперечки, навчитися прислухатися до думок співрозмовника, стримувати негативні емоції, ставитися до опонента неупереджено тощо.

Результати дослідження показали, що 86,6% викладачів мають середній рівень агресивності у стосунках. Помірна агресивність за автором А. Ассінгером не є негативною ознакою. У результатах до тесту [104, с. 278] вона пов'язується зі здоровим честолюбством і самовпевненістю, що, на нашу думку, важливо для викладача вищого навчального закладу. Отже, ми не маємо підстав працювати над цим компонентом під час тренінгу.

З метою визначення рівнів розвиненості характеристик стилів поведінки в конфліктній ситуації обчислювали середнє арифметичне (M) та середнє квадратичне відхилення (σ), після чого обраховували нижню та верхню границі середнього рівня за такими формулами: $x_1 = M - \frac{1}{2}\sigma$ та $x_2 = M + \frac{1}{2}\sigma$ де x_1 – нижня границя середнього рівня; x_2 – верхня границя середнього рівня; M – середнє арифметичне; σ – середнє квадратичне відхилення.

Відповідно рівні розвиненості кожної характеристики визначали за формулами: $x_i < (M - \frac{1}{2}\sigma)$ де x_i – значення, що відповідають низькому рівню розвиненості характеристики; $(M - \frac{1}{2}\sigma) \leq x_i \leq (M + \frac{1}{2}\sigma)$ де x_i – значення, що відповідають середньому рівню розвиненості характеристики; $x_i > (M + \frac{1}{2}\sigma)$ де x_i – значення, що відповідають високому рівню розвиненості характеристики. Результати наведено у таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

Розподіл учасників експерименту за рівнями розвиненості стилів поведінки в конфліктній ситуації (у % від загальної кількості учасників дослідження)

Стилі поведінки в конфліктній ситуації	низький рівень	середній рівень	високий рівень
«компроміс»	21,3	52,8	25,9
«співробітництво»	39,5	43,7	16,7
«уникання»	19,9	38,9	41,2
«пристосування»	26,5	50,7	22,8
«конкуренція»	29,0	37,5	33,5

З отриманих результатів можемо констатувати, що найбільше викладачами використовується «уникання» як стиль поведінки в конфлікті, а «співробітництво», яке вважається найпродуктивнішим стилем поведінки, безпрограшною стратегією, використовується найменшою кількістю педагогів.

На думку А. М. Гірника в конфлікті ми здебільшого концентруємося на діях іншої сторони. Формуються взаємні упередження стосовно моральності іншої сторони, що гальмують орієнтацію на співробітництво і посилюють конфронтацію [55].

Треба зазначити, що отримані нами результати майже збігаються з результатами інших дослідників (Л. М. Романкової [177], А. О. Лукашенко [130]). Тому вважаємо необхідним використати техніки під час проведення психологічного тренінгу, які допоможуть підвищити рівень використання таких стилів поведінки під час конфлікту, як «компроміс» та «співробітництво».

Загальний показник рівнів розвиненості поведінкової складової представлено на рисунку 2.5.



Рис. 2.5. Розподіл учасників експерименту за рівнями розвиненості поведінкової складової конфліктологічної компетентності (у % від загальної кількості учасників дослідження)

Отримані результати показали, що більшість викладачів вищих навчальних закладів (49,1%) мають середній та 31,9% – низький рівень розвиненості поведінкової складової конфліктологічної компетентності. Та лише 19,0% учасників експерименту мають високий рівень розвиненості поведінкової складової конфліктологічної компетентності. Вважаємо доцільним зкоректувати дані результати під час проведення формувального експерименту, використавши відповідні методики.

Рівні розвиненості загального інтегрального показника конфліктологічної компетентності визначали на основі обчислення середнього арифметичного (M) та середнього квадратичного відхилення (σ) рівнів розвиненості когнітивної, емоційної та поведінкової складових.

У цілому у викладачів вищих навчальних закладів домінують низький (34,3%) та середній (33,3%) рівні розвиненості загального інтегрального показника конфліктологічної компетентності. Отримані результати доцільно використовувати психологам та адміністрації вищих навчальних закладів з метою розвитку та корекції конфліктологічної компетентності викладачів.

Далі перейдемо до аналізу розвиненості складових конфліктологічної компетентності різних груп викладачів залежно від їх сімейних, демографічних, національних та професійних характеристик.

2.4. Розвиненість складових конфліктологічної компетентності викладачів вищих навчальних закладів залежно від їх сімейних, демографічних, національних та професійних характеристик

Констатувальний експеримент проводився серед таких груп педагогів:

- 1) групи викладачів з різним сімейним станом: одружені, неодружені;
- 2) групи викладачів різної статі: чоловіки та жінки;
- 3) групи викладачів різного віку: 20–30 р., 31–40 р., 41–50 р., понад 50 років;
- 4) групи викладачів з різних країн: України та Угорщини;

- 5) групи викладачів державних та приватних вищих навчальних закладів;
- 6) групи викладачів суспільних та гуманітарних наук.

Проведемо аналіз розвиненості складових конфліктологічної компетентності серед різних груп викладачів вищих навчальних закладів.

2.4.1. Розвиненість когнітивної складової конфліктологічної компетентності викладачів вищих навчальних закладів залежно від їх сімейних, демографічних, національних та професійних характеристик (додаток Д).

Результати дослідження показали наявні психологічні особливості у групах викладачів різного віку ($p < 0,05$). Вони полягають у тому, що знання про конфлікт (розвиненість когнітивної складової конфліктологічної компетентності) поглиблюються з віком. Це на наш погляд безпосередньо пов'язано з отриманням досвіду викладання та взаємовідносин з колегами у колективі, студентами, керівництвом.

Таблиця 2.6

Розподіл учасників експерименту за рівнями розвиненості когнітивної складової конфліктологічної компетентності викладачів ВНЗ залежно від віку (у % від загальної кількості учасників дослідження)

вік	низький рівень	середній рівень	високий рівень
20–30 років	27,8*	63,9*	8,3*
31–40 років	26,1*	68,5*	5,4*
41–50 років	11,5*	80,3*	8,2*
понад 50 років	3,7*	81,5*	14,8*

* $p < 0,05$

2.4.2. Розвиненість емоційної складової конфліктологічної компетентності викладачів вищих навчальних закладів залежно від їх сімейних, демографічних, національних та професійних характеристик

Проаналізуємо показники емоційної складової конфліктологічної компетентності викладачів вищих навчальних закладів. Установлено значні відмінності у рівнях реактивної тривожності у групах викладачів залежно від їх національності ($p < 0,001$). Майже у 10 разів більше викладачів вищих навчальних закладів Угорщини мають високий рівень реактивної тривожності (табл.2.7). Це можна пояснити тим, що під час проведення констатувальної частини експерименту (2012-2013 рр.) система освіти цієї країни зазнавала реорганізації. У той же час проходило скорочення штату викладачів угорських вищих навчальних закладів, звільненню підлягали педагоги без наукового ступеня. Звичайно, такі зміни не могли не відобразитися на емоційному стані учасників експерименту. Але у той же час 58% респондентів з Угорщини (порівняно з 44,8% з України) мали низький рівень реактивної тривожності.

Таблиця 2.7

Розподіл учасників експерименту за рівнями реактивної тривожності залежно від країни (у % від загальної кількості учасників дослідження)

країна	низький рівень	середній рівень	високий рівень
Україна	44,8*	53,4*	1,7*
Угорщина	58,0*	32,0*	10,0*

* $p < 0,001$

Також встановлено зв'язок рівня реактивної тривожності від дисципліни викладання ($p < 0,01$). 10,7% викладачів суспільних дисциплін, що приймали участь у нашому дослідженні, мали високий рівень реактивної тривожності, тоді як викладачів гуманітарних дисциплін з високим рівнем реактивної тривожності було тільки 2,8%.

Щодо особистісної тривожності: в групах викладачів різної статі простежується її різний рівень ($p < 0,05$). Більше чоловіків, ніж жінок, мають високий рівень особистісної тривожності (табл. 2.8).

Таблиця 2.8

Розподіл учасників експерименту за рівнями особистісної тривожності залежно від статі (у % від загальної кількості учасників дослідження)

стать	низький рівень	середній рівень	високий рівень
жіноча	6,4*	60,7*	32,9*
чоловіча	2,6*	48,7*	48,7*

* $p < 0,05$

Також результати дослідження показали, що рівень особистісної тривожності зростає з віком ($p < 0,01$). Це можна пояснити «кризами віку» (табл. 2.9).

Таблиця 2.9

Розподіл учасників експерименту за рівнями особистісної тривожності викладачів ВНЗ залежно від віку (у % від загальної кількості учасників дослідження)

вік	низький рівень	середній рівень	високий рівень
20-30 років	11,1*	69,4*	19,4*
31-40 років	2,2*	60,9*	37,0*
41-50 років	6,6*	52,5*	41,0*
понад 50 років	3,7*	33,3*	63,0*

* $p < 0,01$

Результати експерименту показали залежність рівня особистісної тривожності від національності респондентів ($p < 0,01$), типу закладу, де вони працюють ($p < 0,001$) та дисципліни, яку вони викладають ($p < 0,005$).

Високий рівень особистісної тривожності виявлено у 45,7% викладачів з українських вищих навчальних закладів, тоді як у викладачів Угорщини показник 30,0% (додаток В). Вищий рівень особистісної тривожності помічено у викладачів приватних вищих навчальних закладів (43,5% від усієї кількості респондентів) порівняно з 35,1% викладачів державних вищих навчальних закладів. Можливо, це пов'язано з більшою конкуренцією серед приватних навчальних закладів, зниженням рівня набору студентів, оцінюванням викладачів студентами, реорганізацією системи освіти тощо. Також помічений зв'язок між рівнем особистісної тривожності та дисципліною викладання. Високий рівень особистісної тривожності (за даними нашого експерименту) мають 52,0% викладачів суспільних дисциплін та 31,2 % викладачів гуманітарних дисциплін (додаток Д).

Оцінка психологічної атмосфери в колективі залежить від таких особливостей викладачів, як сімейний стан ($p < 0,01$), вік ($p < 0,001$), національність ($p < 0,001$), тип закладу ($p < 0,001$) та дисципліна викладання ($p < 0,001$). Дані експерименту показують, що більше неодружених викладачів (38,0%), порівняно з 29,2% одружених, на високому рівні оцінюють психологічну атмосферу в колективі (табл. 2.10).

Таблиця 2.10

Розподіл учасників експерименту за рівнями оцінки психологічної атмосфери в колективі залежно від сімейного стану (у % від загальної кількості учасників дослідження)

сімейний стан	низький рівень	середній рівень	високий рівень
одружені	34,3*	36,5*	29,2*
неодружені	43,0*	19,0*	38,0*

* $p < 0,01$

Помічено, що оцінка атмосфери в колективі змінюється з віком. Викладачі, старші за 30 років, оцінюють її на вищому рівні, ніж молоді педагоги. Вважаємо, що це пов'язано з досвідом та стажем роботи у вищому навчальному закладі (табл. 2.11).

Таблиця 2.11

Розподіл учасників експерименту за рівнями оцінки психологічної атмосфери в колективі залежно від віку (у % від загальної кількості учасників дослідження)

вік	низький рівень	середній рівень	високий рівень
20-30 років	30,6*	47,2*	22,2*
31-40 років	52,2*	14,1*	33,7*
41-50 років	29,5*	34,4*	36,1*
понад 50 років	14,8*	51,9*	33,3*

* $p < 0,001$

Національність викладачів також має вплив на оцінку атмосфери в колективі. Майже на 5% більше викладачів з Угорщини оцінюють психологічну атмосферу на високому рівні (табл. 2.12).

Таблиця 2.12

Розподіл учасників експерименту за рівнями оцінки психологічної атмосфери в колективі залежно від країни (у % від загальної кількості учасників дослідження)

країна	низький рівень	середній рівень	високий рівень
Україна	29,3*	40,5*	30,2*
Угорщина	47,0*	18,0*	35,0*

* $p < 0,001$

Встановлено, що викладачі приватних вищих навчальних закладів дають нижчу оцінку психологічній атмосфері в колективі, ніж викладачі державних вищих навчальних закладів (табл. 2.13).

Таблиця 2.13

Розподіл учасників експерименту за рівнями оцінки психологічної атмосфери в колективі залежно від типу закладу (у % від загальної кількості учасників дослідження)

тип закладу	низький рівень	середній рівень	високий рівень
державний	41,2*	19,8*	38,9*
приватний	31,8*	45,9*	22,4*

* $p < 0,001$

Результати дослідження показали, що майже вдвічі більше викладачів суспільних дисциплін (з усіх учасників експерименту) дають оцінку психологічній атмосфері в колективі на високому рівні, порівнюючи з викладачами гуманітарних дисциплін (табл. 2.14).

Таблиця 2.14

Розподіл учасників експерименту за рівнями оцінки психологічної атмосфери в колективі залежно від дисципліни викладання (у % від загальної кількості учасників дослідження)

дисципліна викладання	низький рівень	середній рівень	високий рівень
гуманітарні	43,3*	31,9*	24,8*
суспільні	26,7*	26,6*	46,7*

* $p < 0,001$

2.4.3. Розвиненість поведінкової складової конфліктологічної компетентності викладачів вищих навчальних закладів залежно від їх сімейних, демографічних, національних та професійних характеристик

Розглянемо рівні розвиненості поведінкової складової. Перш за все проаналізуємо рівень агресивності викладачів вищих навчальних закладів залежно від їх сімейних, демографічних, національних та професійних характеристик. Не було встановлено залежності рівня агресивності викладачів вищих навчальних закладів від таких характеристик, як сімейний стан, стать, вік та дисципліна викладання за відсутності статистично значущих зв'язків. Але статистично значущий результат виявлено у групах викладачів з різних країн ($p < 0,05$). Рівень агресивності вищий у педагогів з Угорщини (табл. 2.15).

Таблиця 2.15

Розподіл учасників експерименту за рівнями оцінки агресивності у стосунках залежно від країни (у % від загальної кількості учасників дослідження)

країна	низький рівень	середній рівень	високий рівень
Україна	12,9*	83,6*	3,4*
Угорщина	4,0*	90,0*	6,0*

* $p < 0,05$

Також встановлено, що рівень агресивності у стосунках залежить від типу закладу, де працюють викладачі ($p < 0,01$). У приватних вищих навчальних закладах він вищий (табл. 2.16).

Таблиця 2.16

Розподіл учасників експерименту за рівнями оцінки агресивності у стосунках залежно від типу закладу (у % від загальної кількості учасників дослідження)

тип закладу	низький рівень	середній рівень	високий рівень
державний	6,1*	91,6*	2,3*
приватний	12,9*	78,8*	8,2*

* $p < 0,01$

Щодо конфліктостійкості: встановлено, що вона має специфічні виявлення у викладачів з різним сімейним станом ($p < 0,001$). Так, 48,1% неодружених викладачів мають високий рівень конфліктостійкості, тоді як показник для одружених складає 27,7%. Для більш коректного пояснення необхідно детальніше вивчати цей зв'язок.

Також статистично значущий результат виявлено в групах викладачів різної статі ($p < 0,05$). Жінки мають вищий рівень конфліктостійкості, ніж чоловіки.

Рівень конфліктостійкості падає з віком ($p < 0,01$). Вищий рівень у групах викладачів 20–30 років (44,4%) та 31–40 років (44,6%). У віковій групі 41–50 років тільки 26,2 % мають високий рівень конфліктостійкості. Щодо педагогів віком понад 50 років з високим рівнем конфліктостійкості виявлено тільки 11,1%.

Рівень конфліктостійкості залежно від країни ($p < 0,005$) виявляється в тому, що він вищий у більшій кількості викладачів з Угорщини (46,0%), ніж з України (25,9%).

Виявлено зв'язок рівня конфліктостійкості з типом закладу, де працюють педагоги ($p < 0,01$). Він вищий у викладачів державних вищих навчальних закладів. Статистично значущий результат виявлено у групах викладачів гуманітарних та суспільних дисциплін ($p < 0,001$). Рівень конфліктостійкості вищий у викладачів гуманітарних дисциплін.

Розглянемо особливості стилів поведінки у конфлікті серед різних груп викладачів. Результати експерименту показали, що рівень стилів «співробітництво» та «конкуренція» обумовлений таким чинником, як національність ($p < 0,001$) (табл. 2.17).

Таблиця 2.17

Розподіл учасників експерименту за рівнями розвиненості стилів «співробітництво» та «конкуренція» залежно від національності

	«співробітництво»			«конкуренція»		
	низький рівень	середній рівень	високий рівень	низький рівень	середній рівень	високий рівень
національність						

Продовження табл. 2.17

українці	23,3*	53,4*	23,3*	41,2*	27,5*	31,4*
угорці	58,6*	32,3*	9,1*	16,3*	48,0*	35,7*

* $p < 0,001$

Стиль поведінки у конфлікті «співробітництво» більше використовується українськими викладачами вищих навчальних закладів, тоді як в Угорщині надається перевага стилю «конкуренція». Це можна пояснити різною ментальністю, етнічними особливостями.

Також статистично значущий результат виявлено у рівні розвиненості стилю «співробітництво» залежно від типу закладу ($p < 0,001$). Цікавим вважаємо той факт, що у приватних закладах рівень «співробітництва» вищий, ніж у державних вищих навчальних закладах.

Щодо стилю поведінки у конфлікті «компроміс»: встановлено зв'язок з такими чинниками, як сімейний стан ($p < 0,05$), стать ($p < 0,01$) та вік ($p < 0,01$). На вищому рівні стиль «компроміс» розвинений у одружених педагогів. Більше жінок, ніж чоловіків обирають цей стиль поведінки у конфлікті. Щодо віку респондентів, встановлено, що на вищому рівні стиль «компроміс» розвинений серед викладачів віком від 20 до 30 років. Потім з віком його рівень знижується.

Статистично значущий результат виявлено у рівні розвиненості стилю «уникання» залежно від віку ($p < 0,001$). Найвищий рівень встановлено у викладачів віком 31-40 років та 41-50. Найменше цей стиль поведінки у конфлікті використовують педагоги старші за 50 років (табл. 2.18).

Таблиця 2.18

Розподіл учасників експерименту за рівнями розвиненості стилю уникання залежно від віку (у % від загальної кількості учасників дослідження)

вік	низький рівень	середній рівень	високий рівень
20-30 років	13,9*	50,0*	36,1*

Продовження табл. 2.18

31-40 років	13,0*	40,2*	46,7*
41-50 років	19,7*	39,3*	41,0*
понад 50 років	51,9*	18,5*	29,6*

* $p < 0,001$

Не було встановлено залежності стилю «уникання» від таких характеристик, як сімейний стан, стать, національність, тип закладу та дисципліна викладання за відсутності статистично значущих зв'язків.

Щодо стилю поведінки у конфлікті «пристосування»: статистично значущий результат виявлено у рівні його розвиненості тільки залежно від національності (країни) ($p < 0,05$) (табл. 2.19).

Таблиця 2.19

Розподіл учасників експерименту за рівнями розвиненості стилю пристосування залежно від країни(у % від загальної кількості учасників дослідження)

країна	низький рівень	середній рівень	високий рівень
Україна	27,6*	44,0*	28,4*
Угорщина	25,3*	58,6*	16,2*

* $p < 0,05$

Результати показали, що більше українських викладачів вищих навчальних закладів, ніж викладачів з Угорщини, використовують стиль поведінки у конфлікті «пристосування». Так, на високому рівні констатовано цей стиль поведінки у 28,4% викладачів з України та лише у 16,2% викладачів з Угорщини.

2.4.4. Розвиненість інтегрального показника конфліктологічної компетентності викладачів вищих навчальних закладів залежно від їх сімейних, демографічних, національних та професійних характеристик

Проаналізуємо розвиненість інтегрального показника конфліктологічної компетентності викладачів вищих навчальних закладів залежно від їх сімейних, демографічних, національних та професійних характеристик. Статистично значущий результат виявлено у рівні розвиненості інтегрального показника залежно від статі викладачів ($p < 0,01$), їх віку ($p < 0,01$) та національності ($p < 0,001$).

Так, результати дослідження показали високий рівень розвиненості інтегрального показника конфліктологічної компетентності у 42,1% чоловіків та у 27,1% жінок. Низький рівень розвиненості інтегрального показника конфліктологічної компетентності, за даними експерименту, у 40,0% жінок та 23,7% чоловіків. А середній рівень майже однаковий (32,9% жінок та 34,2% чоловіків) (рис. 2.6.).

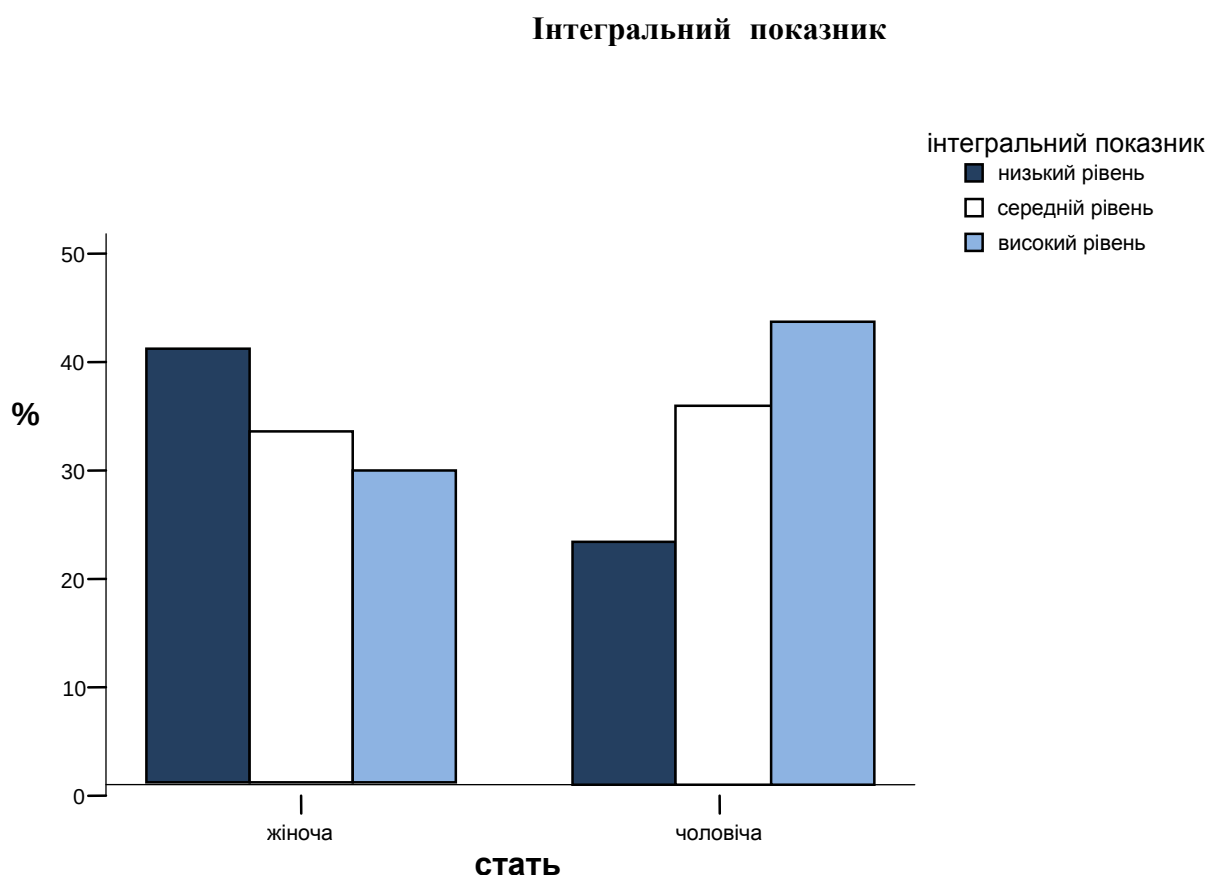


Рис. 2.6. Розподіл учасників експерименту за рівнями розвиненості інтегрального показника конфліктологічної компетентності викладачів ВНЗ залежно від їх статі

Стосовно рівнів розвиненість інтегрального показника конфліктологічної компетентності викладачів вищих навчальних закладів залежно від їх віку, встановлено, що з віком він зростає. Так, найвищий рівень (за результатами експерименту) у викладачів старших за 50 років (рис. 2.7.; табл. 2.20).

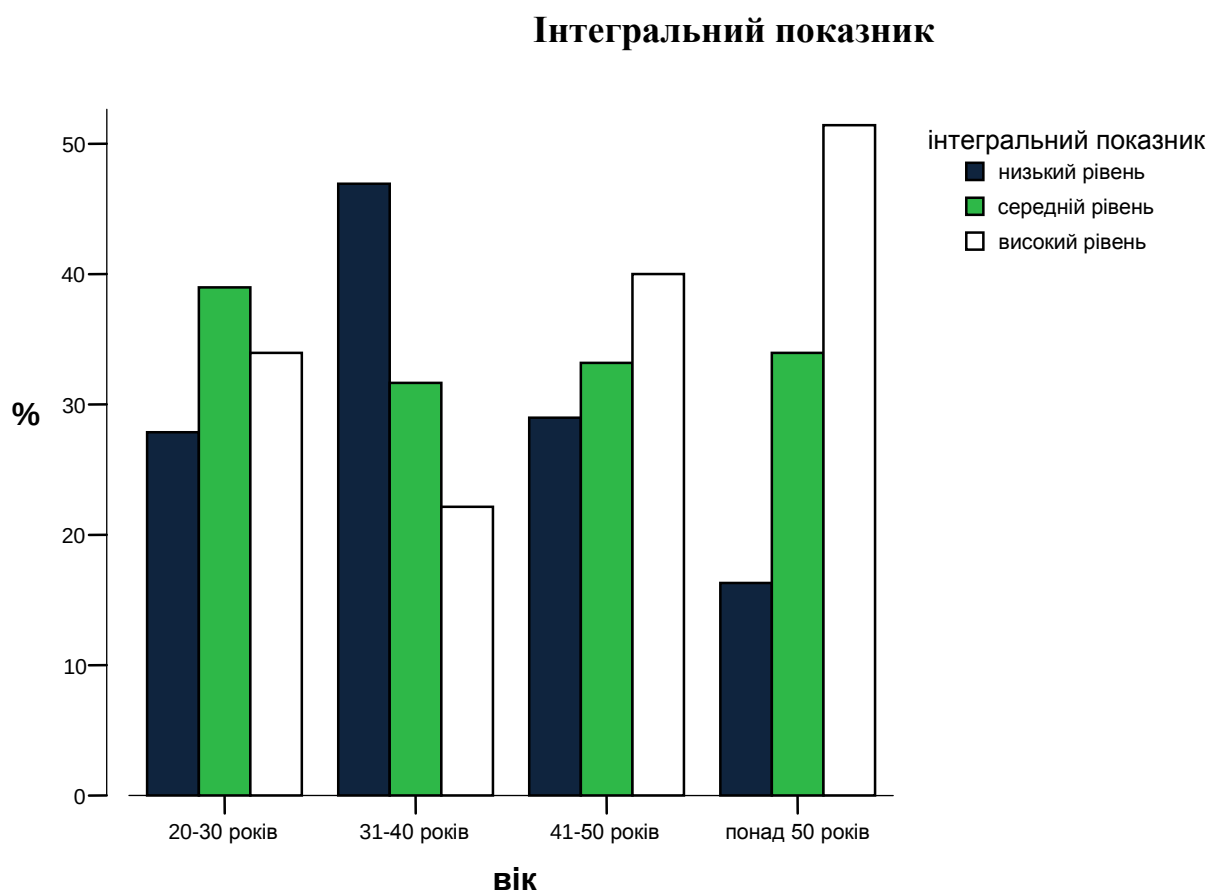


Рис. 2.7. Розподіл учасників експерименту за рівнями розвиненості інтегрального показника конфліктологічної компетентності викладачів ВНЗ залежно від їх віку

Таблиця 2.20

Розподіл учасників експерименту за рівнями розвиненості інтегрального показника конфліктологічної компетентності викладачів ВНЗ залежно від їх віку (у % від загальної кількості учасників дослідження)

вік	низький рівень	середній рівень	високий рівень
20-30 років	27,8*	38,9*	33,3*
31-40 років	46,7*	31,5*	21,7*

Продовження табл. 2.20

41-50 років	27,9*	32,8*	39,3*
понад 50 років	14,8*	33,3*	51,9*

* $p < 0,01$

Щодо рівнів розвиненості інтегрального показника конфліктологічної компетентності викладачів вищих навчальних закладів залежно від їх національності (країни): встановлено у більшості (45,7%) українських педагогів його високий рівень, тоді як викладачів з Угорщини з високим рівнем лише 17,0% від загальної кількості учасників дослідження (рис. 2.8.; табл. 2.21).

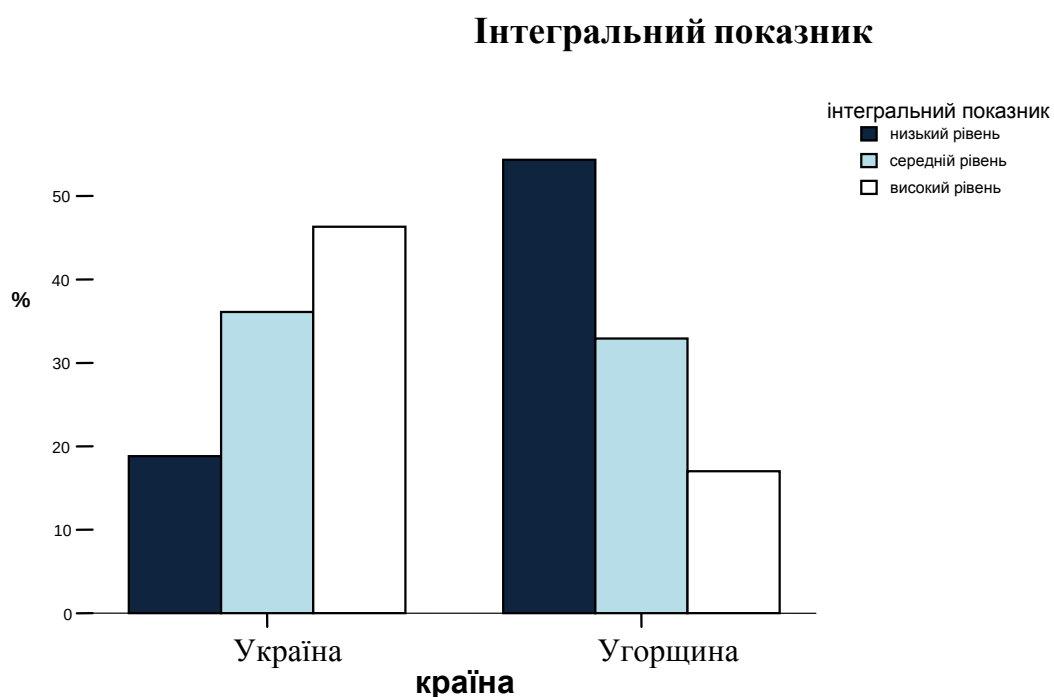


Рис. 2.8. Розподіл учасників експерименту за рівнями розвиненості інтегрального показника конфліктологічної компетентності викладачів ВНЗ залежно від країни (у % від загальної кількості учасників дослідження)

Таблиця 2.21

Розподіл учасників експерименту за рівнями розвиненості інтегрального показника конфліктологічної компетентності викладачів ВНЗ залежно від країни (у % від загальної кількості учасників дослідження)

країна	низький рівень	середній рівень	високий рівень
Україна	19,0*	35,3*	45,7*
Угорщина	52,0*	31,0*	17,0*

* $p < 0,001$

За відсутності статистично значущих зв'язків, не було встановлено особливостей розвиненості інтегрального показника груп викладачів з різним сімейним станом, типом закладу, де вони працюють та дисциплінами, які вони викладають. У таблиці 2.22 надано статистично значущі зв'язки складових конфліктологічної компетентності викладачів вищих навчальних закладів та інтегрального показника залежно від їх сімейних, демографічних, національних та професійних характеристик.

Таблиця 2.22

Статистично значущі зв'язки складових конфліктологічної компетентності викладачів ВНЗ та інтегрального показника залежно від їх сімейних, демографічних, національних та професійних характеристик

складові	сімейний стан	стать	вік	країна	тип закладу	дисципліна
когнітивна	—	$p < 0,1$	$p < 0,05$	—	—	$p < 0,1$
емоційна	$p < 0,01$	—	$p < 0,01$	$p < 0,001$	$p < 0,01$	—
поведінкова	—	$p < 0,01$	—	$p < 0,1$	—	$p < 0,01$
інтегральний показник	$p < 0,1$	$p < 0,01$	$p < 0,01$	$p < 0,001$	$p < 0,1$	—

Загалом встановлено, що психологічні особливості розвиненості **когнітивної складової** конфліктологічної компетентності різних груп викладачів вищих навчальних закладів обумовлені впливом демографічних (вік) чинників.

