

С. М. Калаур

Монографія

**ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ
ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ
СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ДО РОЗВ'ЯЗАННЯ
КОНФЛІКТІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ГНАТЮКА

С. М. Калаур

**ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ
ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ
СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ДО РОЗВ'ЯЗАННЯ
КОНФЛІКТІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ
ДІЯЛЬНОСТІ**

Монографія

Тернопіль
2018

УДК 378:364-78]:316.48

ББК 74.48р

К 17

Рецензенти:

доктор педагогічних наук, професор, дійсний член Національної академії педагогічних наук України, професор кафедри педагогіки та менеджменту освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка **Кравець Володимир Петрович;**

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Хмельницького національного університету **Романовська Людмила Іванівна;**

доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології та соціальної роботи Тернопільського національного економічного університету **Фунман Анатолій Васильович.**

*Рекомендовано до друку вченою радою
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка
(протокол №5 від 26 грудня 2017 р.)*

Калаур С.М.

К 17

Теорія і методика професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів у професійній діяльності : монографія. / С.М. Калаур. – Тернопіль : Осадца Ю.В., 2018. – 456 с.

ISBN 978-617-7516-54-4

У монографії проаналізовано теоретичні та методичні аспекти підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до діяльності з розв'язання професійних конфліктів. Узагальнено наукові підходи до феноменологічної характеристики змісту й типології конфліктів у соціальній сфері, проведено контент-аналіз професіограми фахівця соціальної сфери компетентного у розв'язанні професійних конфліктів, доповнено теоретичні та методологічні положення про готовність до розв'язання конфліктів, запропоновано концепцію її формування на засадах неперервності, ступеневості та інтеграції професійної підготовки, схарактеризовано систему професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів у професійній діяльності та представлено її навчально-методичний супровід.

Монографія адресована науковцям, викладачам, аспірантам, студентам, а також усім, хто цікавиться актуальними проблемами конфліктології та професійної педагогіки.

УДК 378:364-78]:316.48

ББК 74.48р

ISBN 978-617-7516-54-4

© Калаур С. М., 2018

© ФОП Осадца Ю.В., 2018

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	6
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ДО РОЗВ'ЯЗАННЯ КОНФЛІКТІВ.....	10
1.1. Методологічні аспекти дослідження сутності, структури та функціонування соціальної сфери	10
1.2. Філософсько-методологічні засади освітньої парадигми професійної підготовки майбутніх фахівців до роботи в соціальній сфері	24
1.3. Феноменологічна характеристика змісту й типологія конфліктів у професійній діяльності фахівців соціальної сфери	43
1.4. Аналіз зарубіжного досвіду професійної підготовки фахівців до розв'язання конфліктів	65
Висновки до першого розділу	78
РОЗДІЛ 2. ГОТОВНІСТЬ ДО РОЗВ'ЯЗАННЯ КОНФЛІКТІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК РЕЗУЛЬТАТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ.....	81
2.1. Готовність майбутніх фахівців соціальної сфери до професійної діяльності та до розв'язування конфліктів як об'єкт теоретико-методологічного аналізу.....	81
2.2. Контент-аналіз професіограми фахівця соціальної сфери, компетентного у розв'язанні професійних конфліктів	100
2.3. Характеристика критеріїв, показників та рівнів готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів у професійній діяльності.....	117
2.4. Концепція формування готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання професійних конфліктів на засадах неперервності, ступневості та інтеграції професійної підготовки.....	137
Висновки до другого розділу	157

РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗРОБКИ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ДО РОЗВ'ЯЗАННЯ КОНФЛІКТІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ..... 160

- 3.1. Методологічна основа розробки системи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів у професійній діяльності 160
- 3.2. Психолого-педагогічний потенціал загальнонаукових та методологічних принципів, покладених в основу системи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів 177
- 3.3. Характеристика концептуальних підходів системи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання професійних конфліктів 193
- 3.4. Обґрунтування доцільності впровадження організаційно-педагогічних умов у систему професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів у професійній діяльності 210
- 3.5. Моделювання системи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів у професійній діяльності 225
- Висновки до третього розділу 236

РОЗДІЛ 4. НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ДО РОЗВ'ЯЗАННЯ КОНФЛІКТІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ 240

- 4.1. Створення мотиваційно-ціннісної та емоційно-стимулюючої бази для формування мотиваційної основи готовності шляхом упровадження особистісно орієнтованого навчання 240
- 4.2. Удосконалення інтерактивного освітнього середовища засобами інформаційно-комунікативних технологій під час розробки навчально-методичних комплексів дисциплін конфліктологічного спрямування 252

4.3. Змістово-методичний супровід освітнього процесу на основі проблемного навчання та розробки банку проблемних професійних задач і ситуацій конфліктологічного змісту	274
4.4. Упровадження тренінгових технологій у контексті вдосконалення особистісних якостей майбутніх фахівців соціальної сфери під час розв'язування конфліктів	288
Висновки до четвертого розділу	299
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	303
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	311
ДОДАТКИ	365

ПЕРЕДМОВА

Сучасна соціальна сфера українського суспільства охоплює значну кількість явищ, які доволі складно охарактеризувати однозначно. До них, у першу чергу, відносимо конфліктні протиріччя під час реалізації професійної діяльності фахівців. З однієї сторони, конфлікти суттєво шкодять міжособистісній комунікації та виконанню професійних обов'язків, а з іншої – їх можна ефективно використовувати, адже на їх основі у фахівця є шанс розв'язати серйозні проблеми кваліфіковано. Для того, щоб використовувати конфлікти як позитивний стимул для особистісного і професійного вдосконалення, майбутні фахівці соціальної сфери повинні оволодіти високим рівнем готовності до розв'язання конфліктного протистояння. Професійна підготовка студентів у зазначеному аспекті потребує використання системного підходу, що дасть змогу об'єднати наявні в конфліктології та професійній педагогіці доробки, а також висунути припущення щодо вдосконалення освітнього процесу на засадах неперервності, ступеневості та інтеграції.

Останнім часом конфліктологія як міждисциплінарна галузь наукового пізнання набуває все більшого значення, однак аналіз конфліктів у соціальній сфері та формування готовності майбутніх фахівців, які будуть надавати соціальні послуги, ще не отримали свого повноцінного висвітлення.

До прикладу, нині спостерігаємо виникнення нових наукових напрямів, які зумовили розбудову теоретичних основ аналізу конфліктної взаємодії у соціальній сфері, проте зосередження уваги української наукової спільноти на репрезентації системної професійної підготовки майбутніх фахівців до розв'язання конфліктів не є комплексним і всеосяжним.

У полі зору кваліфікованого фахівця, що реалізовуватиме соціальну політику, повинна бути організація власної поведінки на різних стадіях конфлікту, формування змістовної й динамічної характеристики, вибір найбільш оптимальних моделей і стратегій поведінки під час конфліктної взаємодії. У арсеналі професіонала має бути широкий спектр методів і форм розв'язання конфліктів, він повинен враховувати суб'єктивні та об'єктивні фактори, які

зумовлюють конфліктну поведінку суб'єктів. Значущим моментом у професійній діяльності фахівців соціальної сфери має стати усвідомлення того, що наслідки конфлікту можна з деструктивних перевести у конструктивне русло. Важливо також з'ясувати типологію конфліктів у соціальній сфері, розробити педагогічну концепцію професійної підготовки майбутніх фахівців до розв'язання професійних конфліктів на засадах неперервності, ступеневості та інтеграції.

На підставі огляду сучасних досліджень конфліктологічного протистояння можна констатувати, що науковці мають певні розбіжності в поглядах на сутність готовності до розв'язання конфліктів у професійній діяльності як результату професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери. Також потребує свого розв'язання низка питань, які безпосередньо пов'язані із обґрунтуванням доцільності використання процедури моделювання системи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів у професійній діяльності, вибору принципів, підходів та виокремлення організаційно-педагогічних умов, що покладені в основу дієвості такої системи. З огляду на наведені аргументи, формування цілісного уявлення про конфлікт, а також про підготовку майбутніх фахівців до його розв'язання спонукає до цілеспрямованої наукової діяльності щодо організації та проведення розширеної професіологічної експертизи у зазначеному контексті. Інноваційний методологічний матеріал дає поживу для усвідомлення того, що лише послідовний розгляд усіх площин формування готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів сприяє створенню цілісної системи, яка враховуватиме інтеграційний характер професійної підготовки за засадах неперервності й ступеневості.

Найбільш репрезентативною стороною професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів у професійній діяльності вважаємо розробку системи, що уможливила вдосконалення змістового наповнення освітнього процесу. Увага до розробки навчально-методичного супроводу процесу формування готовності майбутніх фахівців соціальної сфери базується на створенні мотиваційно-ціннісної та емоційно-стимулюючої бази

шляхом упровадження особистісно орієнтованого навчання; удосконаленні інтерактивного освітнього середовища засобами інформаційно-комунікативних технологій під час розробки навчально-методичних комплексів дисциплін конфліктологічного спрямування; упровадженні проблемного навчання та розробки банку проблемних професійних задач конфліктологічного змісту; розробці тренінгових технологій для вдосконалення особистісних якостей майбутніх фахівців соціальної сфери під час розв'язування конфліктів. Таке практичне бачення професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів у професійній діяльності дало змогу скласти цілісне уявлення про формування усіх показників мотиваційного, когнітивного, конативного та особистісного компонентів готовності.

Отже, актуальність представленого монографічного дослідження зумовлена потребою в комплексному вивченні теоретичних та методологічних аспектів професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів у професійній діяльності, з'ясуванні потенціалу системності у формуванні готовності. Важливість проведеного дослідження спричинена й суспільним запитом щодо підвищення загального професійного рівня майбутніх фахівців соціономічних професій у площині толерантного спілкування під час виконання професійних обов'язків. З практичної точки зору ми прагнули представити несуперечливі наукові підходи до впровадження в освітній процес неперервної, ступеневої та інтегрованої підготовки майбутніх соціальних працівників, соціальних педагогів та практичних психологів найбільш оптимальних інноваційних технологій, форм і методів формування готовності до розв'язання конфліктів.