Психологічні особливості розвиненості **емоційної складової** конфліктологічної компетентності різних груп викладачів вищих навчальних закладів обумовлені впливом таких чинників: 1) сімейний стан; 2) тип закладу; 3) національність; 4) вік.

Особливості розвиненості **поведінкової складової** конфліктологічної компетентності різних груп викладачів вищих навчальних закладів обумовлені впливом наступних чинників: 1) стать; 2) дисципліна викладання.

Особливості розвиненості **інтегрального показника** конфліктологічної компетентності різних груп викладачів вищих навчальних закладів обумовлені впливом наступних чинників: 1) стать; 2) вік; 3) національність.

Практичний вихід отриманих результатів полягає в тому, що при роботі з розвитку конфліктологічної компетентності викладачів вищих навчальних закладів необхідно звертати увагу на чинники, які мають на це вплив. Отримані результати дослідження покладені в основу розробки змісту та структури соціально-психологічного тренінгу, що викладено в наступному розділі дисертації.

Висновки до розділу 2

1. За допомогою розробленого автором опитувальника експериментально досліджено психологічні проблеми організаційного середовища вищих навчальних закладів та умов профілактики конфліктів у педагогічному колективі. Базуючись на результатах теоретичного аналізу проблеми психологічної профілактики конфліктів у педагогічному колективі та результати пілотної частини констатувального експерименту, розроблено теоретичну модель

психологічної профілактики конфліктів у педагогічному колективі вищого навчального закладу.

2. Визначено рівні та інтегральний показник розвиненості когнітивної, емоційної та поведінкової складових конфліктологічної компетентності викладачів вищих навчальних закладів. Результати констатувального експерименту, показали, що більшість викладачів вищих навчальних закладів (72,7%) мають середній *рівень розвиненості когнітивної складової* конфліктологічної компетентності, а високий рівень – тільки 7,9% учасників дослідження. Результати експерименту показали наявні психологічні особливості у групах викладачів різного віку, які полягають у тому, що знання про конфлікт (розвиненість когнітивної складової конфліктологічної компетентності) збільшується з віком. При оцінці *рівня розвиненості емоційної складової* за допомогою методики оцінки психологічної атмосфери у колективі та оцінки рівня реактивної та особистісної тривожності, отримано такі результати:

а) більша частина викладачів вищих навчальних закладів мають низький рівень реактивної тривожності, але середній та високий рівні особистісної тривожності;

б) більшість учасників дослідження оцінюють психологічну атмосферу в колективі за низьким та середнім рівнями. Встановлено значні відмінності у рівнях реактивної тривожності у групах викладачів залежно від країни: у викладачів вищих навчальних закладів з Угорщини реактивна тривожність вища. Щодо особистісної тривожності, в групах викладачів різної статі простежується різний рівень тривожності. Більша кількість чоловіків, ніж жінок мають високий рівень особистісної тривожності. Також результати дослідження показали, що рівень особистісної тривожності зростає з віком, залежить від національності респондентів, типу закладу, де вони працюють та дисципліни, яку вони викладають. Високий рівень особистісної тривожності виявлено у 45,7% викладачів з українських вищих навчальних закладів, тоді як у викладачів з Угорщини цей показник складає 30,0%.

Оцінка психологічної атмосфери в колективі залежить від таких особливостей викладачів, як сімейний стан, вік, національність, тип закладу та дисципліна викладання. Результати експерименту показали, що більше неодружених викладачів (38,0%), порівняно з 29,2% одружених, на високому рівні оцінюють психологічну атмосферу в колективі. Помічено, що оцінка атмосфери в колективі змінюється з віком. Викладачі, старші за 30 років, оцінюють її на вищому рівні, ніж молоді педагоги. Національність викладачів також має вплив на оцінку атмосфери в колективі. Майже на 5% більше викладачів з Угорщини оцінюють психологічну атмосферу на високому рівні. Установлено, що викладачі приватних вищих навчальних закладів дають нижчу оцінку психологічній атмосфері в колективі, ніж викладачі державних вищих навчальних закладів. Дані дослідження показали, що майже вдвічі більше викладачів суспільних дисциплін, з усіх учасників експерименту, на високому рівні оцінюють психологічну атмосферу в колективі, порівнюючи з викладачами гуманітарних дисциплін.

Отримані результати показали, що більшість викладачів вищих навчальних закладів (45,8%) мають середній, 25% – низький рівень розвиненості емоційної складової конфліктологічної компетентності. Та лише у 29,2% викладачів емоційна складова розвинена на високому рівні.

При оцінці *рівня розвиненості поведінкової складової* було отримано наступні результати: а) більшість викладачів мають середній рівень конфліктостійкості; б) учасники дослідження у своїй більшості мають середній рівень агресивності; в) найбільше викладачами використовується «уникання» як стиль поведінки у конфлікті, а «співробітництво» використовується найменшою кількістю педагогів. Результати експерименту показали, що рівень використання стилю «співробітництво» та «конкуренція» обумовлений таким чинником, як національність. «Співробітництво» більше використовується українськими викладачами вищих навчальних закладів, тоді як в Угорщині віддається перевага стилю «конкуренція».

Отримані результати показали, що більшість викладачів вищих навчальних закладів (49,1%) мають середній та 31,9% – низький рівень розвиненості поведінкової складової конфліктологічної компетентності. Та лише 19,0% учасників експерименту мають високий рівень розвиненості поведінкової складової конфліктологічної компетентності.

Виведений на основі середнього арифметичного значення *інтегральний показник розвиненості конфліктологічної* компетентності викладачів вищих навчальних закладів указує на його проблемність (високий рівень виявлено у третини –32,4% усіх учасників експерименту). Статистично значущий результат виявлено у рівні розвиненості інтегрального показника залежно від статі викладачів, їх віку та національності.

3. Практичний вихід отриманих результатів на формувальну частину роботи полягає в тому, що під час реалізації психологічного тренінгу з розвитку конфліктологічної компетентності викладачів вищих навчальних закладів як умови профілактики конфліктів слід приділити увагу теоретичній підготовці викладачів з основних питань конфліктології; розробити комплекс методів та технік, які допоможуть знизити рівень особистісної тривожності; підвищити конфліктостійкість педагогів, збільшити використання таких стилів поведінки під час конфлікту, як «компроміс» та «співробітництво». Також потрібно попрацювати над деякими аспектами, які допоможуть у створенні та підтримці позитивного психологічного клімату у педагогічному колективі. Розробляючи тренінг, треба врахувати вікові, гендерні, національні особливості викладачів.

Основні результати емпіричного дослідження психологічної профілактики конфліктів у педагогічному колективі вищого навчального закладу опубліковано в таких працях автора:

1. Сорока И. А. Сравнение степени сформированности конфликтологической компетентности преподавателей высших учебных заведений Украины и

- Венгрии / И. А. Сорока // Вісник ОНУ ім. І. І. Мечникова. Серія : Психологія. – Одеса : «Астропринт», 2014. – Т.19. Вип. 1(31). – С.297–302.
2. Soroka I. Conflictological competence as a component of professional competence of university teachers / I. Soroka // Application of New Technologies in Management : 4^h International Conference (24–26 April, Belgrade, Serbia, 2014.) – Belgrade, Serbia : University Union-Nikola Tesla, Faculty for Strategic and Operational Management, 2014. – P. 974–979
 3. Сорока І. А. Визначення здатності викладачів ВНЗ до управління стресом / І. А. Сорока // Організаційна та економічна психологія в Україні : сучасні проблеми та перспективи розвитку : тези X Ювілейної міжнародної науково-практичної конференції з організаційної та економічної психології (Київ, 24–25 квітня 2014 року) / за наук. ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки, М.С. Корольчука. – К. : Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2014. – С.82–83.
 4. Сорока І. А. Рівні розвиненості конфліктологічної компетентності викладачів ВНЗ / І. А. Сорока // Актуальні проблеми психології : зб. наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / [ред. кол. С.Д. Максименко (гол. ред.) та ін.]. – К. – Алчевськ : ДонДТУ, 2014.–С.183-186. ISSN 2072-4772

РОЗДІЛ 3

ЗМІСТ, СТРУКТУРА, ЕФЕКТИВНІСТЬ СОЦІАЛЬНО - ПСИХОЛОГІЧНОГО ТРЕНІНГУ З РОЗВИТКУ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ЯК УМОВИ ПРОФІЛАКТИКИ КОНФЛІКТІВ У ПЕДАГОГІЧНОМУ КОЛЕКТИВІ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У третьому розділі представлено мету, зміст, структуру, ефективність психологічного тренінгу з розвитку конфліктологічної компетентності викладачів як умови профілактики конфліктів у педагогічному колективі вищого навчального закладу. Наведено загальну стратегію формувального експерименту, підходи до його розробки, та основні інтерактивні техніки.

Окрему увагу приділено результатам експериментального впровадження соціально-психологічного тренінгу «Розвиток конфліктологічної компетентності викладачів вищого навчального закладу».

3.1. Мета, зміст і структура психологічного тренінгу «Розвиток конфліктологічної компетентності викладачів вищого навчального закладу»

Відповідно до задач дисертаційного дослідження, враховуючи результати констатувального експерименту, було визначено мету та завдання третього етапу дисертаційного дослідження, спрямованого на проведення формувального експерименту.

Мета формувального експерименту полягала у розробці, організації та визначенні ефективності тренінгу з розвитку конфліктологічної компетентності викладачів як умови профілактики конфліктів у педагогічному колективі вищого навчального закладу. Враховуючи мету, сформульовані такі **задачі** формувального експерименту:

1. Розробити зміст та структуру тренінгу щодо розвитку конфліктологічної компетентності викладачів як умови профілактики конфліктів у педагогічному колективі вищого навчального закладу.

2.Провести та експериментально перевірити його ефективність.

Реалізація задач формувальної частини дисертаційного дослідження відбувалася у два етапи. На першому етапі розроблено структуру, зміст, методи та техніки семінару-тренінгу «Розвиток конфліктологічної компетентності викладачів вищого навчального закладу». На другому етапі дослідження здійснено апробацію та експериментально перевірено ефективність тренінгу з розвитку конфліктологічної компетентності викладачів як умови профілактики конфліктів у педагогічному колективі вищого навчального закладу.

Потрібно зазначити, що тренінги сьогодні є популярною формою навчання дорослих людей. На думку С. Ю. Тьоміної [203, с.72] все більш актуальним стає пошук нестандартних способів вирішення потенційних і реальних педагогічних конфліктів. Такі методи, що використовуються під час тренінгу, як: ігри (бізнес, рольові), тематичні дослідження, групові дискусії, мозковий штурм, відео аналіз, модерація та інші – створюють у групі веселу і доброзичливу атмосферу, допомагають розвивати педагогічну інтуїцію, емпатію, педагогічне мислення, творчі здібності, будують довіру, стимулюють думку, надають новий погляд на проблему. Дозволяють цілеспрямовано здійснювати пошук нестандартних способів вирішення педагогічних конфліктів, щоб у кінцевому підсумку перетворити конфлікт на співробітництво. Емпіричні заходи дозволяють членам групи на практиці простежити реакцію на конфлікт і свої подальші дії. Використання різноманітних вправ у тренінгу допомагає учасникам обмінятися ідеями та поглядами, засвоїти інформацію, перевірити її на власному досвіді та відпрацювати отримані навички в практичній діяльності, щоб у майбутніх конфліктах на робочому місці, мати інструменти і досвід для досягнення позитивних результатів [83; 192; 203; 282].

Такі сучасні автори, як І. В. Вачков [38; 39; 40], М. М. Васил'єв [36; 37], Ж. В. Зав'ялова [208], Л. М. Карамушка [100], Л. І. Мороз [145], І. В. Сингаївська [191; 192], П. М. Щербань [238], О. А. Філь [100] та інші науковці досліджували та використовували тренінг як метод активного навчання.

Реалізація семінару-тренінгу «Розвиток конфліктологічної компетентності викладачів вищого навчального закладу» здійснювалася на території вищого навчального закладу «Університет економіки та права «КРОК». Слід зазначити, що проведення тренінгу було підтримано на рівні керівництва університету.

У формувальному етапі дослідження взяли участь 50 викладачів університету. Експериментальна група – 25 викладачів кафедри іноземних мов та спеціальної мовної підготовки. Контрольна група – 25 викладачів кафедри психології та кафедри суспільних наук.

Використано такі основні **інтерактивні техніки** для реалізації тренінгу: написання листа до тренера (вивчення очікувань), метод незавершених речень, робота у парах та міні-групах, метод «мозкового штурму», надання порад, рольові ігри, інтерв'ю, пантоміма, ретроспектива, міні-лекції, рефлексія заняття тощо.

В основу дизайну та змісту семінару-тренінгу покладено структуру моделі конфліктологічної компетентності викладачів вищого навчального закладу, яка включає такі основні складові: 1) *когнітивна*; 2) *емоційна*; 3) *поведінкова*. **Когнітивна складова** – це знання теорії, розуміння та сприйняття педагогічного конфлікту. **Емоційна складова** – емоції, які переважають у процесі педагогічної взаємодії (позитивні чи негативні), та вміння їх контролювати. **Поведінкова складова** передбачає високий рівень конфліктостійкості та миролюбності, а також «співробітництво» та «компроміс» як стилі поведінки у конфлікті.

Під час констатувального етапу дослідження, коли вимірювалися рівні розвиненості цих складових, було зазначено проблемні моменти (підрозділи 2.3–2.4). Низькі показники розвиненості когнітивної, емоційної та поведінкової складових конфліктологічної компетентності викладачів підлягали розвитку у процесі реалізації семінару-тренінгу «Розвиток конфліктологічної компетентності викладачів вищого навчального закладу».

Базуючись на розробках таких сучасних фахівців, як О. Антонова-Турченко, І. Вачков, М. Васил'єв, Н. Єремєєва, Ж. Зав'ялова, Л. Карамушка, Н. Равікович, Л. Рай, І. Сингаївська, М. Скенелл, О. Філь, а також ураховуючи

результати констатувального етапу дослідження, було розроблено програму семінару-тренінгу «Розвиток конфліктологічної компетентності викладачів вищого навчального закладу».

Вимірювання ефективності впровадження тренінгу здійснено шляхом:

- повторного заміру за допомогою методик (додаток А.2) рівнів розвиненості когнітивної, емоційної та поведінкової складових конфліктологічної компетентності викладачів;
- оцінки учасниками тренінгу його ефективності («Пост-тренінгові анкети»).

Мета тренінгу полягає у розвитку конфліктологічної компетентності викладачів як умови профілактики конфліктів у педагогічному колективі вищого навчального закладу.

Тривалість тренінгу становить 72 академічні години (36 академічних годин аудиторної роботи; 36 академічних годин позааудиторної роботи). Залежно від рівня конфліктності та конкретних потреб освітньої організації або підрозділу (кафедри, факультету) тривалість та обсяг тренінгу може збільшуватися чи зменшуватися.

Структура тренінгу «Розвиток конфліктологічної компетентності викладачів вищого навчального закладу» складається з шести основних частин:

1. Вступ до тренінгу – 4 год.
2. Основний етап тренінгу (1 частина: когнітивний аспект) – 8 год.
3. Основний етап тренінгу (2 частина: емоційний аспект) – 10 год.
4. Основний етап тренінгу (3 частина: поведінковий аспект) – 10 год.
5. Самостійна (позааудиторна) робота – виконання домашнього завдання –36 год.
6. Завершальний етап тренінгу– 4 год.

Розглянемо більш детально структуру та зміст семінару-тренінгу.

1. Вступ до тренінгу (4 години)

- організаційно-підготовчий етап (підготовка приміщення, канцтоварів тощо);
- вступне слово, повідомлення мети та структури тренінгу.

Розминка

ЦІЛІ

- Отримати початкову реакцію на конфлікт.
- Розглянути, яка реакція може вплинути на результат конфлікту.

Тренер стає у центр кімнати і повідомляє: «Я – конфлікт». Треба подумати, як аудиторія зазвичай реагує під час конфлікту, та стати по відношенню до тренера таким чином, що передає відповідь (реакцію) на конфлікт. Звернути увагу на мову тіла, а також відстань до конфлікту.

Примітки: Це завдання використовується двічі – один раз на самому початку програми, а потім знову в кінці, щоб отримати візуальну картину щодо зміни позицій.

Робота в парах (з подальшим груповим обговоренням): учасники обговорюють питання:

1. Чому ви обрали саме цю позицію по відношенню до конфлікту?
2. Що саме могло б примусити змінити ваше положення?

Зазначимо, що позиції учасників експерименту були наступними: усі стояли на значній відстані від «Конфлікту», деякі оберталися спиною, хтось склав руки в боки, хтось підняв руки так, ніби відштовхується від нього. Після обговорення запитань щодо пози були отримані наступні коментарі: «моя поза означає, що я б хотіла бути осторонь, не бути втягнутою в конфлікт», «ми стояли на відстані, тому що намагаємося уникати конфліктів, не нариватися, не роздувати його», «моя поза означає, що я починаю нервувати та не знаю, що робити, коли опиняюсь у конфліктній ситуації». Одна із викладачів заховалася за шафою, що теж означало її намагання втекти, уникнути конфлікту. Ці приклади підтвердили, що учасники експериментальної групи сприймають конфлікт як щось дуже негативне та віддають перевагу такому стилю поведінки у конфліктній ситуації як «уникання». Це підтверджено статистично: 44% учасників експериментальної групи, опитаних за методикою К. Томаса до тренінгу, мали високий рівень, та 36% – середній рівень «уникання» як стиль поведінки у конфліктній ситуації.

Вправа на знайомство: імена та якості

ЦІЛІ

- Допомогти учасникам запам'ятати імена та якості один одного.

Учасники тренінгу сидять у загальному колі. Перший учасник представляється та називає якість (характеристику), яка починається з тієї ж букви, що і його ім'я. Наприклад: «Я Марина – миролюбна». Другий учасник повторює те, що сказав перший, і додає інформацію про себе: «Це Марина – миролюбна, я Ольга – оптимістична» тощо. Кожен наступний учасник повторює все, що сказали до нього, та додає інформацію про себе.

Інший варіант – називати замість якостей назву речей, які учасник любить, та які починаються з тієї ж літери, що і його ім'я. Вибір залежить від аудиторії.

«Плюси та мінуси»

ЦІЛІ

- Осмислити тему тренінгу.
- Прояснити сильні та слабкі сторони учасників щодо конфліктологічної компетентності.

Учасники тренінгу сидять у загальному колі. Перший учасник називає своє ім'я, потім вказує на свою сильну та слабку сторону (якість) у сфері тематики тренінгу. Наступний учасник повторює те, що було сказано попереднім, та називає свою слабку та сильну сторону у даній тематиці. Процедура повторюється з усіма учасниками.

Слабкими сторонами викладачі називали наступні: незнання правил поведінки у конфліктній ситуації, невміння стримувати емоції під час конфлікту, недовіра до опонента (люди вважають, що інша сторона думає тільки про свої інтереси) тощо. Нами було вказано у яких розділах тренінгу будуть опрацьовуватися матеріал та проблемні моменти, які згадувала аудиторія.

Лист до тренера

ЦІЛІ

- Оцінити навички щодо профілактики конфліктів до тренінгу.
- Визначити, що учасники очікують для себе у результаті тренінгу.

Учасники тренінгу пишуть «Лист до тренера», використовуючи шаблон з запитаннями (додаток Ж.1). Листи покладені у конверти. Наприкінці тренінгу учасники отримують свої конверти та нові анкети.

Зразок запитань для листа:

1. Що я потребую від цього тренінгу?
2. Що я вже знаю про цю тему?
3. Який внесок мені потрібен від інших членів мого колективу?
4. Що я можу запропонувати членам мого колективу під час тренінгу?
5. Що я буду здатен/тна робити після тренінгу, чого я не вмію зараз?

Учасники писали, що від тренінгу вони чекають отримати інформацію про різні техніки подолання конфлікту; краще зрозуміти себе та поведінку інших людей під час конфлікту; практичні рекомендації для вирішення конфліктів. Викладачі підкреслювали, що від інших членів колективу їм потрібна взаємодія, обговорення питань, співпраця, поміч у вирішенні складних питань. У свою чергу педагоги написали у листі, що під час тренінгу можуть запропонувати активну участь в обговореннях, висловлювати свою позицію та уважно слухати колег.

2. Основний етап тренінгу (1 частина: Когнітивний аспект – 8 годин).

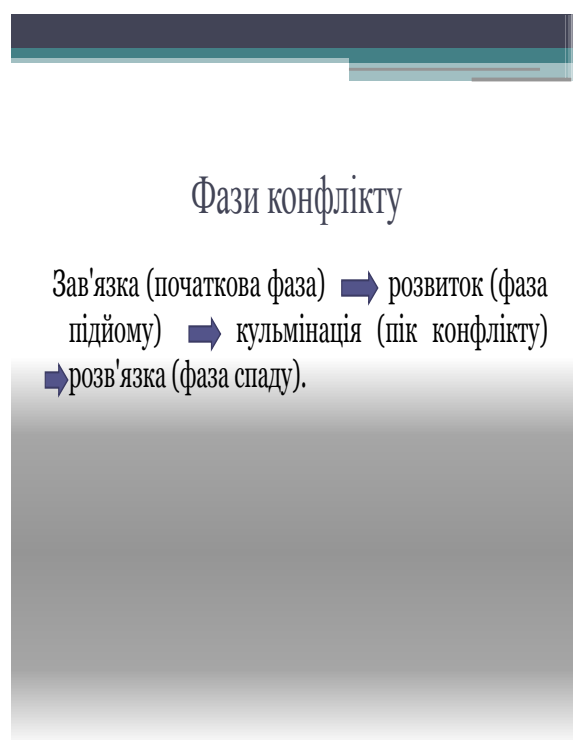
Мета цієї частини тренінгу виявити, що учасники знають, як розуміють та сприймають конфлікт. Як вже зазначалося, більшість викладачів вищих навчальних закладів (72,7%) мають середній рівень розвиненості когнітивної складової конфліктологічної компетентності. 19,4% – низький, та тільки 7,9% учасників дослідження мають високий рівень розвиненості когнітивної складової

конфліктологічної компетентності (див. розділ 2.2.1.). Тому було вирішено попрацювати над цим під час формувального експерименту, щоб покращити ситуацію. Використано наступні методи та техніки.

Міні- лекція з використанням презентації у PowerPoint.

Обговорено фази, причини, функції конфліктів. Учасникам запропоновано продовжити у групах список причин конфліктів у педагогічному колективі.

Міні-лекція



Причини конфліктів у педагогічному колективі:

- стиль керівництва;
- негативний соціально-психологічний клімат;
- своєрідність темпераменту і характеру;
- нездорове суперництво;
- незадоволення роботою (оплата, організація праці), тощо.

Функції конфлікту

А) конструктивні функції конфлікту:	Б) деструктивні функції конфлікту:
- отримання соціального досвіду вирішення важких ситуацій; - конфлікт стає джерелом розвитку й удосконалення процесу взаємних відносин; - конфлікт знімає напруженість, що існувала в міжособистісних стосунках; - об'єднання, згуртування групи перед обличчям зовнішніх проблем і труднощів.	- відбувається руйнування існуючої системи відносин; - конфлікт призводить до стресу та вигорання на робочому місці; - порушується духовний стан учасників; - порушується або припиняється спільна діяльність.

Визначення конфлікту

- Конфлікт – це...

Визначення конфлікту

- «Під конфліктом розуміється найбільш гострий спосіб вирішення значимих протиріч, що виникають в процесі взаємодії, що полягає в протидії суб'єктів конфлікту і зазвичай супроводжується негативними емоціями» (А.Я. Анцупов, А.І. Шипілов).

«Позитивний погляд».

ЦІЛІ

- Змінити погляд на конфлікт на робочому місці.
- Розглянути та обговорити позитивні аспекти конфлікту.

Робота в парах (з подальшим груповим обговоренням): учасники тренінгу розбиваються на пари; кожна пара отримує копію таблиць з переліком конструктивних та деструктивних функцій конфлікту. Завдання: розподілити їх та записати у таблицю. Звіряємо зі слайдом.

конструктивні функції конфлікту:	деструктивні функції конфлікту:
– отримання соціального досвіду вирішення важких ситуацій;	– відбувається руйнування існуючої системи відносин;

- конфлікт призводить до стресу та вигорання на робочому місці;
- конфлікт стає джерелом розвитку й удосконалення процесу взаємних відносин;
- порушується духовний стан учасників;
- конфлікт знімає напруженість, що існувала в міжособистісних стосунках;
- об'єднання, згуртування групи перед обличчям зовнішніх проблем і труднощів;
- порушується або припиняється спільна діяльність;
- конфлікт усуває повністю або частково суперечність, що виникає;
- дозволяє більш глибоко оцінити індивідуально-психологічні особливості людей;
- існує загроза здоров'ю;
- порушуються міжособистісні стосунки;
- конфлікт може негативно відображатися на ефективності індивідуальної діяльності опонентів.

Також потрібно доповнити таблицю своїми прикладами *конструктивних функцій конфлікту*, а потім презентувати результати перед іншими учасниками тренінгу. Результати порівнювалися та обговорювалися з усією аудиторією. Наведемо деякі приклади виконання цього завдання. Конструктивні функції конфлікту, на думку учасників тренінгу, наступні: «конфлікт показує приховані проблеми», «під час конфлікту ми бачимо себе з іншого боку, наш опонент – це як наше відображення у дзеркалі, і таким чином ми можемо побачити свої слабкі сторони та зробити відповідні висновки», «конфлікт – це рух, він спонукає нас діяти», «конфлікт створює умови для руху вперед», «ми отримуємо практичний

досвід», «людина може усвідомити, що вона помиляється у своїх поглядах», «опоненти можуть досягти порозуміння», «взаємовідносини можуть покращитися», «конфлікт може привести до співробітництва».

«Чотири стіни»

ЦІЛІ

- Оцінити установки та упереджене ставлення щодо конфліктів.
- Обговорити, як можна змінити стереотипи.

На стінах аудиторії, де проводиться тренінг, розвішані 4 аркуша формату А4, на яких крупним шрифтом надруковано «Згоден», «Скоріше згоден», «Скоріше не згоден», «Зовсім не згоден».

Тренер зачитує твердження за тематикою тренінгу. Учасники підходять та стають біля того напису, який найбільш відповідає їх уявленням та сприйняттю конфлікту. Після того, як список тверджень вичерпано, всі повертаються на свої місця і проводять групову дискусію щодо результатів цього завдання.

Список тверджень за темою «Профілактика конфліктів»:

1. Конфлікти легше попередити, ніж їх розв'язувати.
2. Конфлікти у педагогічному колективі відрізняються від конфліктів у колективах неосвітніх організацій.
3. Я добре знаю, як можна попереджати конфлікти у колективі.
4. Я неконфліктна людина.
5. Конфлікт має тільки негативні наслідки.
6. Я завжди намагаюся уникати конфліктів.
7. Я втрачаю самовладання у конфліктних ситуаціях.
8. Конфлікти трапляються тільки у взаємодії неосвічених людей з низьким професійним та культурним рівнем.
9. У педагогічному колективі все вирішує керівник, від мене нічого не залежить.

10. Стиль керівництва впливає на атмосферу та стосунки у педагогічному колективі.

Метод незавершених речень: учасникам тренінгу запропоновано обговорити у міні-групах та написати своє визначення конфлікту: «Конфлікт – це...», «Конфлікт у педагогічному колективі – це...». Визначення записуються на ватман. Після завершення завдання команди презентують свої ідеї, а визначення розвішуються на дошці аудиторії.

Треба звернути увагу на те, що у визначеннях конфлікту після проведення завдання на висвітлення його функцій, зазначалися не лише його негативні сторони, але й конструктивні моменти. Наприклад: «конфлікт – це етап між виникненням та вирішенням питання», «конфлікт у педагогічному колективі – можливість виявити та певною мірою вирішити питання, які виникають у процесі професійної діяльності педагогічного колективу», «конфлікт у педагогічному колективі – ситуація, в яку залучені творчі особистості з різними поглядами на професійні, побутові, життєві питання».

Далі запропоновано ознайомитися з визначенням конфлікту А. Я. Анцупова та А. І. Шипілова: «Під конфліктом слід розуміти найбільш гострий спосіб вирішення значимих протиріч, які виникають у процесі взаємодії, що полягає в протидії суб'єктів конфлікту і зазвичай супроводжується негативними емоціями» [9, с. 8], обговорити та порівняти з визначеннями учасників експерименту.

Робота в малих групах: інтерв'ю: «Як ви сприймаєте конфлікт – когнітивний вимір».

ЦІЛІ

- Зрозуміти сприйняття конфлікту.
- Розглянути різні точки зору на конфлікт.

Кожна група отримує копію опитувальника, партнери проводять інтерв'ю. Після завершення опитування учасники роблять доповідь про отримані результати. Приклади питань:

1. Конфлікти – це добре чи погано?
2. Які найбільш важливі наслідки конфлікту ви можете назвати?
3. Що ви можете зробити для сприяння здоровому ставленню до конфлікту у вашому колективі?
4. Яким чином конфлікт збагачує колектив?
5. Чи робить «менш жахливим» конфлікт його обговорення? Яким чином?
6. Яким чином ваш колектив будь коли отримав користь від конфлікту?

У кінці проводилася групова дискусія. Викладачам спочатку було дуже важко погодитися, що у конфлікті можуть бути позитивні моменти. У багатьох конфлікт асоціювався тільки з негативом, злом. Але у процесі обговорення учасники тренінгу почали пригадувати позитивні зміни, які відбувалися у колективі. Деякі колеги почали краще розуміти опонента, усвідомлювали, що потрібно контролювати свої емоції, більше спілкуватися, читати відповідну літературу тощо.

Метод незавершених речень: учасникам тренінгу потрібно вибрати із запропонованих варіантів, або написати своє визначення конфліктологічної компетентності.

Конфліктологічна компетентність – це... (позначте необхідне):

- а) знання про конфлікт;
- б) вміння управляти конфліктами;
- в) власні психологічні якості, що сприяють управлінню конфліктами;
- г) власний варіант.

Більшість учасників тренінгу обрали варіанти: а) знання про конфлікт; та б) вміння управляти конфліктами. Було також особисте визначення конфліктологічної компетентності: «це комплекс знань, умінь, навичок з

управління конфліктами». Учасники порівнювали свої відповіді, надавали коментарі та підводили підсумки.

3. Основний етап тренінгу (2 частина: Емоційний аспект – 10 годин).

Розминка

ЦІЛІ

- Усвідомити важливість міміки (виразу обличчя) у спілкуванні.
- Проілюструвати різні вирази обличчя та їх можливу інтерпретацію.
- Розвинути обізнаність про емоції інших людей.

Аудиторії запропоновано проглянути слайди з виразами обличч різних людей та вгадати їх емоції (додаток Ж.2). Далі кожен з учасників отримує картку з написаною на ній емоцією. **Завдання:** передати емоції один за одним у колі по черзі іншій частині команди (тільки за допомогою виразу обличчя, міміки); інші члени команди інтерпретували емоції: радість, смуток, гнів, тривога, переляк, подив, презирство, огида, страждання, тріумф, упевненість, задоволеність собою, симпатія, ніжність, нудьга, розчарування, заздрість, ревності, гордість, ворожість, сором тощо.

Найлегшими для демонстрації виявилися базові емоції: смуток, радість, злість. Складнішими виявилися такі емоції, як: заздрість, ревності, симпатія, сором.

Міні- лекція «Базові емоції»

Ціль цієї лекції – надати загальну інформацію та цікаві факти про дослідження емоцій. А саме, що американський науковець психолог Пол Екман проводив багато досліджень у різних країнах світу. Результати показали, що майже 80–90 відсотків міміки обличчя співпадають, коли ми відчуваємо різні емоції. Навіть люди, сліпі від народження, мали схожу міміку, вираз обличчя. Пол Екман вважає, що існує всього сім базових емоцій: гнів (злість), печаль (смуток), презирство, відраза, страх, здивування, радість (щастя). У звичайному житті вони

зустрічаються як у чистому вигляді, так і в змішаному. Тім Рот грав у фільмі «Теорія брехні». Прототипом його героя був Пол Екман (додаток Ж.3).

Оцінці актуального психічного стану партнера по спілкуванню сприяє знання законів невербальної передачі інформації шляхом міміки, жестів, пози, рухів. Знання закономірностей невербальної поведінки людини допоможе більш глибоко і оперативно оцінювати справжні наміри співрозмовника і заздалегідь виявляти загрозу виникнення конфлікту.

Дискусія (робота в парах з подальшим обговоренням з усією аудиторією):

Питання для дискусії:

1. У яких ситуаціях міміка має вирішальне значення у спілкуванні та порозумінні?
2. Які емоції є найпростішими для розуміння? Чому?
3. Які емоції не так легко інтерпретувати? Чому?
4. Який вираз обличчя найважче тлумачити?
5. Чи усвідомлюєте та контролюєте Ви свою міміку?
6. Як вираз обличчя свідомо чи несвідомо впливає на нашу здатність вирішувати конфлікт?
7. Чи вважаєте Ви можливим керувати вашим невербальним спілкуванням? Як?

Під час обговорення цих питань з усією аудиторією учасники тренінгу ще раз вказали на емоції та міміку, які легко передати та зрозуміти, і ті, які є важкими для інтерпретації. На їх думку міміка, вираз обличчя виникають на підсвідомому рівні і здебільшого ми їх не контролюємо. Але на це важливо звертати увагу, бо бувають ситуації, коли міміка та жести мають вирішальне значення у спілкуванні та порозумінні.

«Дві правди та вигадка»

ЦІЛІ

- Навчитися розпізнавати, чи щиро говорить співрозмовник.
- Обговорити, які жести та міміка вказують на те, що людина неправдива.

Кожен учасник записує три факти про себе, два з яких правда, а третій – правдоподібна вигадка. Факти можна записувати в будь-якій послідовності, тобто вигадка може бути як на першому, так і на другому або третьому місці. Учасники по черзі у групах з 3-4 викладачів зачитували те, що вони написали. Група повинна була вгадати, яке із трьох речень вигадка.

Обговорення. Після виконання вправи група обговорювала запитання з подальшою доповіддю на усю аудиторію.

1. Яким чином ви вгадували чи правду каже співрозмовник?
2. Які невербальні характеристики говорили про те, що колега повідомляє неправдиву інформацію?

Результати показали, що здебільшого неважко (крім поодиноких випадків) вгадати, коли людина каже неправду. На це вказують інколи міміка чи жести, інколи зміна тембру голосу тощо.

Вправа «дзеркало»

ЦІЛІ

- Побачити та усвідомити свої недоліки та позитивні сторони.

Учасникам тренінгу запропоновано узяти аркуш паперу, згадати людину, з якою вони в конфлікті, але бажають, щоб стосунки змінилися, та написати: «Те, чим мене захоплює N Те, що мені не подобається в N, це...». Потім треба викреслити ім'я тієї людини, якій вони давали характеристику, і написати своє. Перечитати і подумати, наскільки це співпадає з особистими характеристиками.

Обговорення у парах:

Чи вийшло так, що те, чим захоплюють вас інші захоплює вас і в собі? А те, що не подобається в іншому, не подобається і в собі?

Разом прийшли до висновку: чим більше позитивних якостей ми знаходимо в людях, тим їх більше і в нас самих. Також потрібно критично ставитися до себе. Далі учасникам тренінгу пропонується гра.

Гра: «Вам записка»

ЦІЛІ

- Поставити себе на місце іншої людини.
- Отримати досвід співпереживання.

Кожен учасник отримує папір для нотатків, де потрібно заповнити таку форму: у полі адресата «Кому» пишеться ім'я одного з учасників, «Від кого» пишеться ім'я людини, що заповнювала форму, та завдання, яке людина дає іншій, для виконання перед усіма учасниками (додаток Ж.4). Нотатки зібрано. Усі учасники стають у коло. Людина, чиє ім'я звучить, повинна увійти в коло та виконати завдання. Завдання виконується тією людиною, ім'я якої написане у графі «Від кого».

Робота в малих групах: питання для дискусії:

1. Якою була Ваша перша реакція, коли Ви зрозуміли, що повинні були виконувати власні завдання?
2. Як часто ми очікуємо, що хтось інший зробить те, що ми самі не бажаємо робити?
3. Як сенс цього завдання може допомогти у вирішенні конфліктів?

Треба зазначити, що викладачі були дуже здивовані, коли їм потрібно було виконувати свої особисті завдання, які вони давали іншим учасникам. У коментарях після цієї гри вони говорили, що спочатку думали, що тренер щось переплутав, що не завжди хотілося виконувати те, що призначалося для колег. Та було зроблено висновок, що у реальних стосунках важливо ставити себе на місце іншої людини та замислюватися над тим, як опонент може сприймати ту чи іншу ситуацію.

Ретроспектива: опинитися на чужому місці.

ЦІЛІ

- Поглянути на проблему з позиції іншої людини.
- Зрозуміти та співчувати тим, хто з нами не згоден.

Учасники отримують аркуші із завданням та роблять нотатки.

Завдання: згадати ситуацію, коли Ви були в конфлікті з іншою людиною. Ретельно розгляньте позицію іншої людини, відповідаючи на питання. Дивіться на ситуацію тільки з точки зору іншої людини.

1. На Ваш погляд, у чому була проблема?
2. Що її викликало?
3. Що Ви відчували?
4. Як би Ви хотіли вирішити ту проблему?

Робота в парах: обговорюються питання для дискусії:

1. Як Ви себе відчували на місці іншої людини?
2. Яким чином змінилося Ваше розуміння позиції іншої людини?
3. Як це розуміння може допомогти перетворити конфлікт на щось продуктивне?
4. Що Ви зробите інакше наступного разу, коли опинитеся у конфліктній ситуації?

Усі учасники тренінгу зазначили, що було дуже важко розглядати реальний конфлікт з позиції опонента, зрозуміти його інтереси. Хотілося вірити лише у свою правоту. Але це завдання у майбутньому допоможе враховувати інтереси та потреби опонента.

Порада: що Вас турбує?

ЦІЛІ

- Розглянути реальні проблеми, з якими стикаються викладачі.
- Обговорити засоби, за допомогою яких можна знизити рівень тривожності.

Завдання: учасники тренінгу записують на папері 3 речі, які їх турбують. Вони сидять у колі, а тренер знаходиться всередині. Аркуші перемішують та розкладають на стіл у центрі кола. Тренер бере їх один за одним, зачитує ситуації, потім з усією аудиторією вони намагаються знайти рішення, спосіб подолати проблему, знайти ресурси і у результаті навчитися якщо не долати, то хоча б знизити рівень тривожності.

Робота в малих групах: інтерв'ю: «Як ви сприймаєте конфлікт – емоційний вимір».

ЦІЛІ

- Усвідомити наші емоції.
- Розглянути різні точки зору на конфлікт.

Група отримує опитувальник, партнери проводять інтерв'ю.

1. Емоції – це добре чи погано?
2. Ви емоційна людина?
3. Ви терпляча чи нетерпима людина?
4. Емоції – це перешкода для досягнення мети чи частина процесу?
5. Яким чином невірні допущення про емоції людини можуть привести до конфлікту?
6. Яка користь від того, коли під час конфлікту Ви (або Ваш колектив) усвідомлюєте свої емоції та емоції опонента?

Після завершення опитування учасники зробили доповідь про отримані результати. У кінці завдання проведена групова дискусія. Багато викладачів стверджували, що вони достатньо емоційні, але терплячі люди. Усвідомлення емоцій та уміння контролювати негативні емоції допомагають у профілактиці конфліктів.

Прослуховування музикального твору

ЦІЛІ

- Усвідомити, як музика може впливати на емоції.
- Обговорити, як музикальні твори можуть використовуватися для профілактики конфліктів.

Учасникам тренінгу запропоновано сісти зручно, розслабитися та прослухати твір Francis Lai "Scene D'Amour" (може використовуватися будь яка релаксуюча музика). Після прослуховування учасники тренінгу, працюючи в парах, обговорюють, які емоції, почуття були визвані цим твором.

Далі пропонується у групах провести дискусію, відповідаючи на запитання:

1. Яку музику ви любите?
2. Які почуття викликають у вас різні стилі музики?
3. Як можна використовувати музику з метою профілактики конфліктів?
4. Охарактеризуйте конфліктологічні можливості музико-терапії.

Група робить доповідь обговорених питань.

Тренер доповнює, що значення музико-терапії полягає в її спроможності врівноважувати внутрішній стан людини, приводити його у відповідність із вимогами соціальної ситуації (стимулювання активності чи зняття психологічного напруження, заспокоєння). Вираження у пісні, чи у музиці власних емоцій допомагає особистості опанувати їх, раціонально осмислити сутність конфлікту і спокійно та виважено підійти до пошуку шляхів його розв'язання.

3. Основний етап тренінгу (3 частина: Поведінковий аспект – 10 годин).

Розминка

ЦІЛІ

- Зрозуміти перешкоди на шляху до співробітництва.
- Випробувати процес співробітництва.

Учасники розподілені на команди з 3-5 чоловік. Один чоловік у кожній команді починає малювати форму або образ. Потім малюнок передається наступному члену команди, який повинен продовжити малюнок і так далі. Час, витрачений кожною людиною на малюнок, обмежений до десяти секунд. Обговорення та угода щодо малюнку не дозволяється під час малювання. Малюнок був завершений протягом трьох хвилин. Потім члени групи презентували свої малюнки, та обговорювали питання.

Питання для дискусії:

1. На що схожий ваш малюнок?
2. Чи було взаємопорозуміння між членами команди?
3. Яка різниця була між членами команди під час виконання цього завдання?
4. Який вплив на виконання завдання мав брак часу?
5. Якою була загальна тенденція під час виконання завдання: малювати гармонійно чи спостерігалися конфліктні ідеї?
6. Які були у вас очікування щодо завершеного малюнку? Ваші очікування змінилися? Чому?
7. Як стрес та тиск впливають на нашу готовність співпрацювати?
8. Чому важливо співпрацювати у стресових ситуаціях?

Отримані малюнки та їх презентація трохи розважили аудиторію. Але усі погодилися, що сам процес їх створення не був легким, відчувався внутрішній конфлікт і результат зовсім не схожий на їх очікування.

Мозковий штурм: учасники тренінгу повинні сказати, які типи поведінки в конфліктній ситуації вони знають.

Робота в малих групах: учасники працюють у групах з 3-4 чоловік. Кожна група отримує картки з описом типів поведінки у конфліктних ситуаціях. **Завдання:** підібрати назви типів до опису (1. «Конкуренція» 2. «Уникання» 3. «Пристосування» 4. «Співробітництво» (колаборація) 5. «Компроміс»).

Опис типів поведінки у конфліктних ситуаціях: картки

1. Цей тип поведінки може бути ефективним, якщо людина наділена певною владою, переконана, що її рішення чи підхід є правильними, і володіє достатнім ресурсом, щоб наполягати на них. Не варто його застосовувати, не маючи достатньої влади, підтримки оточення (наприклад, керівника), оскільки можна зазнати поразки. Його класифікують як підхід «виграш-програш».

2. Цей тип поведінки використовується, якщо проблема, на якій зійшлися інтереси сторін, не надто важлива, не вартує трати сил на її розв'язання; коли індивід відчуває свою неправоту, все більше переконується у перевагах аргументів свого опонента; коли переконалися у дріб'язковості конфлікту, проблеми якого не торкаються принципових аспектів діяльності; за відсутності інформації для розв'язання проблеми. Цей тип поведінки класифікують як підхід «програш-програш».

3. Тип поведінки, що є доречним у таких ситуаціях: якщо результат справи непринциповий для індивіда, але надто важливий для його опонента; коли протилежна сторона наділена більшою владою, завдяки чому обов'язково переможе; коли індивід усвідомлює, що, пішовши на деякі поступки, небагато втратить; за необхідності на певний період пом'якшити ситуацію, а через деякий час повернутися до цього питання, сподіваючись на успіх. Пристосовуючись до думки іншого, людина пом'якшує конфліктну ситуацію, що може відновити гармонію. Його класифікують як підхід «програш-виграш», тому що людина, яка йде на поступки, нічого не отримує за свої зусилля, а інша сторона виграє.

4. Це поведінка, спрямована на пошук рішення, яке б задовольняло інтереси всіх сторін. Цей тип поведінки вимагає тривалішої роботи, оскільки індивіди спочатку висловлюють свої інтереси, потреби, а потім обговорюють їх. За наявності достатнього часу, актуальності проблеми для обох сторін цілком можливе вироблення взаємовигідного рішення. Такий підхід класифікується

як безпрограшна «виграш-виграш» стратегія. Це є найпродуктивнішою стратегією і стилем поведінки у конфліктах; конструктивним способом виходу із конфлікту, задоволення інтересів обох сторін.

5. Це тип поведінки, що передбачає врегулювання проблеми шляхом взаємних поступок. Він класифікується як «програш - програш» підхід та є особливо ефективним, якщо сторони усвідомлюють, що одночасне досягнення цілі є неможливим. Він є вдалим відступом або останньою можливістю знайти оптимальне рішення виходу з конфлікту.

Тренер, підсумовуючи результати завдання, говорить учасникам тренінгу, що К. Томас вважав, що людям не слід уникати конфліктів, треба вміти грамотно ними управляти. Важливо підкреслити, що можна змінити домінуючий стиль, якщо людина щиро бажає мати більш конструктивний підхід до управління конфліктами. Це особистий вибір. Щоб змінити стиль, потрібно усвідомити наявні варіанти, а потім свідомо розвивати навички, які вимагає той, чи інший стиль поведінки, необхідний для кожного окремого конфлікту, в якому людина опиниться в якості учасника, або в якості третьої сторони (медіатора або посередника).

Проектне творче завдання (робота в проектних командах):

Команди отримують картку з описом конфліктної ситуації. **Завдання:** знайти рішення, використовуючи один із 5 типів поведінки. Презентувати результати та пояснити свій вибір.

Ситуація: Ви досвідчений викладач англійської мови з університету. Вам подобається Ваша робота. Але у Вас виникла проблема з одним із першокурсників. Він ніколи не виконував домашнє завдання, завжди спізнювався на заняття, розмовляв на парах, грубіянив. Студент досить розумний, але тому, що він не виконував необхідний об'єм роботи, Ви будете змушені не атестувати його у семестрі. Ви неодноразово попереджали його про це. Наближається сесія, і співробітник Вашого університету просить за цього студента. Позиція

адміністрації Вашого університету – не відраховувати студентів. Які ваші дії у цій ситуації?

Учасники запропонували різні рішення цієї проблеми, використовуючи такі стилі поведінки, як «компроміс» та «співробітництво», бо уникнути, проігнорувати, пристосуватися до цієї проблеми ніяк не можливо.

«Порада»

ЦІЛІ

- Розглянути реальні конфліктні ситуації, з якими стикаються викладачі.
- Поділитися досвідом вирішення конфліктів.

Учасники пригадували реальну конфліктну ситуацію. **Завдання:** описати письмово на папері, що трапилося, учасників конфлікту, чим він був викликаний тощо. Групи обмінювалися аркушами паперу з іншою групою. Викладачі по черзі читали проблеми та коротко записували пораду щодо вирішення конфліктної ситуації. Коли аркуші повернулися до людини, що її описала, потрібно було прочитати усі поради, та вибрати ті з них, які є найбільш корисними. Результати презентувалися на всю аудиторію. Здебільшого учасники тренінгу зазначали, що багато порад є корисними і вони могли б наступного разу скористатися ними.

«Слухай мене!»

ЦІЛІ

- Продемонструвати учасникам важливість уміння слухати.
- Обговорити способи активного слухання.

Учасники тренінгу сидять у загальному колі, і кожен по черзі (по колу) розповідає трохи про себе і називає цілі, з якими він прийшов на тренінг. Після того, як усі висловилися, тренер просить учасників по черзі повторити те, що сказав учасник, який розмовляв до нього.

Оскільки дуже часто учасники, поки говорять інші, не слухають виступаючих, а напружено думають про те, що ж говоритимуть вони самі, вправа ілюструє, як рідко ми слухаємо один одного.

Виконавши вправу, зроблено загальний висновок: дуже важливо під час спілкування бути уважними, толерантними, вислуховувати опонента, демонструвати зацікавленість у ньому як особистості та його думках, позиції. Це допоможе у стосунках та дуже важливо у конфліктних ситуаціях, щоб мати уяву про потреби іншої людини.

Рольова гра: «Я слухаю».

ЦІЛІ

- Навчитися ефективно слухати.
- Навчитися давати зворотний зв'язок.

Спілкування може як викликати, так і усунути конфлікт. Ефективне спілкування (у тому числі активне слухання) є засобом, за допомогою якого можна запобігти конфліктним ситуаціям.

Завдання: Учасників поділено на пари та вони отримують картки з роллю:

Роль А

У Вас сьогодні дуже важкий день на роботі. Ви прийшли на перерву після невдалої пари (Ваші студенти зіпсували Вам настрій). Ваш завідувач кафедрою попросив об'єднати підгрупи на наступну пару, бо Ваша колега захворіла (уже вкотре!). Ви поспішно починаєте шукати матеріали, щоб зробити достатньо копій на усіх студентів. У Вас болить голова, Ви хочете їсти. Ви сердитися. Думаєте, як втомилися та що все набридло. Ваш колега підходить до вас, щоб розповісти свої добрі новини. У Вас немає ні часу, ні бажання його слухати.

Роль: використовуйте невербальний зворотний зв'язок, щоб показати, що не маєте часу; уникайте погляду, не вступайте в розмову, бо колега буде продовжувати балакати. У крайньому випадку давайте коротку відповідь.

Роль Б

Чудові новини! Ви отримали запрошення на конференцію, що буде проходити у Бердичеві. Приймаюча сторона оплачує всі витрати. У вас гарний настрій. Ви підходите до колеги, щоб розповісти свої новини та отримати пораду, як краще дістатися до Бердичева.

Роль: використовуйте жести, міміку, тон голосу, щоб передати свою радість та важливість цієї події. Якщо Ви побачите, що співрозмовник не проявляє інтересу, почніть розповідати, як це вплине на Вашу подальшу кар'єру. Використовуйте усі можливі засоби, щоб втягнути колегу у розмову.

Протягом хвилини потрібно прочитати та продумати роль, не обговорюючи завдання з партнером. Потім потрібно обіграти ситуацію. Далі учасники тренінгу обговорюють питання та презентують результати.

Питання для дискусії:

1. Коли Ви говорили, який зворотний зв'язок Ви отримали від вашого слухача?
2. Яке Ваше ставлення до цього зворотного зв'язку?
3. Які існують стратегії ефективного слухання?
4. Чому Ви навчилися в цій грі, що зможете використовувати в подібних ситуаціях на роботі?

Обговорення питань показало, що під час такої гри, учасники побачили усі недоліки спілкування у гіперболізованій до абсурду формі, але це дало змогу краще зрозуміти свої помилки. Здебільшого ми мало проявляємо інтересу до проблем інших, але нам стає дуже неприємно, якщо ми очікуємо розуміння, особливо, коли нам важливо поділитися думками, отримати пораду чи розповісти про свої успіхи, а на нас не звертають увагу. Тому потрібно вчитися стратегіям ефективного слухання та виховувати у собі толерантність та емпатію.

Робота в малих групах: інтерв'ю: «Як ви сприймаєте конфлікт – поведінковий вимір».

ЦІЛІ

- Зрозуміти нашу поведінку під час конфлікту .
- Знайти найпродуктивнішу стратегію поведінки у конфлікті.

Кожна група отримує копію опитувальника, партнери проводять інтерв'ю.

1. Яка Ваша типова поведінка під час конфлікту: «конкуренція», «уникання», «пристосування», «співробітництво», «компроміс»?
2. З яких причин Ви можете уникати конфліктів?
3. Як Ви реагуєте, коли опонент не йде на компроміс з Вами у конфлікті?
4. Які у Вас переваги, коли Ви потрапляєте у конфліктну ситуацію?
5. Як Ви зможете використовувати знання про різні типи поведінки в конфліктних ситуаціях у своїй педагогічній роботі?

Після завершення опитування учасники робили доповідь про отримані результати. У кінці проводилася групова дискусія. Загальний висновок був наступним: існують різні типи поведінки у конфлікті. Вони всі можуть використовуватися залежно від тієї чи іншої ситуації. Але потрібно шукати шляхи до більш конструктивної поведінки – «співробітництва». Особливо, якщо людина, з якою ми спілкуємося, працює в одному колективі, якщо спілкування з нею не припиняється після конфлікту. Більш того, «співробітництво» допоможе у майбутньому запобігати конфліктам.

5. Завершальний етап тренінгу: підведення підсумків (4 години).

Повторюється завдання, яке було запропоноване на початку тренінгу: «**Я – Конфлікт**». Завдання використовується в кінці тренінгу, щоб отримати візуальну картину щодо зміни позицій у результаті розгляду конфлікту по-різному. Учасники розподілялися на групи та обговорювали питання: Що змінилося у Вашому положенні та ставленні до конфлікту? Чому це сталося? Результати обговорювалися з усією аудиторією.

Треба зазначити, що положення (відношення) аудиторії до «Конфлікту» дійсно змінилося. Деякі, як і на початку тренінгу, стояли осторонь, але ніхто не

обернувся спиною. Не було виразів жаху на обличчі. У своїх коментарях викладачі пояснювали ці зміни наступним чином: «Конфлікти – невід'ємна частина нашого життя. Ми не можемо їх уникнути. Але треба адекватно їх сприймати і розуміти, що будь-яку проблему можливо вирішити. Також конфлікт має і позитивні, конструктивні моменти. Ми маємо ресурси, знання, навички для того, щоб попереджати конфлікти. Але якщо вони все ж виникли, ми зможемо вирішити їх з якомога меншими затратами».

Групова робота

ЦІЛІ

- Перевірити та обговорити результати виконання домашнього завдання.
- Обговорити можливості подальшої роботи.

Самостійною (позааудиторною) роботою учасників тренінгу було виконання домашнього завдання: ведення щоденників спостереження, записи роздумів тощо. Протягом двох тижнів викладачі повинні були записувати, як проходив їх робочий день, як склалися стосунки з колегами та адміністрацією, чи виникали конфліктні ситуації. Потрібно було нотувати свої позитивні та негативні емоції, які виникали протягом кожного робочого дня, свою реакцію на поведінку колег, на їх прохання про послуги тощо.

Працюючи у групах з 3–4 викладачів, учасники тренінгу обговорювали цікаві, важливі чи хвилюючі моменти, які були записані у їх щоденниках. Партнери у групі повинні були ставити питання, давати коментарі, допомагати за потребою порадою. Найважливіші моменти винесено на загальне обговорення.

Рефлексивний аналіз.

ЦІЛІ

- Оцінити зміни, що відбулися в результаті тренінгу.

Учасники тренінгу отримали свої конверти та нові анкети. Їм було запропоновано оцінити свій прогрес, заповнивши «Пост-тренінгові анкети» (додаток Ж.5).

1. Чи виправдалися Ваші очікування від цього тренінгу?
2. Мені потрібно більше попрацювати над ...
3. Я був/ла здивований/а дізнатися, що ...
4. Як Ви зможете використовувати інформацію, отриману на тренінгу, у своїй роботі?

Наприкінці тренінгу його учасники розподілилися на групи та обговорювали питання анкети. Вони зазначали, що були здивовані дізнатися під час виконання вправ тренінгу, що у їх колег також часто бувають конфлікти зі студентами, колегами, адміністрацією; змогли побачити свій нераціональний підхід до вирішення конфліктів. Деякі викладачі були здивовані дізнатися, що конфлікт має позитивні функції. Щодо питання, над чим потрібно педагогам ще попрацювати, відповіді були наступні: «над витримкою», «над своєю поведінкою у разі виникнення конфлікту», «контролем своїх емоцій та їх вираженням», «над тим, щоб кінцевим результатом будь-якого конфлікту було щось продуктивне».

Підбиття підсумків

ЦІЛІ

- Згадати вивчене, задуматися над тим, як отримані знання будуть застосовуватися в реальному житті

Процедура: усі учасники поділені на три міні-групи, кожна отримує аркуш паперу А3, фломастери і завдання. Першій групі потрібно підготувати виступ, підсумовуючи основні пункти, розглянуті на тренінгу «Розвиток конфліктологічної компетентності викладачів вищого навчального закладу». Другій групі – комплекс заходів, які можуть бути застосовані в реальному житті (на робочому місці) для того, щоб максимально використовувати отриману на тренінгу інформацію. Третя група отримала завдання описати, які перешкоди можуть виникнути при застосуванні отриманої інформації в реальному житті і як ці перешкоди подолати.

Протягом 10 хвилин групи нотували ідеї та робили схематичні малюнки на папері. Потім один представник із кожної групи презентував їх міркування на усю аудиторію. Після кожного виступу надавалися коментарі та ставилися запитання до групи.

Пост-тренінг

Дослідження показують, що майже 90 % отриманого на тренінгу матеріалу з часом забувається. Учасники тренінгу використовують лише 10–20% вивченого та опрацьованого. Система роботи з персоналом (післятренінговий супровід) спрямована на підтримку позитивних тренінгових ефектів і забезпечує застосування знань, умінь та навичок, отриманих учасниками на тренінгу, в ході повсякденної професійної діяльності. Пост-тренінг може за потребою проводитися у форматі коучингу і наставництва, електронного листування з тренером, впровадження дистанційного курсу.

Вимірювання ефективності впровадження семінару-тренінгу «Розвиток конфліктологічної компетентності викладачів вищого навчального закладу» здійснювалося за допомогою критеріїв:

- 1) аналізу реалізації очікувань учасників тренінгу;
- 2) повторного проведення анкетування за допомогою методик, результати яких виявилися незадовільними (щодо рівня розвиненості конфліктологічної компетентності) під час констатувального етапу дослідження.

Вважаємо за необхідне зазначити, що хоча основна частина тренінгу умовно була поділена на три частини, у яких опрацьовувалися *когнітивний, емоційний та поведінковий* аспекти, насправді робота над цими складовими проводилася протягом усього тренінгу. Вони були інтегровані, взаємопов'язані між собою, комбінувалися під час виконання різних завдань.

Наприклад, когнітивний аспект – це не тільки розуміння самого феномену «конфлікт», але й усвідомлення, які емоції з'являються у педагога під час

конфлікту, та яку поведінку він використовує, що допоможе потім їх контролювати та змінювати. Тому нами було використано багато завдань на обговорення цих питань.

Робота в парах, групах, ігри допомагали розвивати таку навичку, як продуктивне слухання, що дуже важливо у спілкуванні та вирішенні проблем. Такі форми роботи також важливі для розвитку дружніх стосунків, толерантності, поваги до думок опонента, емпатії, що у свою чергу створюють позитивний психологічний клімат у колективі.

Під час планування тренінгу нашим завданням було розвивати стиль «співробітництва» серед викладачів. Одним із завдань, націлених на розвиток цього стилю поведінки, було виконання групового малюнку.

Беручи до уваги, що під час констатувальної частини експерименту учасники показали середній (56,5%) та високий (38,4%) рівні особистісної тривожності, нашою метою було покращити ці показники під час впровадження тренінгу. Звичайно, це стан, який залежить від багатьох чинників, можливо, навіть не пов'язаних із роботою. Але ми спробували це зробити, використавши вправу: «Порада. Що Вас турбує?». Якщо викладач усвідомить слабкі сторони та навчиться таким технікам, як медитація, зміна діяльності, позитивне мислення тощо, тоді він зможе зменшити тривожність та стрес. Наші ідеї та ідеї учасників тренінгу збігаються з порадами А. Я. Анцупова, А. І. Шипілова, які зазначають, що знижувати тривожність можна, використовуючи аутотренінг, фізичні вправи, організовуючи для себе повноцінний відпочинок [8; 9]. Крім цього нашою метою було показати, що безвихідних ситуацій не буває, і що викладач у важку хвилину може звернутися до колег чи керівника за допомогою. Також важливо навчитися допомагати іншим. Забути про свої амбіції, упереджене ставлення, не відмовити, коли хтось звернеться за порадою, а знайти час, можливості, ресурси, щоб допомогти – «стався до інших так, як хочеш, щоб ставилися до тебе».

3.2. Ефективність реалізації семінару-тренінгу «Розвиток конфліктологічної компетентності викладачів вищого навчального закладу»

Другим завданням нашого формувального експерименту було визначити ефективність семінару-тренінгу «Розвиток конфліктологічної компетентності викладачів вищого навчального закладу». Для цього було визначено критерії оцінки ефективності тренінгу:

- 1) розвиток когнітивної, емоційної та поведінкової складових конфліктологічної компетентності;
- 2) оцінка учасниками тренінгу його ефективності.

З метою вивчення ефективності тренінгу за першим критерієм (розвиток складових конфліктологічної компетентності) перед його початком та після проведення було реалізовано діагностичні зрізи: «до формувального експерименту» та «після формувального експерименту». Для цього використано скорочений комплекс методик. До такого варіанту увійшли методики, спрямовані на аналіз найбільш проблемних показників, які були отримані під час констатувального етапу дисертаційного дослідження. Отже, ми не застосовували шкалу оцінки рівня реактивної тривожності, розробленої Ч. Спілбергером (адаптованої Ю. Л. Ханіним), а працювали тільки над визначенням рівня особистісної тривожності. Також не ставилося завдання працювати над оцінкою агресивності у стосунках (за тестом А. Ассінгера), оскільки за результатами констатувального експерименту цей показник був не досить проблемним. Результати експериментального впровадження семінару-тренінгу «Розвиток конфліктологічної компетентності викладачів вищого навчального закладу» підлягали статистичній обробці за допомогою програми SPSS (версія 17). По завершенню тренінгу учасникам було запропоновано заповнити пост-тренінгові анкети для отримання персональної оцінки його ефективності.

Перейдемо до аналізу результатів експериментального впровадження тренінгу «Розвиток конфліктологічної компетентності викладачів вищого

навчального закладу». Як показав аналіз, у результаті формувального експерименту відбулися певні зміни, що підтверджено статистично (табл. 3.1).

Таблиця 3.1

Рівні розвиненості складових конфліктологічної компетентності викладачів ВНЗ до формувального експерименту в експериментальній групі та після нього

Складові конфліктологічної компетентності викладачів ВНЗ		Експериментальна група						P
		до експерименту			після експерименту			
		Рівні розвиненості						
н.р.	с.р.	в.р.	н.р.	с.р.	в.р			
Когнітивна складова		32,0	64,0	4,0	0	32,0	68,0	p<0,01
Емоційна складова	Особистісна тривожність	4,0	44,0	52,0	16,0	56,0	28,0	p<0,05
	Оцінка психологічної атмосфери колективі в	36,0	32,0	32,0	20,0	24,0	56,0	p<0,01
Поведінкова складова	Стиль поведінки в конфлікті «Конкуренція»	32,0	40,0	28,0	56,0	32,0	12,0	p<0,05
	Стиль поведінки в конфлікті «Співробітництво»	40,0	44,0	16,0	24,0	32,0	44,0	p<0,01
	Стиль поведінки в конфлікті «Компроміс»	24,0	52,0	24,0	20,0	44,0	36,0	p<0,01
	Стиль поведінки в конфлікті «Уникання»	20,0	36,0	44,0	40,0	32,0	28,0	p<0,05
	Конфліктостійкість	28,0	40,0	32,0	0	40,0	60,0	p<0,01

Примітка: $p<0,05$; $p<0,01$ – показники рівня значущості відмінностей до тренінгу в експериментальній групі та після нього

На високому рівні значущості констатовано позитивні зміни щодо розвиненості складових конфліктологічної компетентності. Стосовно когнітивної складової зафіксовано такі зміни: якщо до формувального експерименту високий рівень розвиненості мали тільки 4% учасників, то після нього їх стало 68%; до тренінгу 32% викладачів мали низький рівень розвиненості когнітивної складової конфліктологічної компетентності, а після тренінгу не було жодної особи з показником низького рівня ($p < 0,01$).

Ці позитивні зміни можна пояснити тим, що протягом формувального експерименту викладачі прямо або опосередковано отримували інформацію щодо основних понять про конфлікт у формі міні-лекцій, вправ на визначення деструктивних та конструктивних функцій конфлікту тощо.

Стосовно емоційної складової конфліктологічної компетентності викладачів зафіксовано значущі зміни таких параметрів: особистісна тривожність ($p < 0,05$), психологічна атмосфера в колективі ($p < 0,01$). Так, наприклад, тільки 4% викладачів мали низький рівень особистісної тривожності до тренінгу, 52% – високий рівень, тоді як після тренінгу показники вже були 16% та 28% відповідно. Результати з оцінки психологічної атмосфери в колективі до формувального експерименту були такими: низький рівень – 36%, високий – 32%, а після впровадження психологічного тренінгу за високим рівнем психологічну атмосферу в колективі оцінили 56% учасників.

Щодо поведінкової складової, яку ми вимірювали за методикою Томаса-Кілмана: значущі зміни сталися з даними таких стилів поведінки, як «співробітництво» та «компроміс» ($p < 0,01$). Так, якщо до тренінгу високий рівень «співробітництва» мали лише 16% учасників тренінгу, то після експерименту вони склали 44%. Показники стилів «конкуренція» та «уникання» зменшилися (з 28% до 12% та з 44% до 28% відповідно). Щодо стилю поведінки «пристосування», зазначимо, що зміни виражені лише на рівні тенденції ($p < 0,1$). Це говорить про те, що методики нашого тренінгу не були спрямовані на зміну показників стилю «пристосування» (наша увага була зосереджена на таких

стилях, як «конкуренція», «компроміс» та «співробітництво»). Високий рівень конфліктостійкості до проведення семінару-тренінгу продемонстрували 32% викладачів, а після тренінгу – 60%. Також спостерігалася відсутність низького рівня цієї складової після експерименту, в той час як до нього такі показники мали 28% педагогів.