Реалізація поставлених завдань здійснювалася з урахуванням здобутків провідних напрямків сучасної конфліктології й професійної педагогіки, що відкрили шлях до багатоаспектності та комплексності конфліктів в соціальній сфері, так і до формування готовності у майбутніх фахівців щодо їх розв'язання. Також було взято до уваги наукові досягнення філософії, методології, психології, педагогіки, соціальної педагогіки, соціальної роботи, які передусім стосуються природи конфліктів та підходів до професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери.

До інтерпретації залучено значний за обсягом теоретичний та практичний матеріал, дібраний на основі професійних напрацювань фахівців соціономічних професій, що дало підставу зробити наукові узагальнення, які можуть бути корисними у викладанні навчальних дисциплін конфліктологічного спрямування («Основи конфліктології», «Соціальна конфліктологія», «Соціальне партнерство», «Соціальна медіація») та вибіркового навчальних курсів. Загальні висновки можуть бути корисними для усіх, хто прагне досягнути високого рівня компетентності під час розв'язування конфліктних ситуацій та формування толерантності, емпатії, а також орієнтуватися у процесі налагодження партнерських стосунків під час професійної взаємодії.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ДО РОЗВ'ЯЗАННЯ КОНФЛІКТІВ

1.1. Методологічні аспекти дослідження сутності, структури та функціонування соціальної сфери

У наукових колах нині доволі активно обговорюються теоретичні та практичні аспекти методології наукового пошуку, проведення яких дасть можливість досягнути високої результативності усієї науково-дослідницької роботи. Вважаємо, що на основі методології ми зможемо закласти випереджувальні можливості для моделювання професійної підготовки майбутніх фахівців, що працюватимуть в соціальній сфері. На основі зазначених перспектив та з огляду на предмет нашого дослідження, необхідно насамперед науково виважено підійти до висвітлення методологічних аспектів основної наукової дефініції «соціальна сфера», що ґрунтується на вивченні сукупності філософсько-світоглядних наукових бачень цього феномену.

Установлено, що науковці не виробили однозначної позиції щодо рівневої градації проведення методологічного дослідження. Зокрема на основі порад А. Фурмана [571] визначено, що професійне методологування необхідно проводити на чотирьох рівнях: філософському, загальнонауковому, конкретно-науковому (спеціальному) та конкретно-тематичному (спеціалізованому). У публікації В. Краєвського [353] поодана організація методологічного аналізу на основі системності, що також базується на чотирьох рівнях: загальнофілософському, загальнонауковому, конкретно-науковому та рівні методик і технік дослідження. У контексті нашого дослідження найбільш перспективним визнаємо проведення методологічного аналізу на трьохрівневій основі, яке запропоновано у монографії І. Мельничук [392, с. 14–15]. Зокрема авторкою обґрунтовано доцільність філософсько-загальнонаукового, конкретно-наукового та практично-професійного рівнів методологування під час дослідження взаємозв'язку соціальної роботи і системи підготовки майбутніх

соціальних працівників. Такий підхід, у нашому баченні, є цілком виправданим й під час організації методологічного аналізу сутності наукової дефініції «соціальна сфера». На основі конгломерації та інтерпретації виокремлених рівнів вважаємо, що

– філософсько-загальнонауковий рівень дозволить поєднати філософські принципи та загальнонаукові підходи під час вивчення сутності соціальної сфери українського суспільства;

– конкретно-науковий рівень дасть змогу провести аналіз змісту та охарактеризувати складові соціальної сфери;

– практико-професійний рівень охоплює методологічні основи конкретного пізнання, що базується на дослідженні категоріального апарату соціальної сфери.

Відтак, у практичному аспекті методологічний аналіз соціальної сфери вважаємо за доцільне проводити на основі ґрунтовного вивчення процесів методологування в напрямках дослідження *сутності*, висвітлення *змісту* та загальної характеристики *структури*.

Насамперед з'ясуємо *сутність* соціальної сфери на найвищому – *філософсько-загальнонауковому* рівні методологічного дослідження. Отже, як відзначає М. Головатий, поняття «соціальна сфера» було запроваджено ще за радянських часів і базувалося на тому, що така сфера визначалася і нині досить часто визначається як «сукупність соціальних відносин і норм, які активно впливають на різнопланову діяльність людей» [562, с. 4].

З позицій філософії, соціальна сфера – одна з найскладніших підсистем суспільства, що є безпосереднім і опосередкованим відтворенням людського буття, сутність якого становлять різноманітні зв'язки, у яких перебувають члени соціуму, задовольняючи свої матеріальні, духовні та інші види потреб. Причому розвиток соціальної сфери слід розглядати як важливий чинник прискорення економічного розвитку держави в цілому. У довідковій літературі [322] соціальна сфера трактується як галузь життєдіяльності людського суспільства, у якій реалізовується соціальна політика держави шляхом розподілу матеріальних і духовних благ, забезпечення прогресу усіх сторін суспільного життя, поліпшення положення людини праці.

З позиції економічного бачення у монографії В. Куценка [365] доведено, що соціальна сфера охоплює комплекс галузей, які

забезпечують зростання рівня споживання та вдосконалення благ, що передбачає тісний зв'язок людини та культури, освіти, науки, мистецтва, щоб задовольнити її потреби в гармонії з інтересами свого народу, всього цивілізаційного світу. Як доводить В. Геєць [130, с. 82], ця сфера сприяє формуванню гармонійно розвиненої особистості, ліквідації культурно-побутових розбіжностей між містом і селом, між соціальними групами населення і районами країни, повертає суспільству науковий потенціал. Її функціонування спрямовано на вдосконалення людини, її інтелектуальних і фізичних можливостей, духовних, культурних і соціальних потреб [535, с. 72].