У контрольній групі, в якій не було впроваджено тренінг, *не встановлено статистично значущих відмінностей* у розвиненості складових конфліктологічної компетентності – зміни виражені лише на рівні тенденції ($p < 0,1$) (табл.3.2.; додатки 3).

Таблиця 3.2

Рівні розвиненості складових конфліктологічної компетентності викладачів ВНЗ до формувального експерименту в контрольній групі та після нього

Складові конфліктологічної компетентності викладачів ВНЗ		Контрольна група					
		до експерименту			після експерименту		
		Рівні розвиненості					
		н.р.	с.р.	в.р.	н.р.	с.р.	в.р.
Когнітивна складова		24,0	68,0	8,0	12,0	80,0	8,0
Емоційна складова	Особистісна тривожність	8,0	44,0	48,0	12,0	44,0	44,0
	Оцінка психологічної атмосфери в колективі	40,0	32,0	28,0	36,0	28,0	36,0

Продовження табл. 3.2

Поведінкова складова	Стиль поведінки в конфлікті «Конкуренція»	40,0	36,0	24,0	40,0	40,0	20,0
	Стиль поведінки в конфлікті «Співробітництво»	44,0	44,0	12,0	36,0	48,0	16,0
	Стиль поведінки в конфлікті «Компроміс»	28,0	52,0	20,0	20,0	56,0	24,0
	Стиль поведінки в конфлікті «Уникання»	16,0	40,0	44,0	24,0	36,0	40,0
	Конфліктостійкість	32,0	36,0	32,0	24,0	40,0	36,0

$p < 0,1$

Для індивідуальної оцінки учасниками тренінгу його ефективності були вивчені відгуки в пост-тренінгових анкетах (додаток Ж.5). Як видно з прикладів, учасники зазначили, що їх очікування щодо тренінгу виправдалися, участь у тренінгу «стане поштовхом до подальшого самостійного опрацювання цієї теми», «він дав змогу побачити себе збоку у конфліктних ситуаціях» тощо. Викладачі акцентували увагу на тому, що у майбутньому вони будуть більш спокійними, неупередженими, лояльними до опонентів; намагатимуться контролювати свої емоції та поведінку; будуть аналізувати позицію, потреби іншої сторони. Також зазначили, що вони опрацювали техніки ефективного слухання, навчилися стратегіям «співробітництва». Все це допоможе попереджати конфліктні ситуації у їх роботі.

Таким чином, семінар-тренінг «Розвиток конфліктологічної компетентності викладачів вищого навчального закладу», який був упроваджений в експериментальній групі, сприяв підвищенню рівня розвиненості конфліктологічної компетентності викладачів, що, у свою чергу, сприятиме профілактиці конфліктів у вищому навчальному закладі.

3.3. Науково-методичні рекомендації щодо профілактики конфліктів у педагогічному колективі вищого навчального закладу

Вивчивши чинники, що впливають на виникнення конфліктів, їх специфіку у педагогічному колективі, отримавши результати констатувальної та формувальної частин експерименту, перейдемо до науково-методичних рекомендацій для викладачів та керівників вищих навчальних закладів щодо профілактики конфліктів.

Профілактика конфліктів полягає в такій організації життєдіяльності суб'єктів соціальної взаємодії, яка виключає або зводить до мінімуму ймовірність виникнення конфліктів або деструктивного розвитку протиріч. Профілактика конфліктів – це їх попередження у широкому розумінні [171]. Вивчення психологічної літератури [9; 14; 15; 49; 53; 54; 55; 66; 80; 101; 102; 105; 106; 127; 150; 156; 157; 166; 194; 199; 201; 202; 234], аналіз результатів констатувальної та формувальної частин експерименту, особистий досвід роботи у педагогічному колективі вищого навчального закладу дали змогу зробити такі висновки: для того, щоб попереджати конфлікти, потрібно створювати об'єктивні (організаційно-управлінські) та суб'єктивні (соціально-психологічні) умови, які перешкоджають виникненню передконфліктних ситуацій та усувають особистісні причини конфліктів. Технологія їх попередження – це сукупність знань про способи, засоби, прийоми впливу на передконфліктну ситуацію.

Створення **суб'єктивних (соціально-психологічних) умов** для профілактики конфліктів у колективі освітньої організації передбачає:

1. Проведення *діагностики розвиненості конфліктологічної компетентності* членів колективу за трьома складовими (когнітивною, емоційною та поведінковою) та вживання заходів (*стратегічних дій*) на основі діагностики щодо профілактики конфліктів. За низького рівня розвиненості когнітивної складової потрібно провести необхідну корекцію. Це можливо зробити за допомогою лекцій, презентацій, семінарів, майстер-класів. Під час

проведення лекційно-практичних форм роботи викладачі отримають достатньо знань, змінять негативні установки щодо феномену «конфлікт».

За низького рівня розвиненості емоційної складової конфліктологічної компетентності викладачів потрібно навчити засобам корекції психологічного стану за допомогою аутогенного тренування, індивідуально-психологічного консультування тощо.

За низького рівня розвиненості поведінкової складової конфліктологічної компетентності викладачів варто спрямувати зусилля на створення умов для конструктивної взаємодії та «співробітництва» як стилю поведінки; розробити правила поведінки у педагогічному колективі; розвивати конфліктостійкість; підвищувати культуру спілкування, ефективне мовлення та слухання. Усі корективні дії за трьома напрямками, розглянуті вище, можна поєднати у систему корпоративного навчання педагогів з конфліктологічної компетентності у формі соціально-психологічного тренінгу.

2. *Організація тренінгів, майстер-класів, навчання (міні-лекції, презентації), семінарів, конференцій на рівні кафедри, навчального закладу або за його межами.* Варто запрошувати тренерів, які працюють у цьому напрямі, або психологів свого університету. Наше дослідження виявило, що, як правило, у викладачів вищих навчальних закладів знання про конфлікт (когнітивний аспект) низького або середнього рівня, особливо у молодих педагогів. Відповідно не можемо не погодитися з С. В. Баникіною, яка для профілактики конфліктів пропонує «підготовку та перепідготовку педагогів і керівників освітніх установ у галузі педагогічної конфліктології; створення програм, методичних рекомендацій для проведення *конфліктологічного лікнепу*».

3. Створення *сприятливого психологічного клімату в колективі* – один з найголовніших засобів профілактики конфлікту. На нього впливають стиль керівництва, задоволення потреб, монетарні та немонетарні спонукальні заходи тощо, але, крім цього, ще й стосунки у колективі – доброзичливість,

взаємодопомога, довіра один до одного, вільне висловлювання думок, чуйність, толерантність, емпатія, відсутність напруженості.

4. Підвищення *психологічної культури спілкування*. Гнів, сердитість, роздратованість людини пов'язані з невдалим спілкуванням. Ключ до подолання цього стану – у використанні способів ефективного слухання і ефективного мовлення з іншою людиною. Існують психологічні інструменти, які допомагають слухачеві проявити свою зацікавленість у співрозмовнику і повагу до нього: емпатія, валідизація (підтвердження) права на існування почуттів іншої людини, пояснення, узагальнення. Не варто перебивати співрозмовника під час обговорення проблеми. Спочатку треба реагувати на аргументи колеги, а потім наводити власні; висловлювати свої думки і почуття у ввічливій формі. Слухаючи роздратовану людину, треба бути уважним, терплячим, спокійним, контролювати власні емоції. Відомий педагог В. О. Сухомлинський у своїх порадах учителеві вказував на те, що «вміння володіти собою, тримати себе в руках – одне з найбільш необхідних умінь, від якого залежать і успіх діяльності педагога, і його здоров'я. Невміння правильно гальмувати щоденні й щогодинні збудження, невміння володіти ситуаціями – ось що передусім висотує серце, виснажує нервову систему вчителя» [199].

Потрібно завчасно інформувати партнерів про свої рішення, котрі торкаються їхніх інтересів, не критикувати особистісні риси опонента. Під час спілкування важливо враховувати особистісні особливості співрозмовника: сприйняття (візуали, аудіали, кінестетики), типи темпераменту, риси характеру тощо.

Украй важливо слідувати правилам *конструктивної критики*:

- уникати несправедливої критики;
- не критикувати відсутніх;
- указуючи людині на помилку, необхідно почати з похвали і визнання переваг людини;

- спочатку варто вказати на власні помилки, а потім критикувати співрозмовника;
- зазначати конкретні помилки, а не говорити загальними фразами;
- критикувати конкретні дії, а не особистість;
- перевести розмову на почуття, використовуючи «Я-висловлення»;
- критикуючи, важливо пояснити, як можна виправити ситуацію.

Інколи доречно звести проблему до жарту чи перевести розмову на іншу тему; поступитися, якщо проблема не особливо важлива. Можна запропонувати опонентові повернутися до обговорення проблеми пізніше, що надасть час на її обдумування та перегляд. «Інколи треба зачекати з прийняттям рішення, дати «відстоятися почуттю» [199, с. 10]. Посмішка, почуття гумору (залежно від ситуації) призводять до зменшення негативних емоцій, сприяють безконфліктному вирішенню проблем. За законом емоційного зараження посмішка викликає відповідну симпатію до партнера зі спілкування. «Поряд із традиційно розробленими у психології напрямками гармонізації міжособистісної взаємодії у проблемних ситуаціях одним із принципово нових і перспективних є такий, що розглядає почуття гумору як ресурс психологічного подолання емоційних конфліктогенних чинників» [182, с. 131].

Дуже важливо не брати участі у плітках та інтригах. В основі попередження конфліктів лежать моральні норми і цінності людини, уявлення про правильну і неправильну поведінку, порядність тощо. Вони можуть бути різними, що визначається установками, традиціями, вихованням людини. Тому в колективі повинні бути обумовлені правила поведінки, існувати чіткі вимоги до дисципліни, а також посадові інструкції, що встановлюють обов'язки працівників.

В англійських культурах широко використовується так звана «маленька розмова» (small talk). Навіть якщо очікується обговорення дуже важливих і складних питань, рекомендується розпочати спілкування запитаннями про відчуття та настрої, про погоду чи щось цікаве співрозмовникові. Це допоможе налаштуватися на дружній лад, зняти напругу.

5. *Безконфліктна поведінка* є засобом профілактики конфліктів.

Управління поведінкою розглядається як система заходів з формування принципів і норм поведінки людей в організації, завдяки яким досягається поставлена мета у визначені терміни і з виправданими витратами. Впливати на проблемну ситуацію можна за двома напрямками: впливаючи на свою поведінку і поведінку опонента.

Вплив на власну поведінку відбувається таким чином:

- управління своїм психологічним станом (зниження ступеня своєї агресивності й тривожності, саморегуляція стресового стану);
- здатність (і готовність) до конструктивних способів взаємодії з колегами у складних ситуаціях;
- уміння (залежно від ситуації) використовувати різні стилі поведінки: «співробітництво», «компроміс», «уникання», «пристосування»;
- робота над підвищенням рівня своєї конфліктостійкості;
- уміння взяти ситуацію під контроль, управляти нею;
- тактовність, толерантність, емпатія;
- самовдосконалення;
- підвищення самооцінки, поваги до себе та інших;
- самоаналіз конфліктної поведінки;
- уникання конфліктогенів (погрози, негативні оцінки, необґрунтована критика, насмішки, приниження гідності, підвищення голосу, нав'язування порад тощо);
- аутогенне тренування.

Способи та прийоми впливу на поведінку опонентів:

- оцінювання психічного стану партнера у процесі спілкування та уникання обговорення гострих проблем, якщо існує ймовірність агресивної реакції;
- використання законів кінезіології (способів невербального передавання інформації за допомогою міміки, жестів, рухів) для оцінки психічного стану партнера;

- врахування особливостей поведінки конфліктних особистостей;
- психологічне «погладжування» – підтримка гарного настрою, позитивних емоцій, що знімає напруженість, перешкоджає виникненню конфліктної ситуації;
- використання методів психокорекції поведінки (соціально-психологічний тренінг; індивідуально-психологічне консультування; аутогенне тренування; посередницька діяльність психолога тощо).

6. *Управління стресом як засіб профілактики конфліктів.*

Уміння розпізнати стрес допоможе ним управляти, що, у свою чергу, допоможе працювати продуктивно, будувати кращі стосунки, попереджати конфлікти і жити здоровим життям.

Наприклад, якщо стрес пов'язаний з дефіцитом часу, необхідно розвивати навички тайм-менеджменту:

- скласти перелік речей, програму дій, які необхідно виконати;
- розставляти пріоритети;
- навчитися делегувати завдання;
- розробляти план на випадок непередбачуваних обставин, який зменшить страх провалу та надасть упевненості, що ситуація контрольована.

Управляти стресом допоможуть наступні техніки:

- візуалізація;
- медитація;
- релаксація (глибоке спокійне дихання, заспокійливий музичний супровід тощо).

Більш загальні поради для розвитку стресостійкості (здатності особистості протистояти стресовим факторам) такі:

- регулярні фізичні вправи (йога, плавання тощо);
- прогулянки на свіжому повітрі;
- повноцінний сон;

- достатній відпочинок;
- регулярне харчування;
- обмежене вживання кофеїну та алкоголю;
- уміння прощати та забувати;
- уміння змінити ставлення до ситуації;
- уміння думати позитивно, бути оптимістичним.

7. *Стратегія управління персоналом* (СУП) організації – довгостроковий напрям у роботі з персоналом, який передбачає розроблення рішень для досягнення мети організації з формування висококваліфікованого, творчого кадрового потенціалу. *Кадрова політика* – сукупність положень, принципів, методів роботи з кадрами з метою створення виробничого колективу, який відповідає необхідним вимогам. Для забезпечення цієї політики необхідно проводити таку роботу:

- 1) пошук і підбір кадрів;
- 2) навчання і підвищення кваліфікації кадрів;
- 3) планування і створення резерву кадрів;
- 4) забезпечення умов для творчого розвитку;
- 5) використання процедури «входження» нового співробітника в організацію, до якої входить повноцінна співбесіда-знайомство;
- 6) надання новому співробітникові необхідної і достатньої інформації про організацію, її цілі й політику;
- 7) представлення нового співробітника робочому колективові;
- 8) забезпечення нового співробітника точною інформацією про роботу, яку він повинен буде виконувати, і перспективи на майбутнє;
- 9) забезпечення психологічного супроводу співробітників тощо.

Потрібно проводити підбір кадрів з урахуванням не тільки їх професійних, але й психологічних якостей. Для запобігання соціально-психологічній напруженості в колективі необхідно ще на стадії добору кадрів здійснювати відсів кандидатів, чия поведінка та певний набір емоційних якостей (тривожність,

дратівливість тощо) можуть згодом призвести до виникнення конфліктів. Також дуже важливо звертати увагу на гендерні, вікові, іноді, національні відмінності. Наукові дослідження свідчать про те, що найбільш продуктивними є робочі колективи, які складаються з осіб різного віку, статі, темпераменту.

8. *Управління компетентністю викладачів.*

Компетентність не є закінченим утворенням. Посада викладача вимагає постійного відновлення знань, умінь і навичок. Якщо не впливати на компетентність педагогічного персоналу, освітня організація може втратити свою конкурентоздатність. Управління компетентністю здійснюється *на рівні організації* (оцінка наявних трудових ресурсів за їх знаннями, вміннями, навичками та досвідом творчої діяльності; оцінювання потреб організації в персоналі згідно зі стратегією тощо) і *на рівні особистості* (адекватна оцінка індивідом своїх можливостей щодо вимог обраної посади тощо). Реалізація подібного підходу дозволяє усунути об'єктивні причини конфліктних ситуацій, а підтримка рівня кваліфікації співробітників дасть можливість мінімізувати виникнення суб'єктивних причин конфліктів.

Створення **об'єктивних (організаційно-управлінських) умов** для профілактики конфліктів у освітній організації передбачає:

1. *Створення сприятливих, комфортних умов праці.* Викладачі значну кількість часу перебувають у навчальному закладі. Окрім лекцій, практичних занять, це ще й перевірка студентських робіт, заповнення документації, написання планів та програм, засідання кафедри, збори колективу, іноді, додаткові заняття, приймання заборгованостей тощо. Тому дуже важливо, що спостерігають викладачі навколо себе – це сірі стіни, пошкоджені меблі, облізла штукатурка чи сучасний інтер'єр з гарними картинами або фотографіями на стінах. Яскраві, але не різкі кольори меблів, зелена рослинність, сучасне обладнання, технічне забезпечення – це дієві заходи, що підтверджує особистий досвід відвідування, стажування, навчання в освітніх закладах Сербії, Угорщини та Німеччини. Таке

приміщення викликає бажання приходити знову. Ні викладачі, ні студенти не відчують напругу, тривогу, пригніченість у такому середовищі.

У статті 57 Закону України «Про вищу освіту» зазначається, що «науково-педагогічні, наукові та педагогічні працівники вищого навчального закладу мають право на забезпечення створення відповідних умов праці, організацію відпочинку та побуту, встановлених законодавством, нормативними актами вищого навчального закладу, умовами індивідуального трудового договору та колективного договору» [88].

Вважається доцільним використання системи гнучкої зайнятості співробітників, застосування так званих віртуальних структур управління, які не передбачають постійного перебування співробітників на робочому місці. У межах вищого навчального закладу це можливо завдяки запровадженню дистанційних (on-line) курсів, які останнім часом набувають популярності.

За А. Маслоу, в ієрархії потреб на перших щаблях знаходяться фізіологічні потреби та потреби у безпеці. Якщо це не буде забезпечено, можливе виникнення конфліктів. Тому так важливо створити сприятливі умови: оптимальне освітлення та температуру приміщення; достатню кількість туалетних кімнат; кафе чи їдальню з доступними цінами та широким асортиментом страв, автомати з водою та кавою; охорону приміщення, юридичну захищеність тощо.

Ефективним є створення куточка відпочинку для психологічного розвантаження викладачів у окремому приміщенні. Це може бути невелика кімната з м'якими меблями (кріслом чи диваном) та килимом, де буде звучати заспокійлива музика, де можна випити трав'яний чай чи сік, зняти напругу, стрес.

2. Матеріальну забезпеченість. Аналізуючи бесіди з викладачами, результати пілотної частини констатувального експерименту та базуючись на персональному досвіді, можемо стверджувати, що більшість педагогів не задоволені заробітною платою. Але саме матеріальний стан надає можливість забезпечувати свої потреби та потреби сім'ї. Тому уряд нашої країни та керівники

освітніх закладів повинні підвищувати престиж професії викладача насамперед у його матеріальному аспекті.

На думку дослідників, монетарна функція праці передбачає виконання таких цільових завдань: отримання оплати праці, адекватної затраченим трудовим зусиллям; отримання додаткових матеріальних виплат і пільг, що надаються адміністрацією (пільгові кредити, оплата страхування, компенсації витрат на навчання співробітників або членів їх сімей, участі у конференціях) тощо. Різноманіття форм заохочення є дієвим фактором управління мотивацією трудової діяльності. Премії, бонуси треба розподіляти справедливо та відкрито, щоб не створювати чуток та незадоволення.

Продумана і збалансована політика організації у сфері мотивації є потужним засобом профілактики конфліктів. Використання різних форм заохочення передбачає розробку і застосування монетарних і немонетарних мотивуючих систем.

3. До *немонетарних мотивуючих систем* відносять моральне заохочення персоналу. Проведення спільних заходів. Спортивного характеру (наприклад, змагання між кафедрами, заняття у фітнес-клубі чи отримання абонементу в басейн); організація вечорів відпочинку, святкування днів народження колег чи інших свят; екскурсії, відвідування театру чи концертів; спільна участь у добродійних акціях, спільних проектах; створення та підтримка внутрішніх організаційних традицій. Усі ці заходи є ефективними та дієвими для team-building та удосконалення стосунків у педагогічному колективі. Тож рекомендуємо адміністрації вищих навчальних закладів, завідувачам кафедр, культурним центрам враховувати цей момент і ретельно готувати такі заходи, які будуть доречними для кожного конкретного колективу.

4. Забезпечення викладачеві з боку керівництва та у колективі між колегами задоволення *потреб у любові, визнанні, повазі, самореалізації, самовираженні, неупередженому ставленні* тощо. Необхідно створити умови для кар'єрного і професійного зростання, творчості та самореалізації. Невлаштований,

нешановний у колективі і суспільстві викладач більш конфліктний порівняно з людиною, у якої ці проблеми відсутні.

5. Використання *стилів і методів керівництва*, які відповідають інтересам співробітників, стануть засобом профілактики конфліктів. Кожен зі стилів керівництва (авторитарний, демократичний та ліберальний) має свої позитивні сторони, які треба враховувати. Сучасний керівник повинен бути компетентним, досвідченим, досконало володіти різними методами управління, тому що в різних ситуаціях найбільш ефективним може виявитися той чи той стиль керівництва. Також важливими якостями керівника є аналітичні здібності, висока стресостійкість, конфліктостійкість, організованість, чесність, справедливість, порядність, доброзичливість і терпимість.

Розглянуті основні заходи з профілактики конфліктів можуть використовуватися окремо чи у комбінації, залежно від ситуації та потреб кожного окремого вищого навчального закладу.

Висновки до розділу 3

У третьому розділі дисертаційного дослідження висвітлено методiku, організацію, результати проведення соціально-психологічного тренінгу з розвитку конфліктологічної компетентності викладачів вищого навчального закладу та науково-методичні рекомендації для викладачів та керівників вищих навчальних закладів щодо профілактики конфліктів. Результати формувального експерименту дали можливість зробити такі висновки:

1. В основу дизайну та змісту семінару-тренінгу покладено структуру моделі конфліктологічної компетентності викладачів вищого навчального закладу, яка включає складові: 1) *когнітивну*; 2) *емоційну*; 3) *поведінкову*. Низькі показники розвиненості цих складових (отримані під час констатувальної частини експерименту) підлягали розвитку в процесі реалізації семінару-тренінгу

«Розвиток конфліктологічної компетентності викладачів вищого навчального закладу».

2. Вимірювання ефективності впровадження тренінгу здійснено шляхом: повторного заміру рівнів розвиненості когнітивної, емоційної та поведінкової складових конфліктологічної компетентності викладачів; статистичної обробки результатів експериментального впровадження семінару-тренінгу «Розвиток конфліктологічної компетентності викладачів вищого навчального закладу» за допомогою програми SPSS (версія 17); оцінки учасниками тренінгу його ефективності («Пост-тренінгові анкети»).

3. На високому рівні значущості констатовано позитивні зміни щодо розвиненості складових конфліктологічної компетентності після проведення семінару-тренінгу:

а) когнітивна складова: до формувального експерименту високий рівень розвиненості мали тільки 4% учасників, після нього їх стало 68%; б) емоційна складова: особистісна тривожність ($p < 0,05$), психологічна атмосфера в колективі та конфліктостійкість ($p < 0,01$). 4% викладачів мали низький рівень особистісної тривожності до тренінгу, 52% – мали високий рівень, тоді як після тренінгу показники були 16% та 28 % відповідно. Результати оцінки психологічної атмосфери в колективі до формувального експерименту були такими: низький рівень – 36%, високий – 32%, а після впровадження психологічного тренінгу психологічну атмосферу в колективі за високим рівнем оцінили 56% учасників. Високий рівень конфліктостійкості до проведення семінару-тренінгу показали 32% викладачів, а після тренінгу – 60%. Також спостерігалася відсутність низького рівня цієї складової після експерименту; в) поведінкова складова: значущі зміни сталися з даними таких стилів поведінки, як «співробітництво» та «компроміс» ($p < 0,01$). До тренінгу високий рівень «співробітництва» мали 16% учасників тренінгу, після експерименту вони склали 44%. Показники стилів «конкуренції» та «уникання» зменшилися (з 28% до 12% та з 44% до 28% відповідно).

Загалом семінар-тренінг «Розвиток конфліктологічної компетентності викладачів вищого навчального закладу», який був упроваджений в експериментальній групі, сприяв підвищенню рівня розвиненості конфліктологічної компетентності викладачів, що, у свою чергу, сприятиме профілактиці конфліктів у вищому навчальному закладі. Учасники тренінгу надали високу персональну оцінку його ефективності та зазначили, що їх очікування щодо тренінгу виправдалися.

4. У контрольній групі, в якій не було впроваджено тренінг, не встановлено статистично значущих відмінностей у розвиненості складових конфліктологічної компетентності.

5. Для ефективної профілактики конфліктів потрібно створювати об'єктивні (організаційно-управлінські) та суб'єктивні (соціально-психологічні) умови, які перешкоджають виникненню конфліктних ситуацій та усувають особистісні причини конфліктів. Створення **суб'єктивних (соціально-психологічних) умов** для профілактики конфліктів в освітній організації передбачає: 1) проведення *діагностики розвиненості конфліктологічної компетентності* членів колективу за трьома складовими (когнітивною, емоційною та поведінковою) та вживання заходів (*стратегічних дій*) на основі діагностики щодо профілактики конфліктів; 2) *організацію тренінгів*, майстер-класів, навчання (міні-лекції, презентації), підготовку та перепідготовку педагогів і керівників освітніх установ у галузі педагогічної конфліктології; 3) створення *сприятливого психологічного клімату в колективі*; 4) *підвищення психологічної культури спілкування*; 5) *безконфліктну поведінку*, яка є засобом профілактики конфліктів (впливати на проблемну ситуацію можна за двома напрямками: впливаючи на свою поведінку і поведінку опонента); 6) *управління стресом* як засіб профілактики конфліктів; 7) *кадрову політику*. Для запобігання соціально-психологічній напруженості в колективі необхідно ще на стадії добору кадрів здійснювати відсів кандидатів, чия поведінка та певний набір емоційних якостей (тривожність, дратівливість тощо) можуть згодом призвести до виникнення конфліктів. Також дуже важливо

звертати увагу на гендерні, вікові, національні відмінності; 8) *управління компетентністю* викладачів. Компетентність не є закінченою дією. Посада викладача вимагає постійного відновлення знань, умінь і навичок.

Створення **об'єктивних (організаційно-управлінських) умов** для профілактики конфліктів в освітній організації передбачає: 1) *створення сприятливих, комфортних умов праці*; 2) *матеріальну забезпеченість*: отримання оплати праці, адекватної затраченим трудовим зусиллям; отримання додаткових матеріальних виплат і пільг; 3) *немонетарні мотивуючі системи*: моральне заохочення персоналу, проведення спільних заходів, підтримка внутрішніх організаційних традицій тощо; 4) забезпечення викладачеві з боку керівництва та у колективі задоволення *потреб у визнанні, повазі, самореалізації*; 5) використання *стилів і методів керівництва*, які відповідають інтересам співробітників.

Основний зміст розділу відображено в таких публікаціях автора:

1. Сорока І. А. Практичні рекомендації щодо профілактики конфліктів у педагогічному колективі ВНЗ / І. А. Сорока // Актуальні проблеми сучасної наукової думки: тези науково-практичної конференції молодих учених (Київ, 14 листопада 2014 року) – К. : Вищий навчальний заклад «Університет економіки та права «КРОК», 2014. – С.371-372.
2. Сорока І. А. Семінар-тренінг «Психологічна профілактика конфліктів у педагогічному колективі ВНЗ» / І. А. Сорока // Правничий вісник Університету «КРОК» / Вищий навчальний заклад «Університет економіки та права «КРОК». – Вип. 18. – К., 2014. – С. 165–169.
3. Сингаевская И. Практические рекомендации для профилактики конфликтов в организации / И. Сорока, И. Сингаевская // «Law, Economy and Management in Modern Ambiance»: 4th International Conference (17-19 April 2015, LEMiMA,

Belgrade, Serbia) – Belgrade, Serbia: University Union-Nikola Tesla, Faculty of Strategic and Operational Management, 2015. – С. 203-209.

4. Сингаївська І.В. Практичні рекомендації щодо профілактики конфліктів у колективі організації / І.А. Сорока, І.В. Сингаївська // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Григорія Сковороди» – Додаток 2 до Вип. 35, том III (15): Тематичний випуск «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання». – К.: Гнозис, 2015. – С.193-199.

ВИСНОВКИ

У дисертаційній роботі вирішено наукове завдання, яке полягало у дослідженні психологічних проблем організаційного середовища вищого навчального закладу та розвиненості складових конфліктологічної компетентності як умов профілактики конфліктів у педагогічному колективі вищого навчального закладу, у розробці тренінгової програми та науково-методичних рекомендацій для викладачів та керівників вищих навчальних закладів щодо профілактики конфліктів, що дає підстави зробити такі висновки:

1. У результаті теоретичного аналізу проблеми конфліктів у педагогічному колективі вищого навчального закладу визначено конфлікт як найбільш гострий спосіб вирішення значущих протиріч, які виникають в процесі взаємодії, що полягає в протидії суб'єктів конфлікту і зазвичай супроводжується негативними емоціями.

Профілактика конфліктів – створення суб'єктивних (соціально-психологічних) та об'єктивних (організаційно-управлінських) умов, які перешкоджають виникненню конфліктних ситуацій і усувають причини конфліктів. Одна з умов профілактики конфліктів – формування *конфліктологічної компетентності особистості*. *Конфліктологічна компетентність педагогів* – багатокомпонентне інтегроване утворення, яке передбачає їх теоретичну (наявність конфліктологічних знань) і практичну (сукупність дій, поведінки) готовність до управління та профілактики конфліктів у педагогічному колективі вищого навчального закладу. У *структурі конфліктологічної компетентності викладачів вищого навчального закладу* виокремлено *когнітивну, емоційну та поведінкову складові*. *Когнітивна складова* – це знання теорії, розуміння та адекватне сприйняття педагогічного конфлікту. *Емоційна* – емоції, які переважають у процесі педагогічної взаємодії та вміння їх контролювати. *Поведінкова складова* передбачає високий рівень конфліктостійкості; «співробітництво» та «компроміс» як найбільш конструктивні стилі поведінки викладачів у конфлікті.

2. За результатами пілотної частини дослідження висвітлено психологічні проблеми організаційного середовища вищого навчального закладу та умов профілактики конфліктів у педагогічному колективі. Для обробки та систематизації отриманих відповідей на запитання опитувальника «Психологічні проблеми організаційного середовища вищого навчального закладу та умов профілактики конфліктів у педагогічному колективі» було застосовано SWOT-аналіз організаційного середовища вищого навчального закладу. Аналіз слабких сторін організаційного середовища вищого навчального закладу, у яких здійснюється трудова діяльність викладачів (невдоволеність рівнем оплати, застарілість технічного забезпечення умов праці, низька задоволеність професійними стосунками з колегами та з керівництвом, перевантаженість роботою, висока стомленість після робочого дня тощо), визначено чинниками, які можуть «провокувати» виникнення конфліктів. Аналіз загроз організаційного середовища вищого навчального закладу (конфлікти з колегами та керівництвом, незначні набори абітурієнтів, нерівномірний розподіл навантаження, втрата рівня заробітної плати (інфляція), втрата вільного часу, збільшення вимог, вигорання, недостатнє матеріальне забезпечення для здійснення наукової діяльності) визначено як чинники, які блокують вирішення конфліктів у педагогічному колективі. Загалом аналіз психологічних проблем організаційного середовища вищого навчального закладу засвідчив важливість розробки політики ВНЗ щодо створення конструктивного для викладацької діяльності організаційного середовища, в якому акцентовано увагу на збільшення ефективності та перетворення недоліків професійної діяльності в освітній організації на сильні сторони.

Теоретична модель психологічної профілактики конфліктів у педагогічному колективі вищого навчального закладу, розроблена автором в результаті дослідження, включає два блоки: «Діагностика» суб'єктивних (соціально-психологічних) та об'єктивних (організаційно-управлінських) чинників і «Стратегічні дії» на суб'єктивному та об'єктивному рівнях щодо їх корекції.

За результатами основної частини дослідження висвітлено рівні та чинники розвиненості конфліктологічної компетентності викладачів як умови профілактики конфліктів у педагогічному колективі вищого навчального закладу.

Дослідження рівнів розвиненості конфліктологічної компетентності викладачів як умови профілактики конфліктів у педагогічному колективі вищого навчального закладу показало низку психологічних проблем. Встановлено низький рівень розвиненості *когнітивної складової* (знань про конфлікт). Аналіз розвиненості *емоційної складової* засвідчив домінування викладачів з низьким рівнем реактивної та середнім і високим рівнем особистісної тривожності, а також незадовільною оцінкою психологічної атмосфери в колективі. Оцінка *поведінкової складової* засвідчила домінування серед викладачів уникання як стилю поведінки у конфлікті та недостатню орієнтацію на співробітництво. *Інтегральний показник розвиненості конфліктологічної компетентності викладачів вищого навчального закладу* вказує на його проблемність.