У найбільш загальному контексті соціальну сферу можна розглядати як феномен життєдіяльності сучасного суспільства, адже вона задовольняє потреби населення в освіті, культурних цінностях, охороні здоров'я, комунальному обслуговуванні, впливає на виробництво матеріально-речового багатства, створюючи необхідні передумови для підвищення рівня зайнятості у суспільному виробництві та раціональному використанні кадрового потенціалу.

Доволі важко переоцінити роль соціальної сфери в життєдіяльності населення нашої країни, адже усе життя людина користується соціальними послугами, починаючи з народження – послуги пологових будинків, потім система закладів освіти. Пізніше виникають потреби у правовій та соціальній захищеності, комфортному житті, у послугах пасажирського транспорту, підприємств зв'язку, торгівлі, побутового обслуговування та ін. Людина ходить у кіно, театри і музеї, на виставки; користується послугами спортивних комплексів – усе це і багато іншого є предметом діяльності підприємств соціальної сфери. Тобто, саме для забезпечення належних умов життя, задоволення потреб людей вчитися, зберігати здоров'я, користуватися культурними цінностями, можливостями приємного дозвілля і відпочинку, а також для забезпечення соціального, правового, духовного, фізичного та екологічного захисту населення розвивається соціальна сфера суспільства. Погоджуємося із В. Куценком [365] у тому, що складність соціальної сфери як підсистеми суспільства відтворення, є сукупністю галузей та видів діяльності з однаковим функціональним призначенням, зумовлює багатомірність її характеристик.

На загальнонауковому шаблі віддаємо перевагу визначенню Є. Песоцької, яка розглядає соціальну сферу як «комплекс галузей господарства, що виконують функції обслуговування, задоволення матеріальних і духовних потреб населення, створення найбільш сприятливих умов життєдіяльності» [442, с. 13]. Очевидним є те, що у цьому трактуванні робиться головний акцент на «створенні найбільш сприятливих умов життєдіяльності», що, на наш погляд, є визначальним.

Слід наголосити на тому, що дослідження методичних аспектів соціальної сфери проводять у Міністерстві соціальної політики, Інституті соціальних досліджень, Раді по вивченню продуктивних сил України НАН України, Національному Інституті стратегічних досліджень, Інституті прогнозування НАН України, Інституті регіональних досліджень. Останнім часом різко підвищився інтерес з боку українських науковців до вивчення різноманітних аспектів функціонування соціальної сфери. Зокрема, Ю. Яковлева досліджувала територіальну організацію соціальної сфери; О. Світлов проаналізував стан реформування соціальної сфери в Україні; у роботах І. Мищак та О. Малаєва представлено законодавче регулювання у соціальній сфері; В. Куценко вивчав розвиток інфраструктури соціальної сфери. Таку зацікавленість пов'язуємо з виникненням нових видів діяльності, а також підвищенням ролі соціальної сфери в життєдіяльності країни.

Отже, з позиції філософсько-загальнонаукового рівня методологічного аналізу соціальна сфера *пов'язана з життям та стосунками людей у суспільстві, виступає наслідком функціонування соціальної політики та безпосередньо охоплює систему соціальних, економічних, національних відносин, що забезпечує адекватний зв'язок суспільства та особистості*. Іншими словами саме соціальна сфера дозволяє забезпечити людині весь соціальний простір для її життєдіяльності.

З точки зору конкретно-наукового рівня методологічного дослідження сутності соціальної сфери наведемо визначення, яке представлено в економічному словнику. Так автори економічного довідкового видання розглядають її як «позавиробничу сферу, що охоплює задоволення матеріальних потреб людей, освоєння духовних і культурних благ, сферу послуг, яка формує умови існування людини» [530, с. 318]. Думки про ототожнення соціальної сфери зі сферою

послуг є доволі спрощеними та таким, що не повною мірою відповідає сучасним тенденціям.

У процесі дослідження було з'ясовано, що невиробнича сфера, соціальна інфраструктура, сфера послуг, сфера обслуговування і соціальна сфера в розумінні багатьох вчених ідентичні як по суті, так і за формою.

У нашому баченні така плутанина обумовлена тим, що тривалий час в Україні не було соціально-орієнтованої ринкової економіки, де людина з її потребами виступала б головним пріоритетом в системі цінностей. На наш погляд, сфера послуг охоплює різні види послуг виробничого, інформаційного, ділового характеру, а тому таке трактування соціальної сфери не відповідає дійсності, а тому є неправомірним.

Беручи до уваги наведені вище аргументи, вважаємо, що з позиції конкретно-наукового рівня проведення методологічного дослідження найбільш точно трактування сутності соціальної сфери представлено в дисертаційному дослідженні Ю. Отварухіної, а саме: «взаємопов'язана сукупність функціональних комплексів народного господарства, діяльність яких безпосередньо спрямована на забезпечення високої якості життя населення і втілюється в тій чи іншій споживчій вартості, яка здатна задовольняти потреби людей» [430, с. 16]. Аналіз посібника Г. Осадчої дозволив зробити узагальнений висновок про те, що соціальна сфера є соціальним простором, у якому здійснюється соціальна діяльність у всіх її аспектах та напрямках [426, с. 76-77].