Дослідження розвиненості складових конфліктологічної компетентності викладачів вищого навчального закладу показало *їх залежність від національних* (українці, угорці), *організаційних* (форма власності вищого навчального закладу: державна, приватна), *професійних* (фаховий напрям дисципліни: гуманітарний, суспільний); *сімейних* (сімейний стан), *соціально-демографічних* (вік) чинників. Знання про конфлікт (когнітивна складова) збільшуються з віком. Особистісна тривожність (емоційна складова) відрізняється у групах викладачів різної статі, домінує у чоловіків, зростає з віком, залежить від національності респондентів, типу закладу, де вони працюють, та дисципліни, яку вони викладають. Оцінка психологічної атмосфери вища серед викладачів Угорщини, у неодружених викладачів та педагогів, старших за 30 років, працівників державних вищих навчальних закладів, викладачів суспільних дисциплін. Стиль «співробітництво» у конфлікті (поведінкова складова) домінує серед українських викладачів вищих навчальних закладів порівняно зі стилем «конкуренція», більш властивим викладачам Угорщини. Статистично значущий результат виявлено у рівні

розвиненості інтегрального показника залежно від статі викладачів, їх віку та національності.

3. З метою практичного вирішення проблеми системної психологічної профілактики конфліктів у педагогічному колективі вищого навчального закладу розроблено два напрями: 1) проведення соціально-психологічного навчання викладачів з розвитку їх конфліктологічної компетентності; 2) розробка практичних рекомендацій для педагогів та керівників вищих навчальних закладів щодо системної реалізації умов психологічної профілактики конфліктів у педагогічному колективі.

З метою проведення соціально-психологічного навчання викладачів з розвитку їх конфліктологічної компетентності автором розроблено тренінг «Розвиток конфліктологічної компетентності викладачів вищого навчального закладу». В основу дизайну та змісту семінару-тренінгу покладено структуру моделі конфліктологічної компетентності викладачів вищого навчального закладу. В процесі реалізації тренінгу використовувалися основні інтерактивні техніки: написання листа до тренера (вивчення очікувань); метод незавершених речень; робота у парах та міні-групах; метод «мозкового штурму»; надання порад; рольові ігри; інтерв'ю; пантоміма; ретроспектива; міні-лекції; рефлексія заняття. *Вимірювання ефективності* реалізації соціально-психологічного тренінгу на високому рівні значущості констатувало позитивні зміни у розвитку окремих складових конфліктологічної компетентності викладачів в експериментальній групі.

4. Результати виконання наукового завдання можуть бути враховані керівниками освітніх організацій різних форм власності, рівнів акредитації з метою ідентифікації психологічних проблем профілактики конфліктів у вищому навчальному закладі. Також результати можуть бути застосовані у процесі атестації викладачів, їх відбору у вищий навчальний заклад.

Здійснене дослідження відкриває *перспективи* для подальшої розробки та вивчення проблеми профілактики конфліктів у педагогічному колективі вищого

навчального закладу та розвиненості конфліктологічної компетентності викладачів. Автор убачає їх у розробці стратегічних напрямів скоординованої діяльності управлінського та викладацького складу для реалізації системної політики профілактики конфліктів у вищому навчальному закладі; спрямуванні організації роботи департаменту корпоративної політики вищого навчального закладу на навчання педагогічних працівників щодо підвищення їх рівня конфліктологічної компетентності; розробці системи професійного відбору управлінського та викладацького складу вищого навчального закладу з високорозвиненою конфліктологічною компетентністю, а також у вивченні психологічних особливостей профілактики конфліктів у інших сферах професійної діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования : [учебн. пособ. для пед. спец. высш. учебн. заведений. – 2-е изд., перераб. и доп.] / О. А. Абдуллина. – М. : Просвещение, 1990. – 141 с.
2. Абрамова Г. С. Возрастная психология : Учеб. пособие для студ. вузов. – 4-е изд. / Г. С. Абрамова. – М. : Издательский центр «Академия», 1999. – 672 с.
3. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии / А. Адлер; Пер. с нем. Вступ. ст. А.М. Боковикова. – М.: Фонд «За экономическую грамотность», 1995. – 96 с.
4. Адольф В. А. Профессиональная компетентность современного учителя: монография / В. А. Адольф. – Красноярск : КрГУ, 1998. – 286 с.
5. Антонов Г. В. Педагогічні засади запобігання і розв'язання конфліктів у навчально-виховному середовищі вищого навчального закладу : автореф. дис. На здобуття наук. ступеня канд. педагогічних наук : спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Г. В. Антонов. – Харків, 2006. – 21 с.
6. Антонова О. Г. Посттравматичний стрес і шляхи його подолання / О. Г. Антонова // Українська психологія : сучасний потенціал. Матеріали Четвертих Костюківських читань. – В 3-х томах. – К. : Вид-во ДОК-К, 1996. – Т. I. – С. 32-40.
7. Антонова-Турченко О. Г. Від конфлікту до взаєморозуміння / О. Г. Антонова-Турченко. – К : Міністерство освіти України, 1992. – 37 с.
8. Анцупов А. Я. Конфликтология : Учебник для вузов 3-е издание / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. – СПб. : «Питер», 2007. – 496 с.
9. Анцупов А. Я. Конфликтология / А. Я. Анцупов, А.И. Шипилов. – М. : ЮНИТИ, 1999. – 507 с.
10. Аширов Д. А. Организационное поведение: учеб. / Д. А. Аширов. – М. : ТК Велби, Изд-во Проспект, 2006. – 360 с. ISBN 5-482-00397-3

11. Бакирова Г. Х. Тренинг управления персоналом / Г. Х. Бакирова. – СПб. : Речь, 2004. – 400 с.
12. Бандура А. Теория социального научения / А. Бандура. – СПб.: Евразия, 2000. – 320 с.
13. Бандурка А. М. Психология управления / А. М. Бандурка, С. П. Бочарова, Е. В. Землянская – Харьков : ООО «Фортуна-пресс», 1998 – 464 с.
14. Бандурка А. М., Друзь В. А. Конфликтология / А. М. Бандурка, В. А. Друзь. – Харьков : Университет внутренних дел, 1997. – 208 с.
15. Баныкина С. В. Педагогическая конфликтология : состояние, проблемы исследования и перспективы развития / С. В. Баныкина // Современная конфликтология в контексте культуры мира. – М., 2001. – С. 373-394.
16. Барінова Л. Я. Психологічна компетентність особистості / Л. Я. Барінова // Вісник ОНУ ім. І. І. Мечникова. Серія : Психологія. – Одеса : «Астропринт», 2014. – Т. 19. Вип. 1(31). – С.29-35.
17. Бережная Г. С. Формирование конфликтологической компетентности педагогов общеобразовательной школы. : диссертация ... доктора педагогических наук : 13.00.08 / Г. С. Бережная. – Калининград, 2009. – 336 с.: ил.
18. Березовська Л.І. Профілактика конфліктів у вищому навчальному закладі / Л.І. Березовська // Вісник Національного університету оборони України. – 2015. – Вип. 2 (45). – С. 34–40.
19. Берн Э. Игры, в которые играют люди : Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры : Психология человеческой судьбы / Э. Берн; пер. с англ. А. В. Ярхо. – М. : ФАИР-ПРЕСС, 1999. – 480 с.
20. Блейк Р. Научные методы управления / Р. Блейк, Дж. Моутон. – Киев : Наукова думка, 1990. – 247 с.
21. Богданов Е. Н. Психология личности в конфликте : Учебное пособие. 2-е изд. / Е. Н. Богданов, В. Г. Зазыкин. – СПб. : Питер, 2004. – 244 с.
22. Бодров В. А. Психологический стресс : развитие и преодоление / В. А. Бодров. – М. : ПЕР СЭ, 2006. – 528 с.

23. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В. В. Бойко. – М : Информационно-издательский дом «Филинь», 1996. – 472 с.
24. Бойко В. В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении / В. В. Бойко. – СПб. : Тимер, 1999. – 105с.
25. Большаков А. Г. Конфликтология организаций. Учебное пособие / А. Г. Большаков, М. Ю. Несмелова. – М. : МЗ ПРЕСС, 2001. – 182 с.
26. Большой психологический словарь / [Под ред. Мещерякова Б. Г., Зинченко В. П.]. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 672 с.
27. Бондаревская Е. В. Введение в педагогическую культуру : Учебное пособие / Е. В. Бондаревская. – Ростов н/Д : РГПУ, 1995. – 172 с.
28. Бондарчук О. І. Особистісна готовність майбутнього психолога до попередження конфліктів у професійній діяльності: сутність і умови розвитку / О. І. Бондарчук // Вісник післядипломної освіти : зб. наук. праць; за ред. В. В. Олійника. – 2014. – Вип. 12 (24). – С. 30–36.
29. Бондарчук О. І. Соціально-психологічні умови розвитку готовності майбутніх лікарів до попередження конфліктів з пацієнтами: монографія / О. І. Бондарчук, Л. В. Лимарь. – К. : Інтел-Сервіс, 2014. – 160 с.
30. Бородкин Ф. М. Внимание : конфликт / Ф. М. Бородкин, Н. М. Коряк. – Новосибирск : Наука. Сиб. отд-ние, 1989. –190 с.
31. Брайт Д. Стресс. Теории, исследования, мифы / Д. Брайт, Ф. Джонс. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 352 с.
32. Бройнинг Г. Руководство по ведению переговоров / Г. Бройнинг. – М. : Инфра-М, 1996. – 112 с.
33. Бурлачук Л. Ф. Словарь-справочник по психодиагностике, 3-е изд. / Л. Ф. Бурлачук. – СПб. : Питер, 2007. – 688 с. : ил. – (Серия «Мастера психологии»). ISBN 978-5-94723-387-2
34. Бэкон Ф. Великое восстановление наук. Новый Органон. [Электронный ресурс] : lib.ru. – Режим доступа : <http://lib.ru/FILOSOF/BEKON/nauka2.txt>

35. Бююль А. Искусство обработки информации. Анализ статистических данных и восстановление скрытых закономерностей / А. Бююль, П. Цефель; пер. с нем. – СПб. : ДиаСофтЮП, 2002. – 608 с.
36. Васильев Н. Н. Тренинг преодоления конфликтов / Н. Н. Васильев. – СПб. : Речь, 2007. – 174 с. ISBN : 5-9268-0104-4
37. Васильев Н. Н. Тренинг профессиональных коммуникаций в психологической практике / Н. Н. Васильев. – СПб. : Речь, 2005. – 283 с.
38. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга. Учебное пособие / И. В. Вачков. – М. : Ось-89, 1999. – 136 с.
39. Вачков И. В. Психология тренинговой работы : Содержательные, организационные и методические аспекты ведения тренинговой группы / И. В. Вачков. – М. : Эксмо, 2007. – 416 с.
40. Вачков И. В. Окна в мир тренинга. Методологические основы субъектного подхода к групповой работе / И.В. Вачков, С. Д. Дерябо. – СПб.: Речь, 2004. – 272 с.
41. Ващенко І. В. Про вплив спілкування на поведінку особистості у конфліктній ситуації / І. В. Ващенко // Українська психологія : сучасний потенціал. Матеріали Четвертих Костюківських читань. – В 3-х томах. – К. : Вид-во ДОК-К, 1996. – Т. І. – С. 166-170.
42. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. : Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с. ISBN 966-569-013-2
43. Вербова К. В. Психология труда и личности учителя. Учебное пособие по курсу «Возрастная и педагогическая психология» для студентов педагогических специальностей / К. В. Вербова, С. В. Кондратьева. – Минск : Гродно, 1991. – 372 с.
44. Владимиров А. А. Социальные конфликты в высшей школе: природа, содержание, перспективы разрешения / А. А. Владимиров. – Н.Новгород: ВГАВТ, 2001. – 80с.

45. Водопьянова Н. Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. 2-е изд. / Н.Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. – СПб.: Питер, 2008. – 336 с.
46. Возрастная и педагогическая психология: учебное пособие для студентов педагогических институтов / под ред. М.В. Гамезо, М.В. Матюхиной, Т.С. Михальчик. – М. : «Просвещение», 1984. – 256 с.
47. Войтович М.В., Карамушка Л.М. Психологічні основи розв'язання управлінських конфліктів в освітніх закладах // Управління закладами середньої освіти психологічні аспекти. – К.: Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України, 2001. – С.129-149.
48. Волков К.Н. Психологи о педагогических проблемах: книга для учителя / К.Н. Волков. – М.: «Просвещение», 1981. –128 с.
49. Ворожейкин И.Е. Конфликтология: Учебник / И.Е. Ворожейкин, А.Я. Кибанов, Д.К. Захаров. – М.: ИНФРА – М, 2004. – 240 с.
50. Выготский Л.С. Проблема возраста / Л.С. Выготский // Собрание сочинений: В 6-ти т.; Т.4. – М.: Педагогика, 1984. – С. 244-268.
51. Гальцева С. Е. Организационные конфликты и их взаимосвязь с развитием структуры управления : Дис. ... канд. экон. наук : 08.00.05 / С. Е. Гальцева. – Москва, 2001. – 183 с. РГБ ОД, 61:01-8/2394-3
52. Гиппиус С. В. Тренинг развития креативности. Гимнастика чувств / С. В. Гиппиус. – СПб. : Речь, 2001. – 346 с.
53. Гірник А. М. Основи конфліктології : навч. посіб. / А. М. Гірник. – К. : Києво-Могилянська академія, 2010. – 222 с. ISBN 978-966-518-517-8
54. Гірник А. М. Конфлікти : структура, ескалація, залагодження. Вид. 2-е. / А. М. Гірник, А. Ю. Бобро. – К. : Вид-во Соломії Павличко «Основи», 2004. – 172 с. ISBN 966-500-021-7
55. Гірник А. М. Конфліктологічна компетентність як складова професійної компетентності сучасного фахівця [Електронний ресурс] – 2011. – Режим доступу : <http://www.ekmair.ukma.kiev.ua/handle/123456789/1436>

56. Гоббс Т. Левиафан, или Материя, форма и власть государства церковного и гражданского / Т. Гоббс; пер. с англ. А. Гутермана. – М. : Мысль, 2001. – 240 с.
57. Гончар О.В. Організація педагогічної взаємодії учасників навчального процесу в системі вищої школи на засадах гуманізму / О. Гончар // Збірник наукових праць Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г.Короленка «Педагогічні науки». – Полтава : Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, 2011. – № 2. – С. 49-54.
58. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
59. Горанчук В. В. Психология делового общения и управленческих воздействий: учебное пособие / В. В. Горанчук. – СПб. : Издательский Дом «Нева», 2003. – 228 с.
60. Горбатова Е. А. Теория и практика психологического тренинга / Е. А. Горбатова. – СПб. : Ареал, 2008. – 320 с.
61. Горностай П. П. Рольові конфлікти : теорія і практика // Конфлікти в суспільстві : Діагностика і профілактика : Матер. Міжнар. конф. / П. П. Горностай. – Київ – Чернівці, 1995. – С. 134–137.
62. Горностай П. П. Вимірювання параметрів рольового конфлікту : зарубіжний досвід // Конфліктологічна експертиза : теорія та методика. – Вип. I – К. 1997. – С. 116–125.
63. Грабе М. В. Синдром выгорания / М. В. Грабе. – СПб. : Ареал, 2008. – 96 с.
64. Грачев В. В. Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании / В. В. Грачев, О. А. Жукова, А. А. Орлов // Педагогика. – 2009. – № 2. – С. 107–112.
65. Гриффин П.О. Трудовые конфликты и порядок их разрешения / П.О. Гриффин, М. И. Могилевский – Пг.: Губпрофсовет, 1924. – 24 с.
66. Гришина Н. В. Психология конфликта. 2-е изд. / Н. В. Гришина. – СПб. :Изд. дом «Питер», 2008. – 544 с.

67. Громова О. Н. Конфликтология : Курс лекций / О. Н. Громова. – М. : Ассоциация авторов и издателей «Тандем», «ЭКСМО», 2001. – 320 с.
68. Гураль У. М. Суть конфліктологічної взаємодії в середовищі освітніх установ / У. М. Гураль, С. М. Калаур // Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки, 2011. – Вип. 8. – С. 66–71.
69. Гусева А. С. Конфликт : структурный анализ, консультативная помощь, тренинг/ А. С. Гусева, В. В. Козлов. – М. : РАГС, 1997. – 151 с.
70. Дарвин Ч. О происхождении видов путем естественного отбора / Ч. Дарвин [Електронний ресурс] : Библиотека Гумер. – Режим доступа : http://www.gumer.info/bogoslov_Buks/Philos/darv_proish/index.php
71. Дербеньова А. Г. Профілактика синдрому емоційного вигоряння педагогів / А. Г. Дербеньова, А. В. Кунцевська. – Х. : Вид. група «Основа», 2009. – С. 9–12, С.14–20.
72. Дзюба Т. М. Комплекс методик для діагностики психологічної готовності керівника школи до взаємодії в умовах конфлікту / За наук. ред. Л. М. Карамушки. – Полтава : ПОППО, 2005. – 64 с.
73. Дзюба Т. Конфліктологічна компетентність директора школи / Т. Дзюба // Шлях освіти. – 2004. – №1. – С. 29–34.
74. Донченко Е. А. Личность : конфликт, гармония / Е. А. Донченко, Т. М. Титаренко. – К. : Политиздат Украины, 1989. – 176 с.
75. Дорофеев В. Д. Организационное поведение : Учеб. пособие. / В. Д. Дорофеев, А. Н. Шмелева, Ю. Ю. Частухина. – Пенза : Изд-во ун-та, 2004. – 142 с.
76. Дружинин В. Н. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие / В. Н. Дружинин. – М. : ПЕР СЭ; СПб. : Иматон, 2001, – 224 с.
77. Духневич В. М. Розроблення і проведення соціально-психологічних тренінгів: що маємо / В. М. Духневич // Наукові студії із соціальної та політичної психології : зб. статей. – К. : Міленіум, 2010. – Вип. 24(27). – С. 284–293.
78. Духновский С. В. Диагностика межличностных отношений. Психологический практикум / С. В. Духновский. – СПб. : Речь, 2010. – 141 с.

79. Евтихов О. В. Практика психологического тренинга / О. В. Евтихов. – СПб. : Речь, 2005. – 256 с.
80. Емельянов С. М. Практикум по конфликтологии / С. М. Емельянов. – СПб. : Питер, 2009. – 384 с.
81. Емельянов Ю. Н. Теоретические и методические основы социально-психологического тренинга : учеб. пособие / Ю. Н. Емельянов, Е. С. Кузьмина. – Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1983. – 103 с.
82. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю. Н. Емельянов. – Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1985. – 167 с.
83. Еремеева Н. 100 игр и упражнений для бизнес-тренингов / Н. Еремеева. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 128 с.
84. Жогно Ю. П. Вплив емоційного вигорання на професійну компетентність вчителя / Ю. П. Жогно // Наука і освіта, 2008. – № 8–9. – С. 40–43.
85. Журавлев В. И. Основы педагогической конфликтологии / В. И. Журавлев. – М. : Экмос, 1995. – 215 с.
86. Зайцева Т. В. Теория психологического тренинга. Психологический тренинг как инструментальное действие / Т. В. Зайцева. – СПб. : Речь; М. : Смысл, 2002. – 80 с.
87. Зайчикова Т. В. Соціально-психологічні детермінанти синдрому «професійного вигорання» у вчителів : автореф. дис. ...канд. психол. наук : спец. 19.00.05 «Соціальна психологія» / Т. В. Зайчикова. – К., 2005. – 20 с
88. Закон України Про вищу освіту [Електронний ресурс] : Верховна Рада України; Закон від 01.07.2014 № 1556-VII – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
89. Здравомыслов А. Г. Социология конфликта / А. Г. Здравомыслов. – М. : Аспект Пресс, 1996. – 317 с.
90. Зеленков М. Ю. Конфликтология : Учебник / М. Ю. Зеленков. – М. : Дашков и К, 2013. – 324 с.

91. Зигерт В. Руководить без конфликтов / В. Зигерт, Л. Ланге; пер. Вардуль Н. В., Богомолов А. Д. – М : Экономика, 1990. – 337 с.
92. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 32–37.
93. Игры – обучение, тренинг, досуг. / [под ред. В. В. Петрушинского] / В четырех книгах. – М. : Новая школа, 1994. – 321 с.
94. Иванова Е. Н. Эффективное общение и конфликты / Е. Н. Иванова. – СПб., Рига : Эксперимент, 1997. – 70 с.
95. Ивченко Д. В. Формирование конфликтологической компетентности специалиста таможенной службы: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Ивченко Дмитрий Владимирович. – Калининград, 2000. – 167 с.
96. Изард К. Э. Психология эмоций / К. Э. Изард. – СПб. : Питер, 1999. – 464 с.
97. Казміренко В. П. Засади когнітивної психології спілкування / В. П. Казміренко // Наукові студії із соціальної та політичної психології : зб. статей. – К. : Міленіум, 2009. – Вип. 23(26). – С. 140–164.
98. Кайдалов Д. П. Психология единоначалия и коллегиальности : вопросы теории и практики взаимодействия руководителя и коллектива / Д. П. Кайдалов, Е. И. Суименко. – М. : Мысль, 1979. – 254 с.
99. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении : Кн. для учителя / В. А. Кан-Калик. – М. : Просвещение, 1987. – 190 с.
100. Карамушка Л. М. Тренінг «Психологія розвитку конкурентоздатності персоналу держадміністрацій»: дизайн та ефективність упровадження в процес перепідготовки та підвищення кваліфікації державних службовців / Л. М. Карамушка, О. А. Філь // Актуальні проблеми психології : зб. наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / [ред. кол. : С. Д. Максименко (гол. ред.) та ін.]. – К. : А.С.К., 2012. – Т. I : Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія / за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. – 2012. – Вип. 36. – С. 283–289.

101. Карамушка Л. М. Психологія управління : навч. посіб. / Л. М. Карамушка – К. : Міленіум, 2003. – 344 с.
102. Карамушка Л. М. Попередження та подолання конфліктів в установах середньої освіти / Л. М. Карамушка. – К. : Основа, 1994. – 53 с.
103. Карамушка Л. М. Синдром «професійного вигорання» у вчителів : гендерні аспекти / Л. М. Карамушка, Т. В. Зайчикова. – К. : Міленіум, 2003. – 40 с.
104. Карелин А. Большая энциклопедия психологических тестов / А. Карелин. – М. : «Эксмо», 2007. – 410 с.
105. Кашапов М. М. Теория и практика решения конфликтных ситуаций. Учебное пособие / М. М. Кашапов., под научн. ред. проф. А. В. Карпова. – М-Ярославль : Ремдер, 2003. – 183 с.
106. Кибанов А. Я. Управление персоналом организации / А. Я. Кибанов. – М. : Инфра-М, 2003. – 638 с.
107. Кирюшин И. А. Роль тревожности в типах личности / И. А. Кирюшин. – Хабаровск : Изд-во Дальневост. гос. гуманитар. ун-та, 2005. – 248 с.
108. Китаев-Смык Л. А. Психология стресса / Л. А. Китаев-Смык – М. : Из-во «Наука», 1983. – 368 с.
109. Клок К. Конфликты на работе. Искусство преодоления разногласий / К. Клок, Дж. Голдсмит; пер. с англ. А. Нестеров. – М : Претекст, 2013.–288 с.
110. Козирєв Г. І. Конфлікти в соціально-педагогічному процесі / Г.І. Козирєв // Соціально-гуманітарні знання. – № 2. – 2000. – С. 148 – 155.
111. Козич І. В. Модель формування конфліктологічної компетентності соціального педагога в умовах магістратури / І. В. Козич [Електронний ресурс] : Вісник Запорізького національного університету – №1, 2008. – Режим доступу : http://web.znu.edu.ua/herald/issues/2008/ped_2008_1/2008-26-06/kozych.pdf
112. Конфликтология : учебник для вузов / В. П. Ратников, В. Ф. Голубь, Г. С. Лукашова и др.; под ред. проф. В. П. Ратникова. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2001. – 512 с.

113. Корнелиус Х. Выиграть может каждый. Как разрешать конфликты / Х. Корнелиус, Ш. Фэйр. – М.: А. О. Стрингер, 1992. – 112 с.
114. Костылева Н. Е. Психолого-педагогические условия эффективности управления развитием профессиональной компетентности учителей в процессе гуманизации и демократизации школы : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Н. Е. Костылева. – Казань, 1997. – 23 с.
115. Крайнюк В.М. Психологія стресостійкості / В.М. Крайнюк. – К.: Ніка-центр, 2009. – 406 с.
116. Краткий психологический словарь [Сост. Л. А. Карпенко ; под общ. редакцией А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского]. – М. : Политиздат, 1985.–431 с.
117. Кричевский Р. Л., Дубровинская Е. М. Психология малой группы : теоретический и прикладной аспекты : монография / Р. Л. Кричевский, Е. М. Дубровинская. – М. : Изд-во МГУ, 1991. – 207 с.
118. Кушнірук Т. Д. Подолання конфліктності серед педагогів / Т. Д. Кушнірук // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – № 6–7. – С. 54–57.
119. Лебедев А. Н. Прогнозирование и профилактика межличностных производственных конфликтов в условиях нововведений / А. Н. Лебедев // Психологический журнал. – 1992. – №6. – С. 71–79.
120. Леванова Е. А. Игра в тренинге. Возможности игрового взаимодействия : учебное пособие / Е. А. Леванова, А. Г. Волошина, В. А. Плешкова, А. Н. Соболева, И. О. Телегина. – 2-е изд. – СПб. : Изд-во «Питер», 2008. –208 с.
121. Левин К. Динамическая психология: Избранные труды / К. Левин. – М.: Смысл, 2001. – 572 с.
122. Леонов Н. И. Конфликтологическая компетентность педагога // Психология образования в XXI веке : теория и практика. Материалы Международной научно-практической конференции [Электронный ресурс] :<http://psyjournals.ru> – 2011. – Режим доступа : http://psyjournals.ru/education21/issue/55838_full.shtml

123. Леонов Н. И. Конфликтология : Учеб. пособие / Н. И. Леонов. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2006. – 232 с.
124. Леонова А. Б. Комплексная стратегия анализа профессионального стресса : от диагностики к профилактике и коррекции / А. Б. Леонова // Психологический журнал, 2004. – № 2. – С. 56–58.
125. Леонтьев А. А. Психология общения / А.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1995. – 365 с.
126. Ликсон Ч. Конфликт семь шагов к миру : учебное пособие / Ч. Ликсон. – Спб. : «Питер», 1997. – 160 с. – 20 000 экз. – ISBN 5-88782-334-8, – ISBN0-56052-379-4 (англ.) 237998
127. Ложкин Г. В. Практическая психология конфликта : Учеб. пособие. – 2-е изд., стереотип. / Г. В. Ложкин, Н. И. Повякель. – К. : МАУП, 2002. – 256 с. ISBN 966-608-177-6
128. Лозниця В. С. Психологія менеджменту : навчальний посібник / В. С. Лозниця. – К. : КНЕУ, 1997. – 248 с.
129. Лоренц К. Агрессия (так называемое «зло») / К. Лоренц. – М. : Амфора, 2001. – 349 с.
130. Лукашенко А. О. Педагогічні умови формування конфліктологічної компетентності вчителя загальноосвітнього навчального закладу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / А. О. Лукашенко. – Х., 2006. – 34 с.
131. Лукашонок О. Н. Конфликтологический этюд для учителя / О. Н. Лукашонок, Н. Е. Щуркова. – М. : Российское педагогическое агенство, 1998. – 80 с.
132. Лупьян Я. А. Барьеры общения. Конфликты. Стресс – 2-е изд., доп. / Я. А. Лупьян. – Мн. : Выш. шк., 1998. – 223 с.
133. Макаренко А. С. Педагогическая поэма / А. С. Макаренко [Сост., вступ. ст., примеч., пояснения С. Невская]. – М. : ИТРК, 2003. – 736 с.

134. Максвелл Дж. К. Золотые уроки лидерства [пер. с англ. Л. Бабук] / Джон К. Максвелл. – М. : Попурри, 2010. – 224 с. ISBN 978-985-15-0929-0 224
135. Макшанов С. П. Психогимнастика в тренинге. Каталог / С. П. Макшанов, Н. Ю. Хрящева. – СПб. : Питер, 1993. – Ч.1. – 108 с.
136. Малик Г. Д. Особливості компетентнісного підходу [Електронний ресурс] / Г. Д. Малик. – Режим доступу : <http://intkonf.org/malik-g-d-osoblivosti-kompetentnisnogo-pidhodu/>
137. Мартиненко С. М. Загальна педагогіка : Навч. посіб. / С. М. Мартиненко, Л. Л. Хоружа. – К. : МАУП, 2002. – 176 с.
138. Маруховська О. О. Конфліктологія : навчальний посібник / О. О. Маруховська. – К. : Інститут економіки та права «КРОК», 2003. – 199 с.
139. Маслоу А. Мотивация и личность /А. Маслоу. – Перевод. с англ. Татлыбаевой А. М. – СПб. : Евразия, 1999. – 478 с.
140. Мастенбрук У. Управление конфликтными ситуациями и развитие организации : Пер. с англ. / У. Мастенбрук. – М. : ИНФРА-М, 1996. – 256 с.
141. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя / Л. М. Митина. – М. : Флинта : Моск. Психол.-соц.ин-т, 1998. – 200 с.
142. Молл Е. Г. Менеджмент : Организационное поведение : Учебное пособие / Е. Г. Молл. – М. : Финансы и статистика, 2000. – 160 с.
143. Мор Т. Утопия / Т. Мор; перев. с лат. Ю. М. Каган. – М. : Наука, 1978. – 417 с.
144. Морено Я.Л. Социометрия: экспериментальный метод и наука об обществе: пер. с англ. / Я.Л. Морено. – М.: Акад. проект, 2004. – 315 с.
145. Мороз Л. І. Професійно-педагогічний тренінг у становленні особистості фахівця (на прикладі працівників ОВС) : монографія / Л. І. Мороз/ Київський національний ун-т внутрішніх справ. – К : Надвірнянська друкарня, 2007. – 312 с.
146. Мороз Л.И. Социально-экономические и психологические аспекты управленческой деятельности менеджеров предприятия / Л.И. Мороз

[Электронный ресурс] : Global international scientific analytical project. – 2015. – Режим доступа : <http://gisap.eu/ru/node/70575>

147. Мудрик А. В. Социальная педагогика : Учеб. для студ. пед. вузов / [Под ред. В. А. Сластенина. – 3-е изд., испр. и доп.]. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 200 с. ISBN 5-7695-0640-7

148. Муханова О. М. Психологічні особливості виникнення педагогічних конфліктів / О. М. Муханова // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Григорія Сковороди» – Додаток 1 до Вип. 29, том III : Тематичний випуск «Міжнародні психолого-педагогічні Челпанівські читання». – К. : Gnosis, 2013. – С. 77.

149. Наймушина А. Г. Психозмоциональный стресс / А. Г. Наймушина. – Тюмень : Издательство ТюмГНГУ, 2009. – 144 с.

150. Новікова Н. Управління конфліктами в організації : підходи до вирішення та профілактики / Н. Новікова // Галицький економічний вісник. – 2013. – №2 (41). – С.79–83.

151. Ножовнік О. М. Формування самоосвітньої компетенції майбутніх фахівців з міжнародної економіки у процесі вивчення іноземних мов [Рукопис] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / О.М. Ножовнік. – Київський ун-т ім. Б. Грінченка. – К., 2010. – 341 с.

152. Ньюстром Дж. Организационное поведение / Дж. Ньюстром, К. Дэвис. – СПб : Питер-Юг, 2000. – 448 с. ISBN:0-07-114538-9.

153. Огнетова И. Ю. К проблеме педагогического конфликта в высшей профессиональной школе / И. Ю. Огнетова // Теория и практика образования в современном мире: материалы междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). – СПб. : Реноме, 2012. – С. 345–347.

154. Орбан-Лембрик Л. Е. Психологія управління : Навчальний посібник / Л. Е. Орбан-Лембрик. – К. : Академвидав, 2003. – 568 с. ISBN 966-8226-06-2

155. Орбан-Лембрик Л. Е. Психологія управління : навч. посіб. / Л. Е. Орбан-Лембрик. – 2-ге вид., доповн. – К. : Академвидав, 2010. – 544 с. – (Серія «Альма-матер»)
156. Організаційна поведінка / [Д. Гелрігел, Дж. В. Слокум, Р. В. Вудмен, Н. С. Бренінг]; Пер. з англ.. І. Тарасюк, М. Зарицька, Н. Гайдукевич. – К. : Вид-во Соломії Павличко «Основи», 2001. – 726 с. ISBN 966-500-142-6
157. Орлянський В. С. Конфліктологія : навчальний посібник / В. С. Орлянський. – К. : Центр учбової літератури, 2007. – 160 с.
158. Осухова Н. Г., Кожевникова В. В. Возвращение к жизни : Методические материалы для ведущих тренингов и семинаров по профилактике профессионального выгорания // Помощь помощнику : социально-психологическое сопровождение социальных работников / Под ред. Н. Г. Осуховой. – М. : Изд-во «Амиго-пресс», 2006. – С. 96 –112.
159. Паттерсон. К. Управление конфликтом. Что делать, если вы столкнулись с невыполненными обещаниями, обманутыми ожиданиями и агрессивным поведением / К. Паттерсон, Д. Греннай, Р. Макмиллан, А. Свайтзлер; пер. с англ. С. Лопаев. – М : Вильямс, 2013. – 256 с.
160. Пахальян В. Э. Групповой психологический тренинг : учеб. пособие / В. Э. Пахальян. – СПб. : Питер, 2006. – 224 с.
161. Пезешкиан Н. Психосоматика и позитивная психотерапия / Н. Пезешкиан. – М. : Медпресс, 1996. – 464 с.
162. Переломов Л. С. Конфуций : «Лунь юй» / Л. С. Переломов. – М. : Издательская фирма «Восточная литература» РАН, 1998. – 588 с.
163. Петровская Л. А. О понятийной схеме социально-психологического анализа конфликта // Психология конфликта. Хрестоматия / Сост. Н. В. Гришина. – СПб. : Питер, 2001. – С. 298–309.
164. Петровская Л. А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг/ Л. А. Петровская. – М : изд. Моск. Ун-та, 1990. – 216 с.

165. Петровская Л. А. Общение – компетентность – тренинг : Избранные труды / Л. А. Петровская. – М. : Смысл, 2007. – 687 с.
166. Пірен М. І. Конфліктологія: Підручник / М.І. Пірен. – К. : МАУП, 2003. – 360 с.
167. Практикум по социально-психологическому тренингу. – 3-е изд., испр. и доп. / под. ред. Б. Д. Парыгина. – СПб. : Изд-во Михайлова В. А., 2000. – 352 с.
168. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Редактор-составитель Д. Я. Райгородский. – Самара : Издательский дом «БАХРАХ», 1998. – 672 с. ISBN 5-89570-005-5
169. Прикладная конфликтология. Хрестоматия / [Составитель : проф. К. Сельченко]. – М. : АСТ, 2007. – 624 с. ISBN 5-17-001914-9, 985-13-1071-9
170. Психологический словарь / [Под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова и др.]. – М. : Педагогика, 1983. – 448 с.
171. Психологія конфлікту: Навчально-методичний посібник для підготовки магістрів усіх форм навчання / В.Я Галаган, В.Ф.Орлов, О.М.Отіч, О.О.Фурса. – К.: ДЕДУТ, 2008. – 422 с.
172. Равикович Н. Е. Тренинг командообразования. Цели, диагностические методики, игры / Н. Е. Равикович. – М. : Генезис, 2003. – 112 с.
173. Рай Л. Развитие навыков тренинга : руководство для изучения основ тренинга / Л. Рай. – СПб. : «Питер», 2002. – 208 с.
174. Редлих А. Модерация конфликтов в организации / А. Редлих, Е. Миронов. – СПб. : Речь, 2009. – 240 с
175. Рекомендація Європейського Парламенту та Ради (ЄС) "Про основні компетенції для навчання протягом усього життя" [Електронний ресурс] / Головна сторінка сайту "Законодавство України" – 2006. – Режим доступу : http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/994_975
176. Решетникова К. В. Конфликты в системе управления : учебное пособие / К. В. Решетникова. – М. : Юнити-Дана, 2013. – 175 с.
177. Романкова Л. М. Моделювання конфліктних ситуацій як засіб оптимізації

міжособистісних стосунків в педагогічному колективі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец.19.00.07 – педагогічна та вікова психологія / Л. М. Романкова. – Рівнен. держ. гуманіт. ун-т. – Рівне, 2002. – 20 с.

178. Романчиков В. І. Основи наукових досліджень. Навчальний посібник / В. І. Романчиков. – К. : Центр учбової літератури, 2007. – С. 135 (254 с.).

179. Ронгинская Т. И. Синдром выгорания в социальных профессиях / Т. И. Ронгинская // Психол. Журнал. – 2002. – № 23. – С. 67–78.

180. Рыбакова М. М. Конфликт и взаимодействия в педагогическом процессе / М. М. Рыбакова. – М. : Просвещение, 1991. – 128 с.

181. Самсонова Н. В. Конфликтологическая компетентность специалиста / Н. В. Самсонова // Вуз-XXI и культура. – Казань, 2000. – С. 37–40.

182. Сафін О. Д. Почуття гумору як чинник міжособистісної взаємодії у проблемних ситуаціях / О.Д. Сафін // Правничий вісник Університету «КРОК» / Вищий навчальний заклад «Університет економіки та права «КРОК». – Вип. 11. – К., 2012. – С. 126–131.

183. Селье Г. Стрес без дистресса / Г. Селье, Пер. с англ. ; Общ. ред. Е. М. Крепса. – Рига : «Виеда» – 1992. – 109 с.

184. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : навч. посібник для студ. вищих пед. навч. закл. / В. А. Семиченко. – К. : Вища школа, 2004. – 336 с.

185. Семиченко В. А. Психологія спілкування / В. А. Семиченко. – К. : «Магістр-S», 1998. – 152 с. Рос. мовою. ISBN 966–557–024–2

186. Семиченко В. А. Психология эмоций : модульный курс (лекции, практические занятия, задания для самостоятельной работы) для преподавателей и студентов / В. А. Семиченко. – К. : Магістр-S, 1999. – 127 с.

187. Семиченко В. А. Психологічна структура педагогічної діяльності : навч. посібник / В. А. Семиченко, В. С. Заслуженюк. – К. : Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка, 2000. – Ч. 2. – К. : [б. в.], 2001. – 231 с.

188. Сидоренко Е. В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии : учебное пособие / Е. В. Сидоренко. – СПб. : Изд-во «Речь», 2007. – 208 с.
189. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии : учебное пособие / Е. В. Сидоренко. – СПб. : Социально-психологический центр, 1996. – 350 с.
190. Сидоренко Е. В. Технологии создания тренинга. От замысла к результату / Е. В. Сидоренко. – СПб. : Речь : Сидоренко и Ко, 2007. – 144 с.
191. Сингаївська І. В. Особливості використання інтерактивних методів у процесі вдосконалення психологічної компетентності керівників освітніх організацій // Вісник післядипломної освіти : зб. наук. праць / Ун-т менедж. освіти АПН України, Асоціац. безперерв. освіти дорослих. Вип.13 / голов. ред. В.В.Олійник. – К. : Геопринт, 2009. – Ч. 2. – С.304–308.
192. Сингаївська І. В. Соціально-психологічний тренінг особистісного зростання як метод розвитку життєвої компетентності особистості // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство / Науково-методичний збірник.– К. : Контекст, 2000. – С.122–125.
193. Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій : гендерні аспекти /за наук.ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки, Т. В. Зайчикової.– К. : Міленіум, 2004. – 264 с.
194. Скотт Дж. Г. Конфликты. Пути их преодоления / Дж. Г. Скотт; пер. с англ. – К. : Внешторгиздат, 1991. – 143 с.
195. Слепко Ю. Н., Ледовская Т. В. Обработка и интерпретация результатов психологического исследования: учебное пособие / Ю. Н. Слепко, Т. В. Ледовская. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2013. – 136 с.
196. Смит А. Исследование о природе и причинах богатства народов / А. Смит; [пер. с англ., предисл. В. С. Афанасьева]. – М. : Эксмо, 2009. – 960 с.

197. Социальная конфликтология : Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений/ Н. П. Дедов, А. В. Морозов, Е. Г. Сорокина, Т. Ф. Суслова / Под ред. А. В. Морозова. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 336 с.
198. Станкин М. И. Психология общения : курс лекций / М. И. Станкин. – М. : Московский психолого-социальный институт, Воронеж : НПО «МОДЭК», 2000. – 304 с.
199. Сухомлинський В. О. Сто порад учителів / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. шк., 1988. – 310 с.
200. Сушков И. Р. Психология взаимоотношений: учебное пособие / И. Р. Сушков. – Екатеринбург : «Деловая книга», 1999. – 448 с.
201. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Н. Ф. Талызина. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 288 с. – 30 000 экз. – ISBN 5-7695-0311-4.
202. Татенко В. О. Що таке конфлікт і як його залагодити / В. О. Татенко // Соціальна психологія : Український науковий журнал. – 09/2004 . – N5 . – С.162–163.
203. Темина С. Ю. Конфликты школы или «школа конфликтов»? (Введение в конфликтологию образования) / С. Ю. Темина. М. : Московский психолого-социальный институт; Воронеж : Изд-во НПО МОДЭК, 2002. – 144 с.
204. Тернер Дж. Структура социологической теории / Дж. Тернер; пер. с англ. О. С. Гавриш, З. В. Каганова и др. – М. : Прогресс, 1985. – 464 с.
205. Технології роботи організаційних психологів : Навч. посіб. для студентів вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядиплом. освіти / За наук. ред. Л. М. Карамушки. – К. : Фірма «ІНКІОС», 2005. – 366 с.
206. Тополянский В. Д. Психосоматические расстройства / В. Д. Тополянский, М. В. Струковская. – М. : Медицина, 1986. – 384 с.
207. Тренин Н. Н. Управление конфликтами : Учебно-практическое пособие для вузов / Н. Н. Тренин. – М. : ПРИОР, 2001. – 96 с.

208. Тренинги на все случаи бизнеса / Под ред. Ж. В. Завьяловой – СПб. : Речь, 2008. – 151 с.
209. Уткин Э. А. Конфликтология : теория и практика / Э. А. Уткин. – М. : Экмос, 2000. – 272 с.
210. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. – М. : Психотерапия, 2009. – 544 с.
211. Философия конфликта. Хрестоматия / [Составитель : Черепанова Е. С.]. – Екатеринбург : электронный учебник УрГУ, 2007. – 264 с.
212. Філь О.А. Теоретична модель розвитку конкурентоздатності організацій та комплекс психологічних методик «Аналіз розвитку конкурентоздатності організацій» (АРКО) / О.А. Філь // Актуальні проблеми психології : зб. наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / [ред. кол. : С.Д. Максименко (гол. ред.) та ін.]. – К. : А.С.К., 2013. – Т. I : Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія / за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – 2013. – Вип. 37. – С. 105-111.
213. Філь С. С. Формування компетентності студентів університету у вирішенні Конфліктів / С. С. Філь // Вища освіта України. – Додаток 4, том IV (22). – 2010 р. – Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті Інтеграції до європейського освітнього простору». – С. 377–384.
214. Фирсова А. В. Изучение и профилактика эмоционального выгорания у педагогов // Психология сегодня : Материалы XI региональной научно-практической конференции студентов и аспирантов / А. В. Фирсова, А. М. Павлова.–Екатеринбург, 2009. – 261с.
215. Фишер Р., Юри У. Путь к согласию, или переговоры без поражения / Пер. с англ. А. Гореловой; Предисл. В. А. Кременюка. – М. : Наука, 1992. – 158 с. ISBN 5-02-013390-6.

216. Фопель К. Психологические группы : Рабочие материалы для ведущего : практ. пособие / К. Фопель; пер. с нем. – 5-е изд., стереотип. – М. : Генезис, 2004. – 256 с.
217. Форверг М. Характеристика социально-психологического тренинга поведения / М. Форверг, А. Альберг // Психологический журнал. – 1984. – Т.5, №4. – С. 57–64.
218. Фрейд З. Психология «Я» и защитные механизмы / З. Фрейд.; Пер. с англ. – М. : Педагогика, 1993. – 342 с.
219. Фромм Э. Душа человека / Э. Фромм. – М. : Республика, 1992. – 430 с.
220. Хасан Б. И. Конструктивная психология конфликта / Б. И. Хасан. – СПб. : Питер, 2003. – 250 с.
221. Хорни К. Тревожность / К. Хорни. Собр. соч. в 3 томах. – М. : Смысл, 1997. Т.2. С. 174–180.
222. Хрестоматия «Философия конфликта» / [Составитель: Е. С. Черепанова]. – Екатеринбург: Уральский государственный университет им. А. М. Горького, 2007. – 264 с.
223. Хрестоматия по конфликтологии / [Анцупов А. Я., Леонов Н. И. и др.]. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2004. – 161 с.
224. Цимбалюк І. М. Психологія управління : Навч. посіб. / І. М. Цимбалюк. – К. : ВД «Професіонал», 2008. – 624 с.
225. Цицерон М. Т. Философские трактаты о государстве [Электронный ресурс] : ancientrome.ru. – Режим доступа : <http://ancientrome.ru/antlitr/cicero/phil/republ1-f.htm>
226. Цой Л. Н. Практическая конфликтология / Л. Н. Цой. – М. : «Глобус», ООО ИЦП, 2001. – 233 с.
227. Цюрупа М. В. Основи конфліктології та теорії переговорів : навчальний посібник / М. В. Цюрупа. – К. : Кондор, 2004. – 172 с.
228. Череп А.В. SWOT-аналіз діяльності малого підприємництва у період економічної кризи / А.В. Череп, І.Ю. Нагаєць [Электронный ресурс]. –

Режим доступу : http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/ekpr/2009_25/cherep.htm

229. Черненко Ю. П. Вплив когнітивного стилю вчителя на міжособистісні конфлікти з учнями : Автореф. дис... канд. психол. Наук : 19.00.07 / Ю. П. Черненко ; Ін-т психології ім. Г. С.Костюка АПН України. – К., 1999. – 18 с.

230. Черненко Ю. П. Конфлікти молодого спеціаліста в педагогічному колективі / Ю. П. Черненко // Конфлікти в педагогічних системах. – Вінниця, 1997. – С. 322–324.

231. Шакуров Р. Х., Алишев Б. С. Причины конфликтов в педагогическом коллективе и способы их разрешения // Вопросы психологии. – 1986. – №6. – С. 67–76.

232. Шакуров Р. Х. Социально-психологические проблемы совершенствования управления профтехучилищем / Р. Х. Шакуров. – М. : Педагогика, 1984 – 192 с.

233. Шапиро С. А. Работа без конфликтов : тактика успешного сотрудничества / С. А. Шапиро, И. Ю. Котенко. – М. : Издат-во «Альфа-Пресс», 2007. – 264 с. ISBN 978-5-94280-234-3

234. Шевчук Д. А. Конфликты : как ими управлять (конфликтология) / Д. А. Шевчук. – М. : ГроссМедиа, 2009. – 301 с.

235. Шейнов В. П. Конфликты в нашей жизни и их разрешение / В. П. Шейнов. – Минск : Амалфея, 1997. – 288 с.

236. Шихи Г. Возрастные кризисы / Гейл Шихи.; Пер. с англ. – СПб. : Ювента, 1999. – 436 с.

237. Шишков В. В. Практикум по психосоматике / В. В. Шишков. – СПб. : Ареал, 2008. – 166 с.

238. Щербань П. М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах / П. М. Щербань. Навчальний посібник. – К. : Вища школа, 2004. – 207 с.

239. Щербакова О. И. Развитие конфликтологической культуры личности // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 10. – С. 56–59.

240. Щербатых Ю. В. Психофизиологические и клинические аспекты страха, тревоги и фобий / Ю. В. Щербатых, Е. И. Ивлева. – Воронеж : Истоки, 1998. – 282 с.
241. Экман П. Психология лжи. Обмани меня, если сможешь / П. Экман. – СПб. : Питер, 2010. – 270 с.
242. Экман П. Психология эмоций / П. Экман; пер. с англ. В. Кузин. – СПб. : Питер, 2010. – 336 с.
243. Экслейн В. Игровая терапия: учебное пособие / В. Экслейн. – М. : «Апрель-Пресс», Изд-во «ЭКСМО-Пресс», 2000. – 480 с.
244. Эпштейн М. К философии возраста // Фрактальность жизни и периодическая таблица возрастов [Электронный ресурс] / М. Эпштейн. – Режим доступа : <http://www.ssmu.ru/bull/06/5/05.pdf>
245. Юнг К. Структура психики и процесс индивидуации / К. Юнг. – М.: Наука, 1996. – 267 с.
246. Юрківський Є. В. Психологічні детермінанти конфліктності вчителя у педагогічній взаємодії : автореф. дис. На здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец.19.00.07 – педагогічна та вікова психологія / Є. В. Юрківський. – Київ, 2002. – 19 с.
247. Якунин В. А. Педагогическая психология : учеб. пособие / В. А. Якунин – 2-е изд. – СПб. : Изд-во Михайлова В. А., 2000. – 349 с.
248. Ярослав Л. О. Конфліктологічна компетентність як предмет психологічного дослідження. [Електронний ресурс] : Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка. – 2009. – Режим доступа : http://novyn.kpi.ua/2009-1/12_Yaroslav.pdf
249. Ярослав Л. О. Психологічний аналіз структури конфліктологічної компетентності майбутнього вчителя. [Електронний ресурс] : Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка. – №1, 2010. – Режим доступа : <http://novyn.kpi.ua/2010-1/14-psy-Jaroslav.pdf>

250. Яценко Т. Глибинна психокорекція та упередження психічного вигорання / Т. Яценко, Б. Іваненко, І. Євтушенко. – К. : Главник, 2008. – 175с.
251. Яценко Т. С. Основи групової психокорекції / Т. С. Яценко. – К. : Либідь, 1996. – 262 с.
252. Albrecht K. Stress and the Manager : Making It Work ForYou / K. Albrecht. – New York : Touchstone, 1986. – 336 p.
253. Boulding K. Conflict and Defense : A General Theory / K. Boulding. – San Francisco : Harper. 1963. – 349 p.
254. Carlson D. S. Construction and initial validation of a multidimensional measures of work-family conflict. [Електронний ресурс] / D. S. Carlson, K. M. Kacmar, M. J. Williams // Journal of Vocational Behavior. – Vol. 56. – 2000. – pp. 249-276. – Режимдоступу: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S000187919991713X>
255. Deutsch M. The handbook of conflict resolution: theory and practice / Morton Deutsch, Peter T. Coleman, Eric C. Marcus; 2nd ed. –San Francisco: Jossey-Bass A Wiley Imprint, 2006. – 941p.
256. Dollard J. Frustration and aggression / John Dollard. – Yale University Press, 1989. – 209 p.
257. DuBrin A. J. Fundamentals of organizational behavior : an applied approach / A. J. DuBrin. – Cincinnati, the USA: International Thomson Publishing, 1997. – 300 p.
258. Dworetzky J. Psychology / John P. Dworetzky. – 3 rd ed. – West Publishing Company. – St. Paul. – 1988. – 672 p. ISBN 0-314-62479-1
259. Echterhoff G. Socially shared cognition, affect, and behavior / G. Echterhoff, E. Higgins, J. Levine // A review and integration Pers Soc Psychol Rev. – 1999. – №3. – P. 278–302.
260. Feldman R. S. Understanding psychology / R. S. Feldman. – 2 ed. – New York : McGraw-Hill, 1990. – 750 p. ISBN 0-07-020531-0
261. Frone M. R. Antecedents and Outcomes of Work-Family Conflict : testing a model of the work-family conflict interference [Електронний ресурс] / M. R. Frone,

- M. Russell, M. L. Cooper // Journal Of Applied Psychology. – Vol. 77. –1992. – P. 65–78. – Режим доступа до журналу : <http://www.apa.org/pubs/journals/apl/index.aspx>
262. Furlong G. The conflict resolution toolbox : models & maps for analyzing,diagnosing, and resolving conflict / Gary Furlong. – Canada : John Wiley & Sons Canada Ltd., 2005. – 256 p. ISBN-13 978-0-470-83517-6
263. Green W. Things You Can Do Today to Manage Stress / Wendy Green. – Chichester : Summersdale Publishers Ltd., 2012, – 128 p. ISBN1849532028
264. Greenhaus J. H. Sources of conflict between work and family roles [Электронный ресурс] / J. H. Greenhaus, N. J. Beutell // Academy of Management Review. – Vol. 10. – 1985. – P. 76-88. – Режим доступа до журн. : www.researchgate.net/...Sources_of_Conflict_between_work_and_family_roles
265. Greenhaus J. H. Work and family influences on departure from public accounting [Электронный ресурс] / J. H. Greenhaus, K. M. Collins, R. Singh, S. Parasuraman // Journal of Vocational Behavior. – Vol. 50. – 1997. – pp. 249-270. – Режим доступа до журн.: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S000187919691578X>
266. Holland M. K. Using psychology / M. K. Holland. – Canada : Little, Brown & Company, 1985. –158p.
267. Jeong Ho-Won. Understanding Conflict and Conflict Analysis / Ho-Won Jeong. – London: SAGE Publications Inc., 2008.– 264 p. ISBN 978-1-4129-0308-0
268. Kossek E. E. Work-family conflict, policies, and the job-life satisfaction relationship: A review and directions for future organizational behaviour-human resources research [Электронный ресурс] / E. E. Kossek, C. Ozeki // Journal of Applied Psychology. – Vol. 83. – 1998. – P. 139–149. – Режим доступа до журн. : <http://www.apa.org/pubs/journals/apl/index.aspx>
269. Leung Y. F. Conflict management and emotional intelligence / Y. F. Leung // DBA thesis. – Lismore, NSW : Southern Cross University, 2010. – 263 p.
270. Levine S. Getting to resolution / S. Levine. – San Francisco : Berrett-Koehler Publishers, Inc., 2009. – 274 p. ISBN 978-1-57675-771-0

271. McDougall W. The Group Mind / William McDougall. – North Stratford: Ayer Co Pub; 2nd edition, 1973. – 418 p.
272. Maskit D. Teachers' attitudes toward pedagogical changes during various stages of professional development [Электронный ресурс] / D. Maskit // Teaching and teacher education. – 2011. – Vol. 27. – P. 851–860 Режим доступа : <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X11000163>
273. Maslach Ch. Burnout – the cost of caring / Christina Maslach. – New York : Prentice hall press, 1986. – 192p. ISBN 0-13-091231-X
274. Mayer B. The Dynamics of Conflict : a guide to engagement and intervention. – 2nd ed. / Bernard Mayer. – San Francisco: Jossey-Bass, 2012. – 366 p.
275. McConnon Sh. & M. Conflict management in the workplace / Shay and Margaret McConnon. – Oxford : How to books Ltd., 2008. – 144p.
276. Mesko N. Perceived parental rearing and conflict management: sex differences and sex roles [Электронный ресурс] / Norbert Mesko, Andras Lang, Reka Ferenczhalmy, Krisztina Mikos, Barbara Glockner // International Journal of Advances in Psychology (IJAP) – February 2013. – Volume 2, Issue 1. – P. 51-60. Режим доступа : www.ij-psychol.org
277. Mullins L. J. Management and organisational behavior, 7th ed. / Laurie J. Mullins. – Harlow : Pearson Education Limited, 2005. – 1095p.
278. Nohe Ch. Work-family conflict, social support, and turnover intentions : A longitudinal study [Электронный ресурс] / Ch. Nohe, K. Sonntag // Journal of Vocational behavior.– 2014.– Vol. 85 – P. 1–12. Режим доступа : <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0001879114000505>
279. Rahim M. Afzalur. Managing conflict in organizations / M. Afzalur Rahim. – 3rd ed. Westport, Connecticut : Quorum Books, 2001. – 294 p. ISBN 1-56720-262-4
280. Rajaba A. The Impact of Work Family Conflict on Psychological Well Being among School Teachers in Malaysia [Электронный ресурс] / Azizah Rajaba // Procedia. – Social and Behavioral Sciences. – Vol. 29 . – 2011. – P. 1500 – 1507. – Режим доступа до журн. : <http://www.academia.edu/5667808/>

281. Rice P. L. Stress and health / P. L. Rice. – Pacific Grov, California : Brooks Cole Publishing Company, 1992. – 358 p.
282. Scannell M. The big book of conflict resolution games / M. Scannell. – New York : The McGraw-Hill Companies, 2010. – 231p.
283. Runde C. Developing Your Conflict Competence: A Hands-On Guide for Leaders, Managers, Facilitators, and Teams / C. Runde, T. Flanagan. – San Francisco : Jossey-Bass., 2010. – 280 p.
284. Spector J. ERIC Clearinghouse on Information and Technology Syracuse NY. Competencies for Online Teaching. ERIC Digest. Competence, Competencies and Certification / J. Spector, Michael-de la Teja, Ileana. – N.Y., 2001. – Режим доступа: <http://www.ericdigests.org/2002-2/teaching.htm>
285. The handbook of conflict resolution : theory and practice / [Morton Deutsch, Peter T. Coleman, Eric C. Marcus, editors]. – 2nd ed. – San Francisco: Jossey-Bass., 2006. – 941 p.
286. The Psychology of Conflict and Conflict Management in Organizations / [Carsten K. W. De Dreu and Michele J. Gelfand, editors]. – New York : Taylor & Francis Group, LLC., 2008. – 485 p. ISBN 0-8058-5516-5
287. Thompson J. G. The psychobiology of emotions / J. G. Thompson. – New York : Plenum, 1988. – 441 p.
288. Wilson R. Colleges help professors balance work and family/ R. Wilson // Chronicle of higher education. – Washington, D. C., 1995. – issue 42(12), – P. A24.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

Комплекс діагностичних методик

Додаток А.1

Опитувальник пілотної частини констатувального експерименту «Психологічні проблеми організаційного середовища вищого навчального закладу та умов профілактики конфліктів у педагогічному колективі» (авторська розробка)

Вибиріть одну відповідь на кожне запитання:

1. Ви вважаєте ваші стосунки з колегами:

а) гарні; б) задовільні; в) погані

2. Ви вважаєте ваші стосунки зі студентами

а) гарні; б) задовільні; в) погані

3. Ви вважаєте ваші стосунки з керівництвом

а) гарні; б) задовільні; в) погані

4. Ви вважаєте технічне забезпечення у вашому університеті

А) сучасне; б) застаріле; в) важко відповісти

5. Чи подобається вам система оцінювання у вашому університеті

а) так б) ні в) важко відповісти

6. Чи знаходите ви об'єм своєї роботи (навантаження)

а) великим б) звичайним в) недостатнім

7. Чи знаходите ви умови праці

а) гарними б) задовільними в) поганими

8. Моя робота займає багато часу, який я міг(могла) проводити із сім'єю (друзями)

а) вірно б) не вірно в) важко відповісти

9. Після роботи я приходжу додому дуже втомленим(ною), щоб займатися домашніми справами

а) часто б) час від часу в) ніколи

10. Моє сімейне (особисте) життя впливає на виконання обов'язків на роботі

а) часто б) час від часу в) ніколи

11. Дайте оцінку варіантам від 0 до 5. Де 0- абсолютно не вірно; 1- ні, це не так; 2 -скоріше ні; 3 -можливо так; 4 -вірно; 5- абсолютно вірно

Престиж Моральне задоволення Можливість кар'єрного зростання Можливість подальшого навчання Творчі можливості	Високу зарплатню Можливість реалізувати свої плани Можливість розвивати свої навички Гарний досвід Гарне спілкування
---	--

12. Які загрози вас можуть очікувати на роботі. Запишіть відповіді у таблиці від найменш можливого до найбільш можливого.

Конфлікти зі студентами; конфлікти з колегами; конфлікти з керівництвом;
нездорова конкуренція; втрата роботи чи ваш особистий варіант

--

13. Ефективність профілактики конфліктів у колективі залежить від (позначте необхідне):

- а) підвищення рівня знань про конфлікт, його особливості, види, негативні та позитивні наслідки тощо;
- б) створення сприятливих соціально-психологічних умов для взаємодії у колективі;
- в) створення сприятливих об'єктивних, організаційно-управлінських умов праці.
- г) власний варіант.

КОМПЛЕКС ДІАГНОСТИЧНИХ МЕТОДИК

(Основна частина констатувального експерименту)

1. Когнітивна складова

1. Метод «незавершених речень». За основу взято шкалу оцінювання відповідей анкети «Що таке конфлікт?», запропоновану дослідниками М. В. Войтович, Л. М. Карамушкою.

Інструкція до учасників опитування.

Просимо Вас, максимально ґрунтовно (як Ви це розумієте) дати визначення поняттю «конфлікт». Запишіть, будь ласка, варіант визначення, завершуючи фразу: «Конфлікт – це ...», «Конфлікт у педагогічному колективі – це...»

Обробка та інтерпретація результатів дослідження.

Обробка результатів здійснюється методом конвент-аналізу у відповідності до наведеної шкали оцінювання.

Шкала оцінювання.

1. «Відповідь повністю правильна». Вказані всі найістотніші ознаки конфлікту: «зіткнення», «протиріччя», «протиборство» таке інше.
2. «Відповідь частково правильна».
 - 2.1. Вказані не всі суттєві ознаки.
 - 2.2. Крім деяких суттєвих ознак конфлікту вказані нові (несуттєві) ознаки.
3. «Відповідь неправильна». Не вказано жодної суттєвої ознаки конфлікту.

Примітки

Нами вважалася «Відповідь повністю правильна» за умови, якщо респондент розкрив поняття «конфлікт», у комплексі трьох складових: когнітивної, емоційної, поведінкової.

2. Емоційна складова

Методика 2.

Методика оценки психологической атмосферы в коллективе (по А. Ф. Фидлеру).

Назначение. Методика используется для оценки психологической атмосферы в коллективе. В основе лежит метод семантического дифференциала.

Инструкция: В предложенной таблице приведены противоположные по смыслу пары слов, с помощью которых можно описать атмосферу в вашем коллективе. Чем ближе к левому или правому слову в каждой паре вы поставите галочку (V), тем более выражен этот признак в вашем коллективе.

	1	2	3	4	5	6	7	8	
1. Дружелюбие									Враждебность
2. Согласие									Несогласие
3. Удовлетворенность									Неудовлетворенность
4. Продуктивность									Непродуктивность
5. Теплота									Холодность
6. Сотрудничество									Несогласованность
7. Взаимная поддержка									Недоброжелательность
8. Увлеченность									Равнодушие
9. Занимательность									Скука
10. Успешность									Безуспешность

Обработка и анализ данных

Ответ по каждому из 10 пунктов оценивается слева направо от 1 до 8 баллов. Чем левее расположен знак (V), тем ниже балл, тем благоприятнее психологическая атмосфера в коллективе. Итоговый показатель колеблется от 10 (наиболее положительная оценка) до 80 (наиболее отрицательная).

Методика 3,4.

Шкала оценки уровня реактивной и личностной тревожности (Ч. Д. Спилберг, Ю. Л. Ханин)

Инструкция: Прочитайте внимательно каждое из приведенных ниже предложений и зачеркните цифру в соответствующей графе справа в зависимости от того, как вы себя чувствуете в данный момент.

№пп	Суждение	Нет, это не так	Пожалуй так	Верно	Совершенно верно
1	Я спокоен	1	2	3	4
2	Мне ничто не угрожает	1	2	3	4
3	Я нахожусь в напряжении	1	2	3	4
4	Я внутренне скован	1	2	3	4
5	Я чувствую себя свободно	1	2	3	4
6	Я расстроен	1	2	3	4
7	Меня волнуют возможные неудачи	1	2	3	4
8	Я ощущаю душевный покой	1	2	3	4
9	Я встревожен	1	2	3	4
10	Я испытываю чувство внутреннего удовлетворения	1	2	3	4
11	Я уверен в себе	1	2	3	4
12	Я нервничаю	1	2	3	4
13	Я не нахожу себе места	1	2	3	4
14	Я взвинчен	1	2	3	4
15	Я не чувствую скованности, напряжения	1	2	3	4
16	Я доволен	1	2	3	4
17	Я озабочен	1	2	3	4
18	Я слишком возбужден и мне не по себе	1	2	3	4
19	Мне радостно	1	2	3	4
20	Мне приятно	1	2	3	4

Шкала личностной тревожности

Инструкция. Прочитайте внимательно каждое из приведенных ниже предложений и зачеркните цифру в соответствующей графе справа в зависимости от того, как вы себя чувствуете обычно. Над вопросами долго не думайте, поскольку правильных или неправильных ответов нет.

№пп	Суждение	Нет, это не так	Пожалуй, так	Верно	Совершенно верно
21	Я испытываю удовольствие	1	2	3	4
22	Я очень быстро устаю	1	2	3	4
23	Я легко расстраиваюсь	1	2	3	4
24	Я хотел бы быть таким же счастливым, как и другие	1	2	3	4
25	Нередко я проигрываю из-за того, что недостаточно быстро принимаю решения	1	2	3	4

26	Я обычно чувствую прилив сил и желание работать	1	2	3	4
27	Я спокоен, хладнокровен и собран	1	2	3	4
28	Меня тревожат возможные трудности	1	2	3	4
29	Я слишком переживаю из-за пустяков	1	2	3	4
30	Я бываю вполне счастлив	1	2	3	4
31	Я все принимаю близко к сердцу	1	2	3	4
32	Мне не хватает уверенности в себе	1	2	3	4
33	Я чувствую себя в безопасности	1	2	3	4
34	Я стараюсь избегать критических ситуаций и трудностей	1	2	3	4
35	У меня бывает хандра	1	2	3	4
36	Я бываю доволен	1	2	3	4
37	Всякие пустяки отвлекают и волнуют меня	1	2	3	4
38	Я так сильно переживаю свои разочарования, что потом долго не могу о них забыть	1	2	3	4
39	Я уравновешенный человек	1	2	3	4
40	Меня охватывает беспокойство, когда я думаю о своих делах и заботах	1	2	3	4

Обработка результатов

Показатели реактивной тревожности (РТ) и личностной тревожности (ЛТ) рассчитываются по формулам:

$РТ = \sum 1 - \sum 2 + 35$, где $\sum 1$ – сумма цифр на бланке по пунктам шкалы 3, 4, 6, 7, 9, 12, 13, 14, 17, 18; $\sum 2$ – сумма остальных цифр – 1, 2, 5, 8, 10, 11, 15, 16, 19, 20.