Таким чином, з точки зору конкретно-наукового рівня методологічного дослідження, соціальна сфера – *комплекс галузей, що забезпечують зростання рівня споживання і вдосконалення благ, охоплює соціальні, соціально-економічні, національні відносини та базується на зв'язку суспільства й особистості. Вона тісно пов'язана із наданням різноманітних послуг населенню.*

Для аналізу *практико-професійного* рівня методологічного вивчення наукової дефініції «соціальна сфера» наведемо трактування науковців, що безпосередньо займаються професійною підготовкою фахівців для цієї сфери. Так, І. Ларіоновава вважає, що соціальна сфера – «це винятково важлива галузь життєдіяльності суспільства, у якій реалізується соціальна політика держави шляхом розподілу матеріальних і духовних благ, забезпечення прогресу всіх сторін

суспільного життя, поліпшення якості життя людини» [368, с. 58]. Тобто соціальна сфера, у розумінні авторки, охоплює весь простір життя людини – від умов його праці та побуту, здоров'я і дозвілля до соціально-класових і соціально-етнічних відносин.

У дослідженні В. Нікітіна соціальна сфера розглядається як особлива цілісна підсистема суспільства, основою якої виступають соціальні зв'язки, соціальні відносини, соціальні ідеї та соціальні інститути, а ключовою функцією є цілісне соціальне відтворення різних суб'єктів життєдіяльності, забезпечення їх соціальної поведінки, соціального функціонування і досягнення на цій основі соціального благополуччя відповідно до позитивних соціальних потреб [412, с. 21].

Найбільш вдалими, з практико-професійної позиції методологування, вважаємо визначення, що відображено в енциклопедії для фахівців соціальної сфери під редакцією І. Зверєвої. А саме, автори доводять, що *«соціальна сфера – це різні галузі людського суспільства, у яких реалізовується соціальна політика держави шляхом розподілу матеріальних і духовних благ, забезпечення прогресу всіх сторін суспільного життя, поліпшення положення людини, праці»* [207, с. 98].

Отже, на основі проведеного методологічного вивчення вважаємо, що головна *мета* діяльності соціальної сфери будь-якої країни, на думку автора даної роботи, є забезпечення високої якості життя населення; *продуктом* діяльності соціальної сфери в більшості випадків є послуги; *результат* діяльності спрямований на задоволення потреб людини і суспільства в цілому (духовні, побутові потреби, потреби в захищеності і в фізичному розвитку і в збереженні здоров'я). Тобто соціальну сферу розглядаємо як єдиний соціальний інститут, завдяки якому реалізуються, розвиваються, збагачуються наукові знання, він бере участь у відтворенні головної продуктивної сили суспільства – людини, та активно впливає на створення сукупного продукту, визначає темпи соціально-економічного прогресу.

Розвиток соціальної сфери сприяє розв'язанню таких соціальних *завдань*: формування гармонійно розвиненої особистості, ліквідація культурно-побутових розбіжностей між містом і селом, між соціальними групами населення і районами країни. Характер, зміст і напрями розвитку соціальної сфери підпорядковані потребам розвитку

як матеріального виробництва, так і нематеріального. Вона не тільки бере участь у відтворенні головної продуктивної сили суспільства – людини і тим самим активно впливає на створення сукупного продукту, а й визначає темпи соціально-економічного прогресу в країні.

Установлено, що до складу соціальної сфери належать *елементи*, які забезпечують її відтворення, функціонування та розвиток, а саме:

- суб'єкти соціальної сфери – особа, група осіб, організація, населення і т. ін., яким належить активна роль у конкретному процесі;
- органи, що здійснюють управління соціальною сферою;
- соціальні зв'язки й відносини між суб'єктами, підсистемами та органами управління;
- потреби, що лежать в основі цих відносин.

Зупинимося на характеристиці *змісту* соціальної сфери. Так, у процесі вивчення означеного питання у публікаціях М. Головатого [133], І. Запотоцької [206] та О. Скрипника [521] було з'ясовано, що в цьому контексті у наукових колах виокремлено п'ять доволі вагомих точок зору (підходів). Проаналізуємо ці позиції з методологічної точки зору та з'ясуємо їхні сильні та слабкі сторони.

Перший підхід базується на розумінні соціальної сфери як сукупності великих соціальних груп, тобто маються на увазі такі групи, як класи, народи, нації. Вважається, що саме таке бачення відображає глибинно-філософський рівень суспільного життя та носить суспільний характер. У нашому баченні сильна сторона такого підходу полягає у тому, що він носить суспільний характер на відміну від уявлень про соціальні групи як про суму соціальних утворень. Слабкими сторонами цього підходу вважаємо те, що, по-перше, у такому розумінні соціальна сфера практично ототожнюється із поняттям соціальної структури суспільства, а по-друге, дещо втрачаються функціональні ознаки, основою яких виступає відтворення суспільства.

Другий підхід до змісту соціальної сфери базується на економічному баченні, що зводиться до невиробничої сфери й сукупності галузей послуг. Так, в умовах тоталітаризму соціальна сфера здебільшого трактувалася як суто система комунального споживання, де власне ця сфера асоціювалася з «соціальним забезпеченням» та «соціальним захистом» [562, с. 5]. Тобто соціальну

сферу розуміли як сукупність галузей народного господарства, діяльність яких спрямована на задоволення соціальних потреб громадян. Отже, певною прогалиною другого підходу є те, що він опирається виключно лише на соціальну інфраструктуру, тоді як до уваги не беруться соціальні суб'єкти, їхні зв'язки та стосунки, які при цьому виникають.

Третій підхід декларує, що зміст соціальної сфери необхідно розглядати у контексті такої величини, яка посідає проміжне становище між економічною та політичною системою суспільства, а тому її трактують як «перехідний місток» від економіки до політики. У цьому випадку слабкою стороною є те, що соціальну сферу не визначають як самостійну галузь суспільних відносин. Недосконалість цього підходу, у нашому розумінні, полягає насамперед у тому, що до уваги не взято той факт, що соціальна сфера безпосередньо виконує репродуктивну функцію, яка передбачає відтворення населення.

Четвертий підхід дозволяє трактувати зміст соціальної сфери як стійку галузь людської діяльності з відтворення свого життя та простору реалізації соціальної функції суспільства. А саме соціальна сфера – це «самобутнє, складно організоване, упорядковане ціле, єдине у своїй сутності, якості, призначенні та, разом з тим, багатофункціональне в силу складності й багатозначності процесу відтворення диференційованих соціальних суб'єктів з їхніми здібностями, потребами, різноманітними інтересами» [207, с. 96].

На основі п'ятого підходу (суспільно-географічний) соціальній сфері притаманні певні характеристики. До найбільш вагомих віднесено: високий динамізм, територіальна сегментація і локальний характер, висока швидкість обороту капіталу, перевага у виробництві послуг малих і середніх підприємств, висока чутливість до ринкової кон'юнктури у зв'язку з неможливістю транспортувати і складати послуги [562, с. 43].

Підсумовуючи, констатуємо, що при різноманітності понять та підходів науковців до змісту соціальної сфери, підтримуємо позицію українських дослідників З. Варналії [157], М. Головатого [133] та О. Скрипника [521] у тому, що у визначенні повинна домінувати дефініція «соціальна». Тобто мова має йти про відносини між людьми у контексті формування і задоволення потреб людини, які забезпечують відтворення її як живої та високорозвиненої істоти,

продуктивної сили суспільства та активного суб'єкта суспільних відносин. Саме тому соціальна сфера має як економічне (надає послуги, які необхідні для відтворення робочої сили, зростання продуктивності її праці), так і соціальне (полягає у підвищенні рівня та умов життя людей) значення.

Таким чином, в узагальненому сенсі соціальна сфера є однією із найбільш складних сфер українського суспільства, а головним результатом її діяльності є *послуги*, що виступають у якості особливого елементу та є специфічною споживчою вартістю. В одних випадках послуга відіграє роль діяльності, в інших – товару. Це є першою її особливістю. Другою особливістю є те, що виробництво більшості послуг збігається з їх споживанням. Корисний ефект праці споживається безпосередньо на місці, та пов'язаний із процесом надання послуг, і не існує відокремлено від працівника, який надає цю послугу.

Виходячи з того, що в науковій літературі існує значна кількість трактувань сутності соціальної сфери, то, природно, що і при визначенні її структури також присутні різні думки. При цьому автори відштовхуються від багатоманітних критеріїв віднесення галузей народного господарства до соціальної сфери в залежності від цілей і завдань їхніх наукових розвідок.

Беручи за основу дослідження М. Меліхова [391] та Ю. Отварухіної [430], напрацювання М. Головатого [133; 562] і О. Скрипника [521], до *структури* соціальної сфери можемо віднести певні галузі народного господарства і види діяльності, а саме: освіту; охорону здоров'я; фізкультуру і спорт; туризм; соціальну підтримку населення; житлове та комунальне обслуговування; побутове обслуговування населення; дозвілля; кіно і телебачення; екологічну безпеку; страхування життя, здоров'я і ризиків; громадські організації і фонди; захист прав людини; релігійну діяльність. У кожній з наведених вище структурних складових (сфер) з урахуванням їхньої специфіки вирішуються конкретні завдання щодо створення необхідних і достатніх умов для праці й відпочинку, надання медичної та іншої допомоги, соціального захисту працюючих людей, прямо чи опосередковано пов'язаних з цими сферами.

У табл. 1.1 нами співвіднесено структурні складові соціальної сфери з потребами людини, на задоволення яких вони безпосередньо спрямовані.