$ЛТ = \sum 1 - \sum 2 + 35$ где $\sum 1$ – сумма цифр на бланке по пунктам 22, 23, 24, 25, 28, 29, 31, 32, 34, 35, 37, 38, 40; $\sum 2$ – сумма цифр по пунктам 21, 26, 27, 30, 33, 36, 39.

Интерпретация результатов

При анализе результатов надо иметь в виду, что общий итоговый показатель по каждой из подшкал может находиться в диапазоне от 20 до 80 баллов. При этом чем выше итоговый показатель, тем выше уровень тревожности (реактивной или личностной). При интерпретации показателей можно использовать следующие ориентировочные оценки тревожности:

до 30 баллов – низкая,

31 – 45 балла – умеренная;

46 и более – высокая.

Очень высокая тревожность (>46) прямо может быть связана с наличием невротического конфликта, эмоциональными срывами и с психосоматическими заболеваниями.

Низкая тревожность (<12), наоборот, характеризует состояние как депрессивное, неактивное, с низким уровнем мотиваций. Иногда очень низкая тревожность в показателях теста является результатом активного вытеснения личностью высокой тревоги с целью показать себя в «лучшем свете».

3. Поведінкова складова

Методика 5. Экспресс-диагностика устойчивости к конфликтам

Инструкция: Оцените по пятибалльной системе, насколько у вас проявляется каждое из приведенных суждений. Промежуточная графа 3 означает равнозначное присутствие обоих качеств.

1.	Уклоняюсь от спора	5 4 3 2 1	Рвусь в спор
2.	Отношусь к конкуренту без предвзятости	5 4 3 2 1	Подозрителен
3.	Имею адекватную самооценку	5 4 3 2 1	Имею завышенную самооценку
4.	Прислушиваюсь к мнению других	5 4 3 2 1	Не принимаю иных мнений
5.	Не поддаюсь провокации, не завожусь	5 4 3 2 1	Легко завожусь
6.	Уступаю в споре, иду на компромисс	5 4 3 2 1	Не уступаю в споре: победа или поражение
7.	Если взрываюсь, то потом ощущаю чувство вины	5 4 3 2 1	Если взрываюсь, то считаю, что без этого нельзя
8.	Выдерживаю корректный тон в споре, тактичность	5 4 3 2 1	Допускаю тон, не терпящий возражений, бестактность
9.	Считаю, что в споре не надо демонстрировать свои эмоции	5 4 3 2 1	Считаю, что в споре нужно проявить сильный характер
10.	Считаю, что спор – крайняя форма разрешения конфликта	5 4 3 2 1	Считаю, что спор необходим для разрешения конфликта

Обработка и интерпретация результатов

Подсчитайте общую сумму баллов.

Уровни устойчивости к конфликтам соответствуют следующим показателям:

40–50 – высокий уровень конфликтоустойчивости;

30–39 – средний уровень конфликтоустойчивости;

20–29 – уровень выраженной конфликтности;

19 и менее – высокий уровень конфликтности.

Методика 6. Тест А. Ассингера (оценка агрессивности в отношениях).

Выберите (обведите) суждение, которое является наиболее типичным для характеристики Вашего поведения.

I. Склонны ли вы искать пути к примирению после очередного служебного конфликта?

1. Всегда.
2. Иногда.
3. Никогда.

II. Как вы ведете себя в критической ситуации?

1. Внутренне кипите.
2. Сохраняете полное спокойствие.
3. Теряете самообладание.

III. Каким считают вас коллеги?

1. Самоуверенным и завистливым.
2. Дружелюбным.
3. Спокойным и независтливым.

IV. Как вы отреагируете, если вам предложат ответственную должность?

1. Примите ее с некоторыми опасениями.
2. Согласитесь без колебаний.
3. Откажетесь от нее ради собственного спокойствия.

V. Как вы будете себя вести, если кто-то из коллег без разрешения возьмет с вашего стола бумагу?

1. Выдадите ему по первое число.
2. Заставите вернуть.
3. Спросите, не нужно ли ему еще чего-нибудь.

VI. Какими словами вы встретите мужа (жену), если он (она) вернулся(лась) с работы позже обычного?

1. Что это тебя так задержало?
2. Где ты торчишь допоздна?
3. Я уже начал(а) волноваться.

VII. Как вы ведете себя за рулем автомобиля?

1. Стараетесь обогнать машину, которая показала вам хвост?
2. Вам все равно, сколько машин вас обошло.
3. Помчитесь с такой скоростью, чтобы никто не догнал вас.

VIII. Какими вы считаете свои взгляды на жизнь?

1. Сбалансированными.
2. Легкомысленными.
3. Крайне жесткими.

IX. Что вы предпринимаете, если не все удастся?

1. Пытаетесь свалить вину на другого.
2. Смиряетесь.
3. Становитесь впредь осторожнее.

X. Как вы отреагируете на фельетон о случаях распущенности среди современной молодежи?

1. Пора бы уже запретить им такие развлечения.
2. Надо создать им возможность организованно и культурно отдыхать.
3. И чего мы столько с ними возимся?

XI. Что вы ощущаете, если место, которое вы хотели занять, досталось другому?

1. И зачем я только на это нервы тратил?
2. Видно, его физиономия шефу приятнее.
3. Может быть, мне это удастся в другой раз.

XII. Как вы смотрите страшный фильм?

1. Боитесь.
2. Скучаете.
3. Получаете искреннее удовольствие.

XIII. Если из-за дорожной пробки вы опаздываете на важное совещание?

1. Будете нервничать во время заседания.
2. Попытаетесь вызвать снисходительность партнеров.
3. Огорчитесь.

XIV. Как вы относитесь к своим спортивным успехам?

1. Обязательно стараетесь выиграть.
2. Цените удовольствие почувствовать себя вновь молодым.
3. Очень сердитесь, если не везет.

XV. Как вы поступите, если вас плохо обслужили в ресторане?

1. Стерпите, избегая скандала.
2. Вызовите метрдотеля и сделаете ему замечание.
3. Отправитесь с жалобой к директору ресторана.

XVI. Как вы себя поведете, если вашего ребенка обидели в школе?

1. Поговорите с учителем.
2. Устроите скандал родителям малолетнего преступника.
3. Посоветуете ребенку дать сдачи.

XVII. Какой, по-вашему, вы человек?

1. Средний.
2. Самоуверенный.
3. Пробивной.

XVIII. Что вы ответите подчиненному, с которым столкнулись в дверях учреждения, если он начал извиняться перед вами?

1. Простите, это моя вина.
2. Ничего, пустяки.
3. А повнимательней вы быть не можете?

XIX. Как вы отреагируете на статью в газете о случаях хулиганства среди молодежи?

1. Когда же, наконец, будут приняты конкретные меры?
2. Надо бы ввести телесные наказания.
3. Нельзя все валить на молодежь, виноваты и воспитатели.

XX. Представьте, что вам предстоит заново родиться, но уже животным. Какое животное вы предпочтете?

1. Тигра или леопарда.
2. Домашнюю кошку.
3. Медведя.

Обработка и интерпретация результатов

Суммируйте номера ответов.

45 и более очков. Вы излишне агрессивны и при этом нередко бываете неуравновешенным и жестоким по отношению к другим. Вы надеетесь добраться до управленческих верхов, рассчитывая на собственные методы, добиться успеха, жертвуя интересами окружающих. Поэтому вас не удивляет неприязнь сослуживцев, но при малейшей возможности вы стараетесь их за это наказывать.

36–44 очка. Вы умеренно агрессивны, но вполне успешно идете по жизни, поскольку в вас достаточно здорового честолюбия и самоуверенности.

35 и менее очков. Вы чрезмерно миролюбивы, что обусловлено недостаточной уверенностью в собственных силах и возможностях. Больше решительности вам не помешает.

Методика 7. ТЕСТ ОПИСАНИЯ ПОВЕДЕНИЯ К. ТОМАСА

(Тест адаптирован Н. В. Гришиной для изучения личностной предрасположенности к конфликтному поведению).

В каждой паре выберите то суждение (А или Б), которое является наиболее типичным для характеристики Вашего поведения.

1. А. Иногда я предоставляю возможность другим взять на себя ответственность за решение спорного вопроса.
Б. Чем обсуждать то, в чем мы расходимся, я стараюсь обратить внимание на то, с чем мы оба не согласны.
2. А. Я стараюсь найти компромиссное решение.
Б. Я пытаюсь уладить дело с учетом интересов другого и своих.
3. А. Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего.
Б. Я стараюсь успокоить другого и, главным образом, сохранить наши отношения.
4. А. Я стараюсь найти компромиссное решение.
Б. Иногда я жертвую своими собственными интересами ради интересов другого человека.
5. А. Улаживая спорную ситуацию, я все время стараюсь найти поддержку у другого.
Б. Я стараюсь сделать все, чтобы избежать напряженности.
6. А. Я пытаюсь избежать возникновения неприятностей для себя.
Б. Я стараюсь добиться своего.
7. А. Я стараюсь отложить решение спорного вопроса с тем, чтобы со временем решить его окончательно.
Б. Я считаю возможным в чем-то уступить, чтобы добиться другого.
8. А. Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего.
Б. Я первым делом стараюсь ясно определить то, в чем состоят все затронутые интересы и вопросы.
9. А. Думаю, что не всегда стоит волноваться из-за каких-то возникающих разногласий.
Б. Я предпринимаю усилия, чтобы добиться своего.
10. А. Я твердо стремлюсь достичь своего.
Б. Я пытаюсь найти компромиссное решение.
11. А. Первым делом я стараюсь ясно определить то, в чем состоят все затронутые интересы и вопросы.
Б. Я стараюсь успокоить другого и сохранить наши отношения.
12. А. Часто я избегаю занимать позицию, которая может вызвать споры.
Б. Я даю возможность другому в чем-то остаться при своем мнении, если он также идет мне навстречу.

13. А. Я предлагаю среднюю позицию.
Б. Я настаиваю, чтобы было сделано по-моему.
14. А. Я сообщаю другому свою точку зрения и спрашиваю о его взглядах.
Б. Я пытаюсь показать другому логику и преимущества моих взглядов.
15. А. Я стараюсь успокоить другого и сохранить наши отношения.
Б. Я стараюсь сделать все необходимое, чтобы избежать напряженности.
16. А. Я стараюсь не задеть чувств другого.
Б. Я пытаюсь убедить другого в преимуществах моей позиции.
17. А. Обычно я настойчиво стараюсь добиться своего.
Б. Я стараюсь сделать все, чтобы избежать бесполезной напряженности.
18. А. Если это сделает другого счастливым, я дам ему возможность настоять на своем.
Б. Я даю возможность другому в чем-то остаться при своем мнении, если он также идет мне навстречу.
19. А. Первым делом я стараюсь ясно определить то, в чем состоят все затронутые интересы и спорные вопросы.
Б. Я стараюсь отложить решение спорного вопроса, с тем чтобы со временем решить его окончательно.
20. А. Я пытаюсь немедленно преодолеть наши разногласия.
Б. Я стараюсь найти наилучшее сочетание выгод и потерь для всех.
21. А. Ведя переговоры, я стараюсь быть внимательным к желаниям другого.
Б. Я всегда склоняюсь к прямому обсуждению проблемы.
22. А. Я пытаюсь найти позицию, которая находится посередине между моей позицией и точкой зрения другого человека.
Б. Я отстаиваю свои желания.
23. А. Я озабочен тем, чтобы удовлетворить желания каждого.
Б. Иногда я представляю возможность другим взять на себя ответственность за решение спорного вопроса.
24. А. Если позиция другого кажется ему очень важной, я постараюсь пойти навстречу его желаниям.
Б. Я стараюсь убедить другого прийти к компромиссу.
25. А. Я пытаюсь доказать другому логику и преимущества моих взглядов.
Б. Ведя переговоры, я стараюсь быть внимательным к желаниям другого.
26. А. Я предлагаю среднюю позицию.
Б. Я почти всегда озабочен тем, чтобы удовлетворить желания каждого из нас.
27. А. Я избегаю занимать позицию, которая может вызвать споры.
Б. Если это сделает другого счастливым, я дам ему возможность настоять на своем.
28. А. Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего.
Б. Улаживая ситуацию, я обычно стараюсь найти поддержку у другого.
29. А. Я предлагаю среднюю позицию.
Б. Думаю, что не всегда стоит волноваться из-за каких-то возникающих разногласий.
30. А. Я стараюсь не задеть чувств другого.
Б. Я всегда занимаю такую позицию в спорном вопросе, чтобы мы совместно с другим заинтересованным человеком могли добиться успеха.

Бланк вопросника

№	А	Б	№	А	Б	№	А	Б
1			11			21		
2			12			22		
3			13			23		
4			14			24		

5			15			25		
6			16			26		
7			17			27		
8			18			28		
9			19			29		
10			20			30		

Ключ к опроснику

1. Соперничество: 3А, 6Б, 8А, 9Б, 10А, 11А, 13Б, 14Б, 16Б, 17А, 22Б, 25А, 28А. 2. Сотрудничество: 2Б, 5А, 8Б, 14А, 19А, 20А, 21Б, 23А, 26Б, 28Б. 3. Компромисс: 2А, 4А, 7Б, 10Б, 13А, 18Б, 20Б, 22А, 24Б, 26А, 29А, 30А. 4. Избегание: 1А, 5Б, 6А, 7А, 9А, 12Б, 15Б, 17Б, 19Б, 23Б, 27А, 29Б, 30Б. 5. Приспособление: 1Б, 3Б, 4Б, 11Б, 12А, 15А, 16А, 18А, 21А, 24А, 25Б, 27Б.

Обработка результатов

В ключе каждый ответ А или Б дает представление о количественном выражении: соперничества, сотрудничества, компромисса, избегания и приспособления. Если ответ совпадает с указанным в ключе, ему присваивается значение 1, если не совпадает, то присваивается значение 0. Количество баллов, набранных индивидом по каждой шкале, дает представление о выраженности у него тенденции к проявлению соответствующих форм поведения в конфликтных ситуациях.

ДОДАТОК Б

Результати пілотної частини констатувального експерименту

Додаток Б

Питання 1-10
Frequency Table

стосунки з колегами

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid гарні	25	41,7	41,7	41,7
задовільні	27	45,0	45,0	86,7
погані	8	13,3	13,3	100,0
Total	60	100,0	100,0	

стосунки зі студентами

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid гарні	40	66,7	66,7	66,7
задовільні	20	33,3	33,3	100,0
Total	60	100,0	100,0	

стосунки з керівництвом

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid гарні	27	45,0	45,0	45,0
задовільні	33	55,0	55,0	100,0
Total	60	100,0	100,0	

технічне забезпечення в університеті

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid сучасне	17	28,3	28,3	28,3
застаріле	26	43,3	43,3	71,7
важко відповісти	17	28,3	28,3	100,0
Total	60	100,0	100,0	

чи подобається Вам система оцінювання в університеті

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid так	24	40,0	40,0	40,0
ні	17	28,3	28,3	68,3
важко відповісти	19	31,7	31,7	100,0
Total	60	100,0	100,0	

об'єм роботи (навантаження)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	велике	19	31,7	31,7	31,7
	звичайне	38	63,3	63,3	95,0
	недостатнє	3	5,0	5,0	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

умови роботи

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	гарні	13	21,7	21,7	21,7
	задовільні	37	61,7	61,7	83,3
	погані	10	16,7	16,7	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

робота займає забагато часу, який Ви могли би проводити з сім'єю

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	вірно	34	56,7	56,7	56,7
	не вірно	10	16,7	16,7	73,3
	важко відповісти	16	26,7	26,7	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

після роботи Ви приходите занадто стомленим, щоб займатися домашніми справами

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	часто	28	46,7	46,7	46,7
	час від часу	31	51,7	51,7	98,3
	ніколи	1	1,7	1,7	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

сімейне (особисте) життя впливає на виконання обов'язків на роботі

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	часто	14	23,3	23,3	23,3
	час від часу	28	46,7	46,7	70,0
	ніколи	18	30,0	30,0	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

Питання 11

Frequency Table

престиж

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid абсолютно не вірно	4	6,7	6,7	6,7
ні, це не так	9	15,0	15,0	21,7
скоріше ні	12	20,0	20,0	41,7
можливо так	19	31,7	31,7	73,3
вірно	8	13,3	13,3	86,7
абсолютно вірно	8	13,3	13,3	100,0
Total	60	100,0	100,0	

моральне задоволення

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid абсолютно не вірно	1	1,7	1,7	1,7
ні, це не так	5	8,3	8,3	10,0
скоріше ні	10	16,7	16,7	26,7
можливо так	15	25,0	25,0	51,7
вірно	19	31,7	31,7	83,3
абсолютно вірно	10	16,7	16,7	100,0
Total	60	100,0	100,0	

можливість кар'єрного зростання

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid абсолютно не вірно	2	3,3	3,3	3,3
ні, це не так	6	10,0	10,0	13,3
скоріше ні	14	23,3	23,3	36,7
можливо так	16	26,7	26,7	63,3
вірно	18	30,0	30,0	93,3
абсолютно вірно	4	6,7	6,7	100,0
Total	60	100,0	100,0	

можливість подальшого навчання

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ні, це не так	4	6,7	6,7	6,7
скоріше ні	7	11,7	11,7	18,3
можливо так	12	20,0	20,0	38,3
вірно	18	30,0	30,0	68,3
абсолютно вірно	19	31,7	31,7	100,0
Total	60	100,0	100,0	

творчі можливості

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid абсолютно не вірно	1	1,7	1,7	1,7
ні, це не так	1	1,7	1,7	3,3
скоріше ні	7	11,7	11,7	15,0
можливо так	12	20,0	20,0	35,0
вірно	19	31,7	31,7	66,7
абсолютно вірно	20	33,3	33,3	100,0
Total	60	100,0	100,0	

висока зарплатня

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid абсолютно не вірно	17	28,3	28,3	28,3
ні, це не так	16	26,7	26,7	55,0
скоріше ні	13	21,7	21,7	76,7
можливо так	11	18,3	18,3	95,0
вірно	3	5,0	5,0	100,0
Total	60	100,0	100,0	

можливість реалізувати плани

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid абсолютно не вірно	4	6,7	6,7	6,7
ні, це не так	6	10,0	10,0	16,7
скоріше ні	10	16,7	16,7	33,3
можливо так	19	31,7	31,7	65,0
вірно	14	23,3	23,3	88,3
абсолютно вірно	7	11,7	11,7	100,0
Total	60	100,0	100,0	

можливість розвивати навички

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ні, це не так	1	1,7	1,7	1,7
скоріше ні	6	10,0	10,0	11,7
можливо так	16	26,7	26,7	38,3
вірно	21	35,0	35,0	73,3
абсолютно вірно	16	26,7	26,7	100,0
Total	60	100,0	100,0	

гарний досвід

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid скоріше ні	3	5,0	5,0	5,0
можливо так	11	18,3	18,3	23,3
вірно	27	45,0	45,0	68,3
абсолютно вірно	19	31,7	31,7	100,0
Total	60	100,0	100,0	

гарне спілкування

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid абсолютно не вірно	2	3,3	3,3	3,3
ні, це не так	3	5,0	5,0	8,3
скоріше ні	5	8,3	8,3	16,7
можливо так	8	13,3	13,3	30,0
вірно	19	31,7	31,7	61,7
абсолютно вірно	23	38,3	38,3	100,0
Total	60	100,0	100,0	

Питання 12

Frequency Table

конфлікти зі студентами

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid відсутність варіанту	7	11,7	11,7	11,7
найменше значення	31	51,7	51,7	63,3
середнє значення	12	20,0	20,0	83,3
найбільше значення	10	16,7	16,7	100,0
Total	60	100,0	100,0	

конфлікти з колегами

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid відсутність варіанту	7	11,7	11,7	11,7
найменше значення	16	26,7	26,7	38,3
середнє значення	6	10,0	10,0	48,3
найбільше значення	31	51,7	51,7	100,0
Total	60	100,0	100,0	

конфлікти з керівництвом

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid відсутність варіанту	7	11,7	11,7	11,7
найменше значення	10	16,7	16,7	28,3
середнє значення	12	20,0	20,0	48,3
найбільше значення	31	51,7	51,7	100,0
Total	60	100,0	100,0	

нездорова конкуренція

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid відсутність варіанту	7	11,7	11,7	11,7
найменше значення	30	50,0	50,0	61,7
середнє значення	8	13,3	13,3	75,0
найбільше значення	15	25,0	25,0	100,0
Total	60	100,0	100,0	

втрата роботи

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid відсутність варіанту	5	8,3	8,3	8,3
найменше значення	22	36,7	36,7	45,0
середнє значення	14	23,3	23,3	68,3
найбільше значення	19	31,7	31,7	100,0
Total	60	100,0	100,0	

власний варіант

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid відсутність варіанту	46	76,7	76,7	76,7
власний варіант	14	23,3	23,3	100,0
Total	60	100,0	100,0	

Питання 13

Frequency Table

підвищення рівня знань про конфлікт

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ні	30	50,0	50,0	50,0
так	30	50,0	50,0	100,0
Total	60	100,0	100,0	

**створення сприятливих соціально-психологічних умов для
взаємодії у колективі**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ні	21	35,0	35,0	35,0
так	39	65,0	65,0	100,0
Total	60	100,0	100,0	

**створення сприятливих об'єктивних, організаційно-управлінських
умов праці**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ні	8	13,3	13,3	13,3
так	52	86,7	86,7	100,0
Total	60	100,0	100,0	

власний варіант

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ні	50	83,3	83,3	83,3
так	10	16,7	16,7	100,0
Total	60	100,0	100,0	

ДОДАТОК В

Результати основної частини констатувального експерименту

Додаток В.1

Опис вибірки

Frequency Table

сімейний стан

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	одружений	137	63,4	63,4	63,4
	неодружений	79	36,6	36,6	100,0
	Total	216	100,0	100,0	

стать

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	жіноча	140	64,8	64,8	64,8
	чоловіча	76	35,2	35,2	100,0
	Total	216	100,0	100,0	

вік

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	20-30 років	36	16,7	16,7	16,7
	31-40 років	92	42,6	42,6	59,3
	41-50 років	61	28,2	28,2	87,5
	понад 50 років	27	12,5	12,5	100,0
	Total	216	100,0	100,0	

країна

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Україна	116	53,7	53,7	53,7
	Угорщина	100	46,3	46,3	100,0
	Total	216	100,0	100,0	

тип закладу

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	державний	131	60,6	60,6	60,6
	приватний	85	39,4	39,4	100,0
	Total	216	100,0	100,0	

дисципліна викладання

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	гу манітарні	141	65,3	65,3	65,3
	суспільні	75	34,7	34,7	100,0
	Total	216	100,0	100,0	

Додаток В.2

Рівні та інтегральний показник розвиненості складових конфліктологічної компетентності викладачів ВНЗ

Когнітивна складова

Frequencies

когнітивна складова

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid відповідь правильна	17	7,9	7,9	7,9
відповідь частково правильна	157	72,7	72,7	80,6
відповідь неправильна або відсутність відповіді	42	19,4	19,4	100,0
Total	216	100,0	100,0	

когнітивна складова

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid низький рівень	42	19,4	19,4	19,4
середній рівень	157	72,7	72,7	92,1
високий рівень	17	7,9	7,9	100,0
Total	216	100,0	100,0	

Frequency Table

оцінка психологічної атмосфери в колективі

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid негативна атмосфера	81	37,5	37,5	37,5
середня атмосфера	65	30,1	30,1	67,6
позитивна атмосфера	70	32,4	32,4	100,0
Total	216	100,0	100,0	

оцінка психологічної атмосфери в колективі

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid низький рівень	81	37,5	37,5	37,5
середній рівень	65	30,1	30,1	67,6
високий рівень	70	32,4	32,4	100,0
Total	216	100,0	100,0	

Оцінка реактивної тривожності

Frequencies

(Рівні згідно з ключем)

реактивна тривожність

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid низька тривожність	110	50,9	50,9	50,9
помірна тривожність	94	43,5	43,5	94,4
висока тривожність	12	5,6	5,6	100,0
Total	216	100,0	100,0	

реактивна тривожність

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid низький рівень	110	50,9	50,9	50,9
середній рівень	94	43,5	43,5	94,4
високий рівень	12	5,6	5,6	100,0
Total	216	100,0	100,0	

Оцінка особистісної тривожності

Frequencies

(Рівні згідно з ключем)

особистісна тривожність

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid низька тривожність	11	5,1	5,1	5,1
помірна тривожність	122	56,5	56,5	61,6
висока тривожність	83	38,4	38,4	100,0
Total	216	100,0	100,0	

особистісна тривожність

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid низький рівень	11	5,1	5,1	5,1
середній рівень	122	56,5	56,5	61,6
високий рівень	83	38,4	38,4	100,0
Total	216	100,0	100,0	

Конфліктостійкість

Frequencies

конфліктостійкість

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	низький рівень	57	26,4	26,4	26,4
	середній рівень	83	38,4	38,4	64,8
	високий рівень	76	35,2	35,2	100,0
	Total	216	100,0	100,0	

Оцінка агресивності у стосунках

Рівні згідно з ключем

Frequencies

агресивність

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	надмірно миролюбні	19	8,8	8,8	8,8
	помірно агресивні	187	86,6	86,6	95,4
	надмірно агресивні	10	4,6	4,6	100,0
	Total	216	100,0	100,0	

агресивність

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	низький рівень	19	8,8	8,8	8,8
	середній рівень	187	86,6	86,6	95,4
	високий рівень	10	4,6	4,6	100,0
	Total	216	100,0	100,0	

Стили поведінки в конфліктній ситуації

Frequency Table

компроміс

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	низький рівень	46	21,3	21,3	21,3
	середній рівень	114	52,8	52,8	74,1
	високий рівень	56	25,9	25,9	100,0
	Total	216	100,0	100,0	

співробітництво

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	низький рівень	85	39,4	39,5	39,5
	середній рівень	94	43,5	43,7	83,3
	високий рівень	36	16,7	16,7	100,0
	Total	215	99,5	100,0	
Missing	Sy stem	1	,5		
Total		216	100,0		

уникання

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	низький рівень	43	19,9	19,9	19,9
	середній рівень	84	38,9	38,9	58,8
	високий рівень	89	41,2	41,2	100,0
	Total	216	100,0	100,0	

пристосування

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	низький рівень	57	26,4	26,5	26,5
	середній рівень	109	50,5	50,7	77,2
	високий рівень	49	22,7	22,8	100,0
	Total	215	99,5	100,0	
Missing	Sy stem	1	,5		
Total		216	100,0		

конкуренція

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	низький рівень	58	26,9	29,0	29,0
	середній рівень	75	34,7	37,5	66,5
	високий рівень	67	31,0	33,5	100,0
	Total	200	92,6	100,0	
Missing	Sy stem	16	7,4		
Total		216	100,0		

Frequencies**емоційна складова**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	низький рівень	54	25,0	25,0	25,0
	середній рівень	99	45,8	45,8	70,8
	високий рівень	63	29,2	29,2	100,0
	Total	216	100,0	100,0	

Frequencies**поведінкова складова**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	низький рівень	69	31,9	31,9	31,9
	середній рівень	106	49,1	49,1	81,0
	високий рівень	41	19,0	19,0	100,0
	Total	216	100,0	100,0	

Frequencies**інтегральний показник**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	низький рівень	74	34,3	34,3	34,3
	середній рівень	72	33,3	33,3	67,6
	високий рівень	70	32,4	32,4	100,0
	Total	216	100,0	100,0	

ДОДАТОК Д

**Рівні розвиненості складових конфліктологічної компетентності
викладачів ВНЗ залежно від їх сімейних, демографічних, національних та
професійних характеристик**

Додаток Д

Рівні розвиненості складових конфліктологічної компетентності викладачів ВНЗ залежно від їх сімейних, демографічних, національних та професійних характеристик

Crosstabs

сімейний стан * когнітивна складова

Crosstab

			когнітивна складова			Total
			низький рівень	середній рівень	високий рівень	
сімейний стан	одружений	Count	23	103	11	137
		% within сімейний стан	16,8%	75,2%	8,0%	100,0%
	неодружений	Count	19	54	6	79
		% within сімейний стан	24,1%	68,4%	7,6%	100,0%
Total		Count	42	157	17	216
		% within сімейний стан	19,4%	72,7%	7,9%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,692 ^a	2	,429
Likelihood Ratio	1,659	2	,436
Linear-by-Linear Association	1,137	1	,286
N of Valid Cases	216		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,22.

стать * когнітивна складова

Crosstab

			когнітивна складова			Total
			низький рівень	середній рівень	високий рівень	
стать	жіноча	Count	25	100	15	140
		% within стать	17,9%	71,4%	10,7%	100,0%
	чоловіча	Count	17	57	2	76
		% within стать	22,4%	75,0%	2,6%	100,0%
Total	Count	42	157	17	216	
	% within стать	19,4%	72,7%	7,9%	100,0%	

вік * когнітивна складова**Crosstab**

			когнітивна складова			Total
			низький рівень	середній рівень	високий рівень	
вік	20-30 років	Count	10	23	3	36
		% within вік	27,8%	63,9%	8,3%	100,0%
	31-40 років	Count	24	63	5	92
		% within вік	26,1%	68,5%	5,4%	100,0%
	41-50 років	Count	7	49	5	61
		% within вік	11,5%	80,3%	8,2%	100,0%
	понад 50 років	Count	1	22	4	27
		% within вік	3,7%	81,5%	14,8%	100,0%
Total	Count	42	157	17	216	
	% within вік	19,4%	72,7%	7,9%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	12,557 ^a	6	,051
Likelihood Ratio	14,025	6	,029
Linear-by-Linear Association	8,829	1	,003
N of Valid Cases	216		

a. 3 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,13.

країна * когнітивна складова**Crosstab**

			когнітивна складова			Total
			низький рівень	середній рівень	високий рівень	
країна	Україна	Count	23	85	8	116
		% within країна	19,8%	73,3%	6,9%	100,0%
	Угорщина	Count	19	72	9	100
		% within країна	19,0%	72,0%	9,0%	100,0%
Total	Count	42	157	17	216	
	% within країна	19,4%	72,7%	7,9%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asy mp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,333 ^a	2	,847
Likelihood Ratio	,332	2	,847
Linear-by-Linear Association	,177	1	,674
N of Valid Cases	216		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,87.

тип закладу * когнітивна складова**Crosstab**

			когнітивна складова			Total
			низький рівень	середній рівень	високий рівень	
тип закладу	державний	Count	28	92	11	131
		% within тип закладу	21,4%	70,2%	8,4%	100,0%
	приватний	Count	14	65	6	85
		% within тип закладу	16,5%	76,5%	7,1%	100,0%
Total		Count	42	157	17	216
		% within тип закладу	19,4%	72,7%	7,9%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asy mp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,031 ^a	2	,597
Likelihood Ratio	1,044	2	,593
Linear-by-Linear Association	,251	1	,616
N of Valid Cases	216		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,69.

дисципліна викладання * когнітивна складова**Crosstab**

			когнітивна складова			Total
			низький рівень	середній рівень	високий рівень	
дисципліна викладання	гуманітарні	Count	31	96	14	141
		% within дисципліна викладання	22,0%	68,1%	9,9%	100,0%
	суспільні	Count	11	61	3	75
		% within дисципліна викладання	14,7%	81,3%	4,0%	100,0%
Total		Count	42	157	17	216
		% within дисципліна викладання	19,4%	72,7%	7,9%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asy mp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,718 ^a	2	,095
Likelihood Ratio	5,020	2	,081
Linear-by-Linear Association	,036	1	,849
N of Valid Cases	216		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,90.

Symmetric Measures

	Value	Asy mp. Std. Error ^a	Approx. τ^b	Approx. Sig. ^c
Interval by Interval Pearson's R	,013	,063	,190	,850 ^c
Ordinal by Ordinal Spearman Correlation	,021	,064	,304	,761 ^c
N of Valid Cases	216			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

Crosstabs**сімейний стан * емоційна складова****Crosstab**

			емоційна складова			Total
			низький рівень	середній рівень	високий рівень	
сімейний стан	одружений	Count	38	53	46	137
		% within сімейний стан	27,7%	38,7%	33,6%	100,0%
	неодружений	Count	16	46	17	79
		% within сімейний стан	20,3%	58,2%	21,5%	100,0%
Total		Count	54	99	63	216
		% within сімейний стан	25,0%	45,8%	29,2%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asy mp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,795 ^a	2	,020
Likelihood Ratio	7,823	2	,020
Linear-by-Linear Association	,193	1	,660
N of Valid Cases	216		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 19,75.