Таблиця 1.1

Складові соціальної сфери і потреби людини які задовольняються

Структурна складова	Потреби на задоволення яких вона спрямована
Освіта	Потреба в здобутті знань, інформації, розвитку вмінь і навичок, професійному зростанні, підвищенні рівня кваліфікації, самовдосконаленні
Культура і мистецтво	Потреба в духовному розвитку і вдосконаленні, творчості, самовираженні і самоствердженні; у спілкуванні
Релігія	Потреба в духовному розвитку і вдосконаленні; психологічному відпочинку
Охорона здоров'я	Потреба в збереженні і поліпшенні здоров'я
Відпочинок і туризм	Потреба в активному відпочинку, зміні місць, пізнанні нового
Дозвілля	Потреба у відпочинку, культурному проведенні дозвілля, у спілкуванні, психологічному відпочинку
Фізична культура і спорт	Потреба в фізичному розвитку і самовдосконаленні, зміцненні здоров'я, активному проведенні дозвілля, досягненні спортивних результатів
Роздрібна торгівля	Потреба в продуктах харчування і промислових товарах
Житлово-комунальне господарство	Потреба в комфортному житлі, комунальних благах, сприятливому середовищі проживання
Побутове обслуговування	Потреба в побутових послугах, звільненні часу від побутових справ
Зв'язок	Потреба в послугах зв'язку
Пасажирський транспорт	Потреба в транспортних послугах
Громадське харчування	Потреба в готовій їжі, проведенні дозвілля, у спілкуванні
Правовий захист	Потреба в захисті життя та здоров'я від зазіхань різного виду, в правовій інформованості, охороні прав і свобод
Соціальний захист і забезпечення	Потреба в соціальному захисті, соціальному забезпеченні; у забезпеченні належних умов праці та гідній винагороді за неї
Екологічна безпека	Потреба в чистому повітрі, воді, їжі; захисті і допомозі тваринам; захисті від екологічних катастроф

Необхідно зауважити, що представлений в табл. 1.1 перелік є доволі об'ємний і має динамічний характер, це зумовлене тим, що в процесі розвитку українського суспільства спостерігаються певні зміни потреб людей, а також з'являються нові види діяльності в соціальній сфері. У цьому контексті доволі креативним вважаємо структурний поділ соціальної сфери на чотири групи відповідно до тих груп потреб людини, що задовольняються, як-от: духовні потреби; побутові потреби; потреби в захищеності; потреби у фізичному розвитку і збереженні здоров'я [430, с. 22–25]. На основі такого розуміння структуру соціальної сфери поділено на чотири групи (рис. 1.1)