стать * емоційна складова**Crosstab**

			емоційна складова			Total
			низький рівень	середній рівень	високий рівень	
стать	жіноча	Count	36	68	36	140
		% within стать	25,7%	48,6%	25,7%	100,0%
	чоловіча	Count	18	31	27	76
		% within стать	23,7%	40,8%	35,5%	100,0%
Total		Count	54	99	63	216
		% within стать	25,0%	45,8%	29,2%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asy mp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,358 ^a	2	,308
Likelihood Ratio	2,325	2	,313
Linear-by-Linear Association	1,273	1	,259
N of Valid Cases	216		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 19,00.

вік * емоційна складова**Crosstab**

			емоційна складова			Total
			низький рівень	середній рівень	високий рівень	
вік	20-30 років	Count	8	12	16	36
		% within вік	22,2%	33,3%	44,4%	100,0%
	31-40 років	Count	23	54	15	92
		% within вік	25,0%	58,7%	16,3%	100,0%
	41-50 років	Count	13	25	23	61
		% within вік	21,3%	41,0%	37,7%	100,0%
	понад 50 років	Count	10	8	9	27
		% within вік	37,0%	29,6%	33,3%	100,0%
Total	Count	54	99	63	216	
	% within вік	25,0%	45,8%	29,2%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	18,201 ^a	6	,006
Likelihood Ratio	18,571	6	,005
Linear-by-Linear Association	,113	1	,736
N of Valid Cases	216		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,75.

країна * емоційна складова**Crosstab**

			емоційна складова			Total
			низький рівень	середній рівень	високий рівень	
країна	Україна	Count	35	41	40	116
		% within країна	30,2%	35,3%	34,5%	100,0%
	Угорщина	Count	19	58	23	100
		% within країна	19,0%	58,0%	23,0%	100,0%
Total	Count	54	99	63	216	
	% within країна	25,0%	45,8%	29,2%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	11,123 ^a	2	,004
Likelihood Ratio	11,205	2	,004
Linear-by-Linear Association	,001	1	,975
N of Valid Cases	216		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 25,00.

тип закладу * емоційна складова**Crosstab**

			емоційна складова			Total
			низький рівень	середній рівень	високий рівень	
тип закладу	державний	Count	29	70	32	131
		% within тип закладу	22,1%	53,4%	24,4%	100,0%
	приватний	Count	25	29	31	85
		% within тип закладу	29,4%	34,1%	36,5%	100,0%
Total		Count	54	99	63	216
		% within тип закладу	25,0%	45,8%	29,2%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,852 ^a	2	,020
Likelihood Ratio	7,943	2	,019
Linear-by-Linear Association	,216	1	,642
N of Valid Cases	216		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 21,25.

дисципліна викладання * емоційна складова**Crosstab**

			емоційна складова			Total
			низький рівень	середній рівень	високий рівень	
дисципліна в икладання	гуманітарні	Count	31	67	43	141
		% within дисципліна викладання	22,0%	47,5%	30,5%	100,0%
	суспільні	Count	23	32	20	75
		% within дисципліна викладання	30,7%	42,7%	26,7%	100,0%
Total		Count	54	99	63	216
		% within дисципліна викладання	25,0%	45,8%	29,2%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,973 ^a	2	,373
Likelihood Ratio	1,936	2	,380
Linear-by-Linear Association	1,413	1	,235
N of Valid Cases	216		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 18,75.

Symmetric Measures

	Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. ^b	Approx. Sig.
Interval by Interval Pearson's R	-,081	,069	-1,190	,235 ^c
Ordinal by Ordinal Spearman Correlation	-,080	,069	-1,175	,241 ^c
N of Valid Cases	216			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

Crosstabs

сімейний стан * поведінкова складова

Crosstab

			поведінков а складова			Total
			низький рівень	середній рівень	високий рівень	
сімейний стан	одружений	Count	43	67	27	137
		% within сімейний стан	31,4%	48,9%	19,7%	100,0%
	неодружений	Count	26	39	14	79
		% within сімейний стан	32,9%	49,4%	17,7%	100,0%
Total		Count	69	106	41	216
		% within сімейний стан	31,9%	49,1%	19,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,143 ^a	2	,931
Likelihood Ratio	,144	2	,931
Linear-by-Linear Association	,125	1	,724
N of Valid Cases	216		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 15,00.

Symmetric Measures

	Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. ^b	Approx. Sig.
Interval by Interval Pearson's R	-,024	,068	-,353	,725 ^c
Ordinal by Ordinal Spearman Correlation	-,024	,068	-,344	,731 ^c
N of Valid Cases	216			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

стать * поведінкова складова

Crosstab

			поведінков а складова			Total
			низький рівень	середній рівень	високий рівень	
стать	жіноча	Count	37	78	25	140
		% within стать	26,4%	55,7%	17,9%	100,0%
	чоловіча	Count	32	28	16	76
		% within стать	42,1%	36,8%	21,1%	100,0%
Total		Count	69	106	41	216
		% within стать	31.9%	49.1%	19.0%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,630 ^a	2	,022
Likelihood Ratio	7,652	2	,022
Linear-by-Linear Association	1,551	1	,213
N of Valid Cases	216		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 14,43.

вік * поведінкова складова**Crosstab**

			поведінков а складова			Total
			низький рівень	середній рівень	високий рівень	
вік	20-30 років	Count	8	19	9	36
		% within вік	22,2%	52,8%	25,0%	100,0%
	31-40 років	Count	34	44	14	92
		% within вік	37,0%	47,8%	15,2%	100,0%
	41-50 років	Count	20	27	14	61
		% within вік	32,8%	44,3%	23,0%	100,0%
	понад 50 років	Count	7	16	4	27
		% within вік	25,9%	59,3%	14,8%	100,0%
Total	Count	69	106	41	216	
	% within вік	31,9%	49,1%	19,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,224 ^a	6	,515
Likelihood Ratio	5,286	6	,508
Linear-by-Linear Association	,087	1	,768
N of Valid Cases	216		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,13.

Symmetric Measures

	Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. τ^b	Approx. Sig. ^c
Interval by Interval Pearson's R	-,020	,066	-,295	,768 ^c
Ordinal by Ordinal Spearman Correlation	-,017	,067	-,250	,803 ^c
N of Valid Cases	216			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

країна * поведінкова складова

Crosstab

			поведінков а складова			Total
			низький рівень	середній рівень	високий рівень	
країна	Україна	Count	30	59	27	116
		% within країна	25,9%	50,9%	23,3%	100,0%
	Угорщина	Count	39	47	14	100
		% within країна	39,0%	47,0%	14,0%	100,0%
Total		Count	69	106	41	216
		% within країна	31,9%	49,1%	19,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,499 ^a	2	,064
Likelihood Ratio	5,546	2	,062
Linear-by-Linear Association	5,453	1	,020
N of Valid Cases	216		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 18,98.

Symmetric Measures

	Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. ^b	Approx. Sig.
Interval by Interval Pearson's R	-,159	,066	-2,360	,019 ^c
Ordinal by Ordinal Spearman Correlation	-,160	,067	-2,364	,019 ^c
N of Valid Cases	216			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

тип закладу * поведінкова складова

Crosstab

			поведінков а складова			Total
			низький рівень	середній рівень	високий рівень	
тип закладу	державний	Count	43	63	25	131
		% within тип закладу	32,8%	48,1%	19,1%	100,0%
	приватний	Count	26	43	16	85
		% within тип закладу	30,6%	50,6%	18,8%	100,0%
Total		Count	69	106	41	216
		% within тип закладу	31,9%	49,1%	19,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,148 ^a	2	,929
Likelihood Ratio	,148	2	,929
Linear-by-Linear Association	,041	1	,840
N of Valid Cases	216		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 16,13.

Symmetric Measures

	Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. ^b	Approx. Sig.
Interval by Interval Pearson's R	,014	,068	,201	,841 ^c
Ordinal by Ordinal Spearman Correlation	,015	,068	,220	,826 ^c
N of Valid Cases	216			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

дисципліна викладання * поведінкова складова**Crosstab**

			поведінков а складова			Total
			низький рівень	середній рівень	високий рівень	
дисципліна в икладання	гу манітарні	Count	41	66	34	141
		% within дисципліна в икладання	29,1%	46,8%	24,1%	100,0%
	суспільні	Count	28	40	7	75
		% within дисципліна в икладання	37,3%	53,3%	9,3%	100,0%
Total		Count	69	106	41	216
		% within дисципліна в икладання	31,9%	49,1%	19,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,104 ^a	2	,029
Likelihood Ratio	7,774	2	,021
Linear-by-Linear Association	5,251	1	,022
N of Valid Cases	216		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 14,24.

сімейний стан * інтегральний показник

Crosstab

			інтегральний показник			Total
			низький рівень	середній рівень	високий рівень	
сімейний стан	одружений	Count	42	43	52	137
		% within сімейний стан	30,7%	31,4%	38,0%	100,0%
	неодружений	Count	32	29	18	79
		% within сімейний стан	40,5%	36,7%	22,8%	100,0%
Total		Count	74	72	70	216
		% within сімейний стан	34,3%	33,3%	32,4%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,403 ^a	2	,067
Likelihood Ratio	5,562	2	,062
Linear-by-Linear Association	4,686	1	,030
N of Valid Cases	216		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 25,60.

Symmetric Measures

	Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. ^b	Approx. Sig.
Interval by Interval Pearson's R	-,148	,066	-2,184	,030 ^c
Ordinal by Ordinal Spearman Correlation	-,147	,066	-2,177	,031 ^c
N of Valid Cases	216			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

стать * інтегральний показник

Crosstab

			інтегральний показник			Total
			низький рівень	середній рівень	високий рівень	
стать	жіноча	Count	56	46	38	140
		% within стать	40,0%	32,9%	27,1%	100,0%
	чоловіча	Count	18	26	32	76
		% within стать	23,7%	34,2%	42,1%	100,0%
Total	Count	74	72	70	216	
	% within стать	34,3%	33,3%	32,4%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,258 ^a	2	,027
Likelihood Ratio	7,370	2	,025
Linear-by-Linear Association	7,199	1	,007
N of Valid Cases	216		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 24,63.

Symmetric Measures

	Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. τ^b	Approx. Sig. ^c
Interval by Interval Pearson's R	,183	,066	2,723	,007 ^c
Ordinal by Ordinal Spearman Correlation	,183	,066	2,724	,007 ^c
N of Valid Cases	216			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

вік * інтегральний показник**Crosstab**

			інтегральний показник			Total
			низький рівень	середній рівень	високий рівень	
вік	20-30 років	Count	10	14	12	36
		% within вік	27,8%	38,9%	33,3%	100,0%
	31-40 років	Count	43	29	20	92
		% within вік	46,7%	31,5%	21,7%	100,0%
	41-50 років	Count	17	20	24	61
		% within вік	27,9%	32,8%	39,3%	100,0%
	понад 50 років	Count	4	9	14	27
		% within вік	14,8%	33,3%	51,9%	100,0%
Total	Count	74	72	70	216	
	% within вік	34,3%	33,3%	32,4%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	16,056 ^a	6	,013
Likelihood Ratio	16,383	6	,012
Linear-by-Linear Association	5,940	1	,015
N of Valid Cases	216		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,75.

країна * інтегральний показник**Crosstab**

			інтегральний показник			Total
			низький рівень	середній рівень	високий рівень	
країна	Україна	Count	22	41	53	116
		% within країна	19,0%	35,3%	45,7%	100,0%
	Угорщина	Count	52	31	17	100
		% within країна	52,0%	31,0%	17,0%	100,0%
Total		Count	74	72	70	216
		% within країна	34,3%	33,3%	32,4%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	31,051 ^a	2	,000
Likelihood Ratio	32,158	2	,000
Linear-by-Linear Association	30,564	1	,000
N of Valid Cases	216		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 32,41.

тип закладу * інтегральний показник**Crosstab**

			інтегральний показник			Total
			низький рівень	середній рівень	високий рівень	
тип закладу	державний	Count	50	45	36	131
		% within тип закладу	38,2%	34,4%	27,5%	100,0%
	приватний	Count	24	27	34	85
		% within тип закладу	28,2%	31,8%	40,0%	100,0%
Total		Count	74	72	70	216
		% within тип закладу	34,3%	33,3%	32,4%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,081 ^a	2	,130
Likelihood Ratio	4,067	2	,131
Linear-by-Linear Association	3,882	1	,049
N of Valid Cases	216		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 27,55.

Symmetric Measures

	Value	Asy mp. Std. Error ^a	Approx. ^b	Approx. Sig.
Interval by Interval Pearson's R	,134	,067	1,984	,049 ^c
Ordinal by Ordinal Spearman Correlation	,134	,067	1,980	,049 ^c
N of Valid Cases	216			

- a. Not assuming the null hypothesis.
b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.
c. Based on normal approximation.

дисципліна викладання * інтегральний показник

Crosstab

			інтегральний показник			Total
			низький рівень	середній рівень	високий рівень	
дисципліна в икладання	гуманітарні	Count	52	43	46	141
		% within дисципліна в икладання	36,9%	30,5%	32,6%	100,0%
	суспільні	Count	22	29	24	75
		% within дисципліна в икладання	29,3%	38,7%	32,0%	100,0%
	Total	Count	74	72	70	216
		% within дисципліна в икладання	34,3%	33,3%	32,4%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asy mp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,800 ^a	2	,407
Likelihood Ratio	1,799	2	,407
Linear-by-Linear Association	,350	1	,554
N of Valid Cases	216		

- a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 24,31.

Symmetric Measures

	Value	Asy mp. Std. Error ^a	Approx. ^b	Approx. Sig.
Interval by Interval Pearson's R	,040	,067	,591	,555 ^c
Ordinal by Ordinal Spearman Correlation	,041	,067	,601	,549 ^c
N of Valid Cases	216			

- a. Not assuming the null hypothesis.
b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.
c. Based on normal approximation.

ДОДАТОК Ж**Матеріали семінару-тренінгу**

**«Розвиток конфліктологічної компетентності викладачів вищого
навчального закладу»**

Додаток Ж.1

А Лист до тренера на початку тренінгу

Шановний тренер,

1. Що я потребую від цього тренінгу?

добудова про різні техніки подолання конфлікту.

2. Що я вже знаю про цю тему?

що конфлікт це необхідна частина життя.

3. Який внесок мені потрібен від інших членів мого колективу?

одержання різних варіантів вирішення конфлікту

4. Що я можу запропонувати членам мого колективу під час тренінгу?

одержання різних прикладів конфліктних ситуацій

5. Що я буду здатен/тна робити після тренінгу, чого я не вмію зараз?

бути здатна бути обговорювати конфліктне питання.

З повагою,

Скурарівська

А Лист до тренера на початку тренінгу

Шановний тренер,

1. Що я потребую від цього тренінгу?

Вирішити складні питання.

2. Що я вже знаю про цю тему?

Читала статті на тему.

3. Який внесок мені потрібен від інших членів мого колективу?

Співпраця, політ у вирішенні складних питань.

4. Що я можу запропонувати членам мого колективу під час тренінгу?

Зважно слухати та приймати участь у дискусії.

5. Що я буду здатен/тна робити після тренінгу, чого я не вмію зараз?

Приймати невідні обґрунтовані рішення.

З повагою,

Ольга М.

А Лист до тренера на початку тренінгу

Шановний тренер, *Трико Анатолійово!*

1. Що я потребую від цього тренінгу?

Краще зрозуміти себе і поведінку інших людей під час конфлікту.

2. Що я вже знаю про цю тему?

Конфлікт - це висловлення негативних почуттів і так занимає все навколо.

3. Який внесок мені потрібен від інших членів мого колективу?

Споостерігати за поведінкою людей в групі і під час ситуації.

4. Що я можу запропонувати членам мого колективу під час тренінгу?

Зважати на слухати і прислухатися один до одного.

5. Що я буду здатен/тна робити після тренінгу, чого я не вмію зараз?

Краще розуміти міміку співрозмовника

З повагою,

Андр.

Додаток Ж.2

Емоції



1.



2.



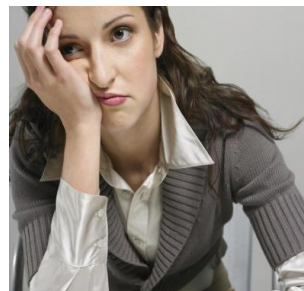
3.



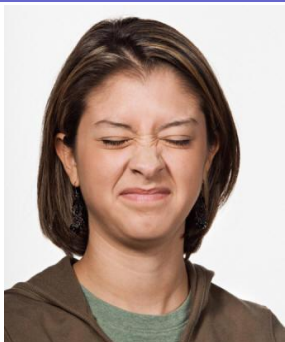
4.



5.



6.



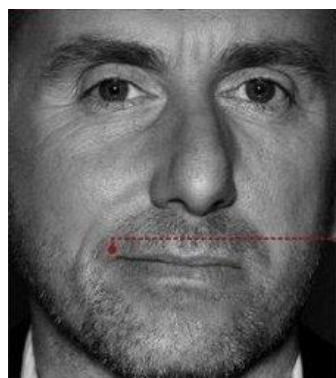
7.



8.

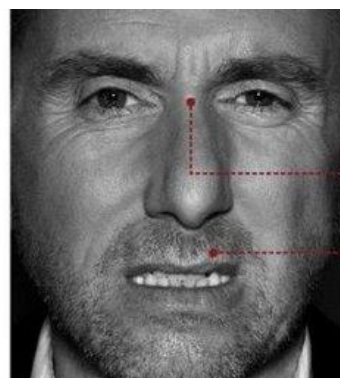


Базові емоції



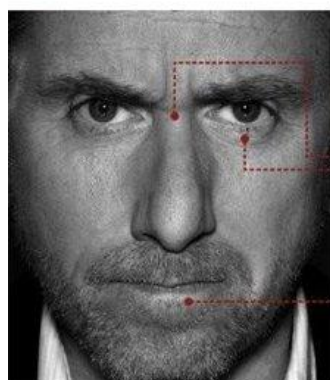
Презрение

- ① Приподнятый уголок рта с одной стороны



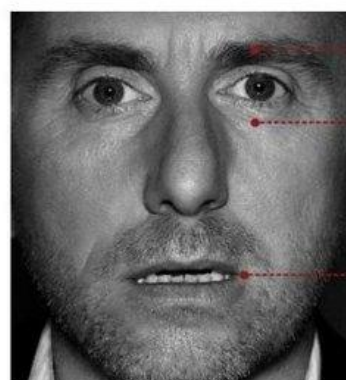
Отвращение

- ① Сморщенное выражение лица
- ② Верхняя губа приподнята



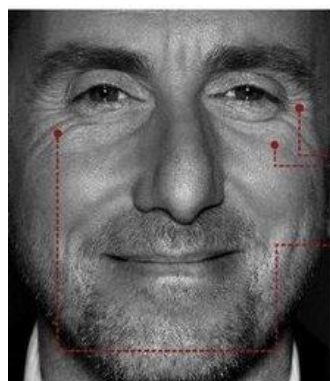
Гнев

- ① Брови опущены и сведены вместе
- ② Блеск в глазах
- ③ Рот закрыт, губы сжаты



Удивление

- ① Брови приподняты
- ② Глаза широко раскрыты
- ③ Рот приоткрыт



Счастье

- ① Небольшие морщинки в уголках около глаз
- ② Щеки приподняты
- ③ Задействованы мышцы вокруг глаз



Страх

- ① Брови приподняты и вытянуты
- ② Верхние веки приподняты
- ③ Нижние веки напряжены
- ④ Губы немного вытянуты



Печаль

- ① Верхние веки слегка опущены
- ② Рассеянный взгляд
- ③ Уголки рта слегка опущены

Додаток Ж.4

Гра: «Вам записка»

Кому <u>Аня</u> Від кого <u>Юлія</u> Завдання <u>Привітатися рідним</u> <u>людьми</u>	Кому <u>Аня</u> Від кого <u>Марина</u> Завдання <u>розповісти про</u> <u>найяскравішу подію з</u> <u>дитинства, або з чим</u> <u>асоціюються перші спогади</u> <u>про дитинство</u>
Кому <u>Марині</u> Від кого <u>від Ані</u> Завдання <u>Розказати мамині</u> <u>перші на ній мови</u>	Кому <u>Наталі Володимирівні</u> Від кого <u>Ані</u> Завдання <u>Зробити мінімаліст "Фіс" Ані</u> <u>полівні</u>
Кому <u>Марина</u> Від кого <u>Наталі</u> Завдання <u>Розкажи, як у тебе справи</u> <u>н.м. мови</u>	Кому <u>Ані</u> Від кого <u>Фіс</u> Завдання <u>Скажи, будь-ласка,</u> <u>чого Вам не вистачає</u> <u>для повного щастя :-)</u>

Пост-тренінгові анкети

Б Анкета після тренінгу

1. Чи виправдалися ваші очікування від цього тренінгу?

Так, виправдалися.

2. Мені потрібно більше попрацювати над

*• розумінням мійських інших людей;
• контролю своїх емоцій їх вираженням.*

3. Я був/ла здивований/а дізнатися, що

конфлікти мають позитивні функції.

4. Як Ви зможете використовувати інформацію, отриману на тренінгу, у своїй роботі?

*Збільшимо розумінням ставимося до перевірки
оцінюємо; більше контролювати себе і звертати
увагу на речі які раніше не помічали.*

Б Анкета після тренінгу

1. Чи виправдалися ваші очікування від цього тренінгу?

Так, виправдалася повною мірою. Отримав багато знань, які допоможуть у процесі роботи.

2. Мені потрібно більше попрацювати над

тим, щоб кінцевим результатом будь-якої роботи, що мене цікавить, було щось продуктивне; над тим, щоб і далі контролювати свої емоції; над тим, щоб навчатися працювати ефективно і нести відповідальність за результати.

3. Я був/ла здивований/а дізнатися, що

існують стратегії ефективного слухання.

4. Як Ви зможете використовувати інформацію, отриману на тренінгу, у своїй роботі?

Я зможу безперешкоди використовувати отриману інформацію на практиці спілкуючись з колегами, студентами з метою керування своїми емоціями або ж в разі їх виникнення раціональним чином з продуктивним результатом.

ДОДАТОК 3

Рівні розвиненості складових конфліктологічної компетентності викладачів ВНЗ до формувального експерименту в контрольній та експериментальній групах та після нього

Додаток 3

Когнітивна складова

Frequency Table

когнітивна складова - експериментальна група до експерименту

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid відповідь правильна	1	4,0	4,0	4,0
відповідь частково правильна	16	64,0	64,0	68,0
відповідь неправильна	8	32,0	32,0	100,0
Total	25	100,0	100,0	

когнітивна складова - експериментальна група після експерименту

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid відповідь правильна	17	68,0	68,0	68,0
відповідь частково правильна	8	32,0	32,0	100,0
Total	25	100,0	100,0	

когнітивна складова - контрольна група до експерименту

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid відповідь правильна	2	8,0	8,0	8,0
відповідь частково правильна	17	68,0	68,0	76,0
відповідь неправильна	6	24,0	24,0	100,0
Total	25	100,0	100,0	

когнітивна складова - контрольна група після експерименту

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid відповідь правильна	2	8,0	8,0	8,0
відповідь частково правильна	20	80,0	80,0	88,0
відповідь неправильна	3	12,0	12,0	100,0
Total	25	100,0	100,0	

Crosstabs

когнітивна складова - експериментальна група до експерименту * когнітивна складова - експериментальна група після експерименту Crosstabulation

			когнітивна складова - експериментальна група після експерименту		Total
			відповідь правильна	відповідь частково правильна	
когнітивна складова - експериментальна група до експерименту	відповідь правильна	Count % within когнітивна складова - експериментальна група до експерименту	1 100,0%	0 ,0%	1 100,0%
	відповідь частково правильна	Count % within когнітивна складова - експериментальна група до експерименту	14 87,5%	2 12,5%	16 100,0%
	відповідь неправильна	Count % within когнітивна складова - експериментальна група до експерименту	2 25,0%	6 75,0%	8 100,0%
Total			17 68,0%	8 32,0%	25 100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,064 ^a	2	,007
Likelihood Ratio	10,289	2	,006
Linear-by-Linear Association	8,860	1	,003
N of Valid Cases	25		

a. 3 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,32.

Crosstabs

когнітивна складова - контрольна група до експерименту * когнітивна складова - контрольна група після експерименту
Crosstabulation

			когнітивна складова - контрольна група після експерименту			Total
			відповідь правильна	відповідь частково правильна	відповідь неправильна	
когнітивна складова - контрольна група до експерименту	відповідь правильна	Count % within когнітивна складова - контрольна група до експерименту	1 50,0%	1 50,0%	0 ,0%	2 100,0%
	відповідь частково правильна	Count % within когнітивна складова - контрольна група до експерименту	1 5,9%	14 82,4%	2 11,8%	17 100,0%
	відповідь неправильна	Count % within когнітивна складова - контрольна група до експерименту	0 ,0%	5 83,3%	1 16,7%	6 100,0%
Total		Count % within когнітивна складова - контрольна група до експерименту	2 8,0%	20 80,0%	3 12,0%	25 100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,580 ^a	4	,233
Likelihood Ratio	3,908	4	,419
Linear-by-Linear Association	2,226	1	,136
N of Valid Cases	25		

a. 8 cells (88,9%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,16.

Конфліктостійкість

Frequency Table

конфліктостійкість - експериментальна група до експерименту

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	низький рівень	7	28,0	28,0	28,0
	середній рівень	10	40,0	40,0	68,0
	високий рівень	8	32,0	32,0	100,0
	Total	25	100,0	100,0	

конфліктостійкість - експериментальна група після експерименту

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid середній рівень	10	40,0	40,0	40,0
високий рівень	15	60,0	60,0	100,0
Total	25	100,0	100,0	

конфліктостійкість - контрольна група до експерименту

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid низький рівень	8	32,0	32,0	32,0
середній рівень	9	36,0	36,0	68,0
високий рівень	8	32,0	32,0	100,0
Total	25	100,0	100,0	

конфліктостійкість - контрольна група після експерименту

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid низький рівень	6	24,0	24,0	24,0
середній рівень	10	40,0	40,0	64,0
високий рівень	9	36,0	36,0	100,0
Total	25	100,0	100,0	

Crosstabs

конфліктостійкість - експериментальна група до експерименту * конфліктостійкість - експериментальна група після експерименту Crosstabulation

			конфліктостійкість - експериментальна група після експерименту		Total
			середній рівень	високий рівень	
конфліктостійкість - експериментальна група до експерименту	низький рівень	Count % within конфліктостійкість - експериментальна група до експерименту	4 57,1%	3 42,9%	7 100,0%
	середній рівень	Count % within конфліктостійкість - експериментальна група до експерименту	1 10,0%	9 90,0%	10 100,0%
	високий рівень	Count % within конфліктостійкість - експериментальна група до експерименту	5 62,5%	3 37,5%	8 100,0%
Total			10 40,0%	15 60,0%	25 100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,295 ^a	2	,043
Likelihood Ratio	7,003	2	,030
Linear-by-Linear Association	,096	1	,756
N of Valid Cases	25		

a. 5 cells (83,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,80.

Crosstabs

конфліктостійкість - контрольна група до експерименту * конфліктостійкість - контрольна група після експерименту Crosstabulation

			конфліктостійкість - контрольна група після експерименту			Total
			низький рівень	середній рівень	високий рівень	
конфліктостійкість - контрольна група до експерименту	низький рівень	Count % within конфліктостійкість - контрольна група до експерименту	2 25,0%	4 50,0%	2 25,0%	8 100,0%
	середній рівень	Count % within конфліктостійкість - контрольна група до експерименту	1 11,1%	5 55,6%	3 33,3%	9 100,0%
	високий рівень	Count % within конфліктостійкість - контрольна група до експерименту	3 37,5%	1 12,5%	4 50,0%	8 100,0%
Total			6 24,0%	10 40,0%	9 36,0%	25 100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,213 ^a	4	,378
Likelihood Ratio	4,752	4	,314
Linear-by-Linear Association	,102	1	,749
N of Valid Cases	25		

a. 9 cells (100,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,92.

Стили поведения в конфликтной ситуации

Компромис

Frequency Table

компромис - експериментальна група до експерименту

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid низький рівень	6	24,0	24,0	24,0
середній рівень	13	52,0	52,0	76,0
високий рівень	6	24,0	24,0	100,0
Total	25	100,0	100,0	

компромис - експериментальна група після експерименту

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid низький рівень	5	20,0	20,0	20,0
середній рівень	11	44,0	44,0	64,0
високий рівень	9	36,0	36,0	100,0
Total	25	100,0	100,0	

компромис - контрольна група до експерименту

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid низький рівень	7	28,0	28,0	28,0
середній рівень	13	52,0	52,0	80,0
високий рівень	5	20,0	20,0	100,0
Total	25	100,0	100,0	

компромис - контрольна група після експерименту

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid низький рівень	5	20,0	20,0	20,0
середній рівень	14	56,0	56,0	76,0
високий рівень	6	24,0	24,0	100,0
Total	25	100,0	100,0	

Crosstabs

компроміс - експериментальна група до експерименту * компроміс - експериментальна група після експерименту
Crosstabulation

			компроміс - експериментальна група після експерименту			Total
			низький рівень	середній рівень	високий рівень	
компроміс - експериментальна група до експерименту	низький рівень	Count % within компроміс - експериментальна група до експерименту	3 50,0%	2 33,3%	1 16,7%	6 100,0%
	середній рівень	Count % within компроміс - експериментальна група до експерименту	2 15,4%	8 61,5%	3 23,1%	13 100,0%
	високий рівень	Count % within компроміс - експериментальна група до експерименту	0 ,0%	1 16,7%	5 83,3%	6 100,0%
Total			5 20,0%	11 44,0%	9 36,0%	25 100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	11,081 ^a	4	,026
Likelihood Ratio	10,949	4	,027
Linear-by-Linear Association	7,335	1	,007
N of Valid Cases	25		

a. 8 cells (88,9%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,20.

Співробітництво

Frequency Table

співробітництво - експериментальна група до експерименту

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	низький рівень	10	40,0	40,0	40,0
	середній рівень	11	44,0	44,0	84,0
	високий рівень	4	16,0	16,0	100,0
	Total	25	100,0	100,0	

співробітництво - експериментальна група після експерименту

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid низький рівень	6	24,0	24,0	24,0
середній рівень	8	32,0	32,0	56,0
високий рівень	11	44,0	44,0	100,0
Total	25	100,0	100,0	

співробітництво - контрольна група до експерименту

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid низький рівень	11	44,0	44,0	44,0
середній рівень	11	44,0	44,0	88,0
високий рівень	3	12,0	12,0	100,0
Total	25	100,0	100,0	

співробітництво - контрольна група після експерименту

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid низький рівень	9	36,0	36,0	36,0
середній рівень	12	48,0	48,0	84,0
високий рівень	4	16,0	16,0	100,0
Total	25	100,0	100,0	

Crosstabs

співробітництво - експериментальна група до експерименту * співробітництво - експериментальна група після експерименту Crosstabulation

			співробітництво - експериментальна група після експерименту			Total
			низький рівень	середній рівень	високий рівень	
співробітництво - експериментальна група до експерименту	низький рівень	Count	4	1	5	10
		% within співробітництво - експериментальна група до експерименту	40,0%	10,0%	50,0%	100,0%
	середній рівень	Count	1	7	3	11
		% within співробітництво - експериментальна група до експерименту	9,1%	63,6%	27,3%	100,0%
	високий рівень	Count	1	0	3	4
		% within співробітництво - експериментальна група до експерименту	25,0%	,0%	75,0%	100,0%
Total		Count	6	8	11	25
		% within співробітництво - експериментальна група до експерименту	24,0%	32,0%	44,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,975 ^a	4	,041
Likelihood Ratio	11,133	4	,025
Linear-by-Linear Association	,578	1	,447
N of Valid Cases	25		

a. 9 cells (100,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,96.

Crosstabs

співробітництво - контрольна група до експерименту * співробітництво - контрольна група після експерименту
Crosstabulation

			співробітництво - контрольна група після експерименту			Total
			низький рівень	середній рівень	високий рівень	
співробітництво - контрольна група до експерименту	низький рівень	Count % within співробітництво - контрольна група до експерименту	2 18,2%	7 63,6%	2 18,2%	11 100,0%
	середній рівень	Count % within співробітництво - контрольна група до експерименту	6 54,5%	4 36,4%	1 9,1%	11 100,0%
	високий рівень	Count % within співробітництво - контрольна група до експерименту	1 33,3%	1 33,3%	1 33,3%	3 100,0%
Total			9 36,0%	12 48,0%	4 16,0%	25 100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,956 ^a	4	,412
Likelihood Ratio	3,946	4	,413
Linear-by-Linear Association	,448	1	,503
N of Valid Cases	25		

a. 7 cells (77,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,48.