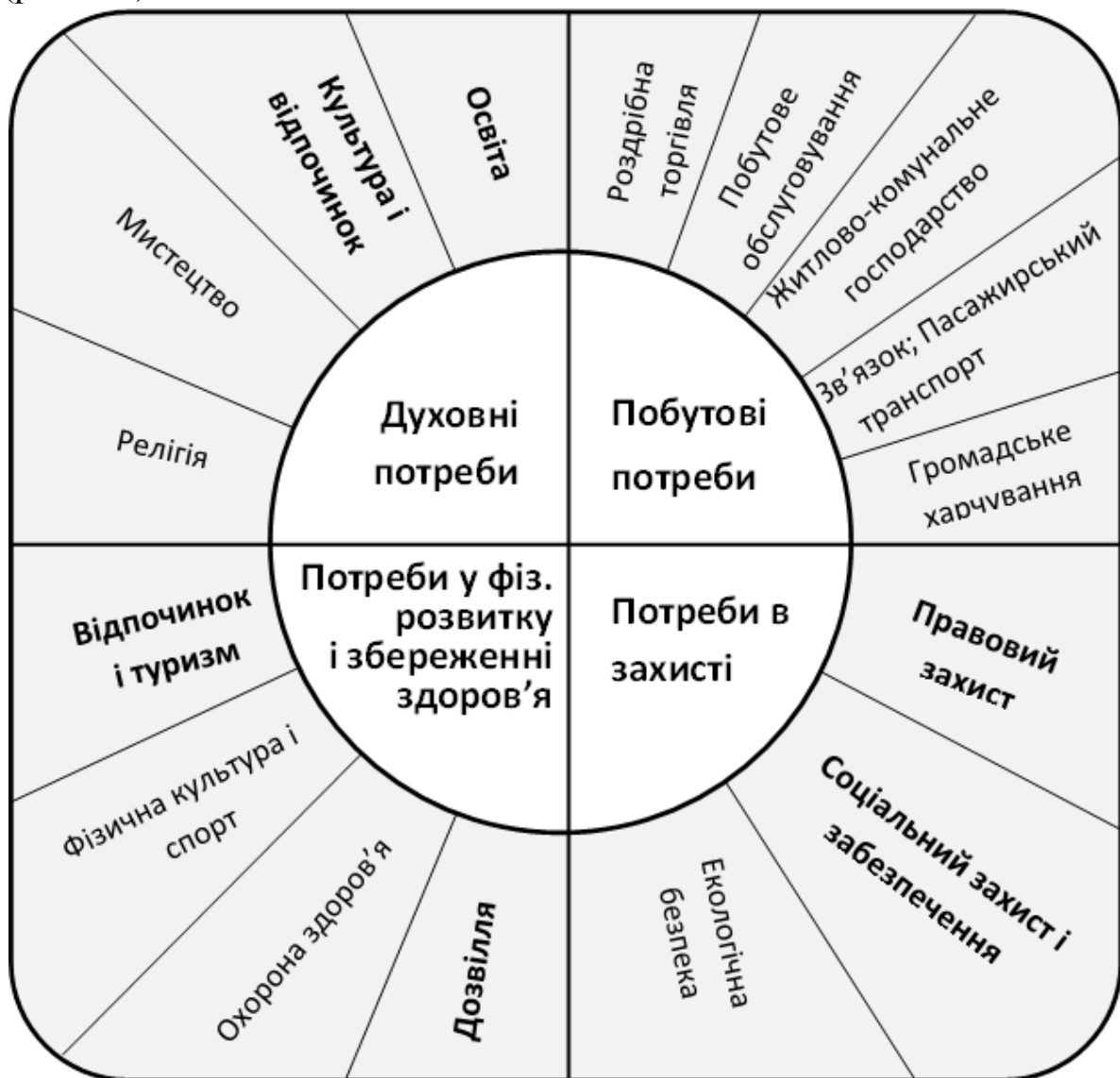


Рис. 1.1. Структурна характеристика соціальної сфери відповідно до потреб (узагальнення за Ю. Отварухіною [430])

У нашому дослідженні мова буде йти про ту структурну частину соціальної сфери, яка спеціалізується на наданні населенню *соціальних послуг*. У Законі України «Про соціальні послуги» від 19.06.2003 р. №966-IV [204] вони визначені як комплекс правових, економічних, психологічних, освітніх, медичних, реабілітаційних та інших заходів, спрямованих на окремі соціальні групи чи індивідів, які перебувають у складних життєвих обставинах та потребують сторонньої допомоги (далі – особи, що потребують соціальних послуг) з метою поліпшення або відтворення їх життєдіяльності, соціальної адаптації та повернення до повноцінного життя. Наголосимо на тому, що надання соціальних послуг громадянам на сьогоднішній день в найбільшій мірі перебуває в юрисдикції таких соціальних інституцій, як Міністерства соціальної політики, Центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді та Управлінь соціального захисту населення.

Оскільки базовим документом, який регламентує сьогодні діяльність працівників різних соціальних інституцій у сфері надання соціальних послуг є Закон України «Про соціальні послуги», то, вважаємо варто більш детально зупинитися на класифікації, яка подається в ст. 5 цього закону. У цій статті виокремлено значний спектр соціальних послуг, які ми представили схематично на рис. 1.2.

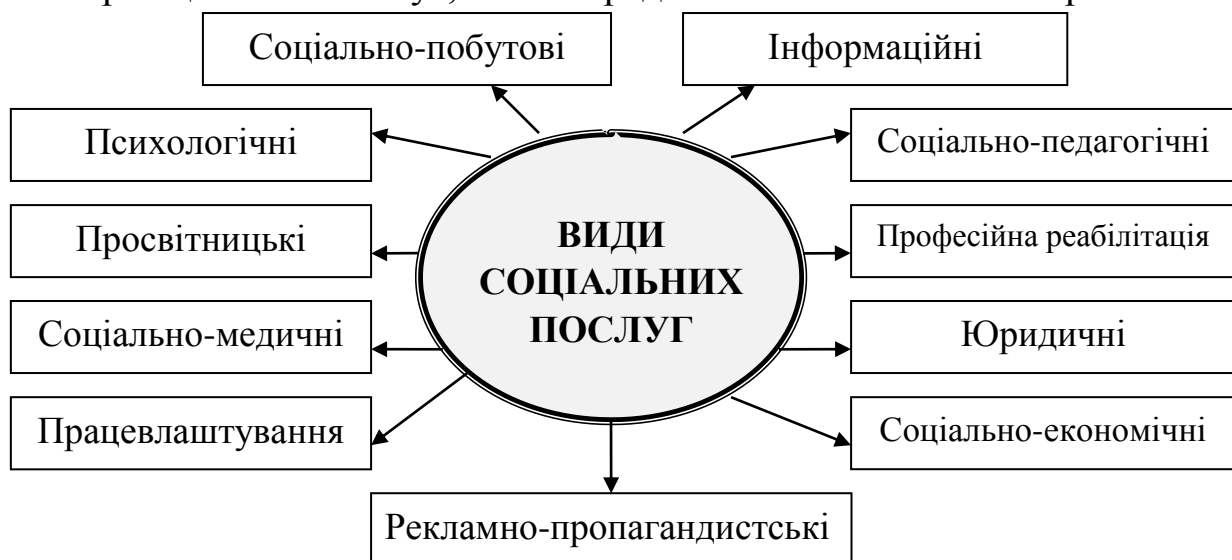


Рис. 1.2 Основні види соціальних послуг відповідно до Закону України «Про соціальні послуги» [204]

Отже, у нашому розумінні саме *соціальні працівники, соціальні педагоги та психологи* є найбільш компетентними у реалізації повного спектру соціальних послуг. З практичного погляду під час безпосередньої реалізації своєї професійної діяльності ці фахівці соціальної сфери здійснюють чималий спектр професійних обов'язків, що пов'язаний із виявленням осіб, які перебувають у складних життєвих обставинах, визначають потреби у соціальних послугах, організовують надання соціальних послуг тим клієнтам, які цього потребують, консультують громадян щодо надання всіх видів соціальної допомоги, приймають заяви та необхідні документи для реалізації соціального обслуговування та захисту, реалізують соціальне виховання, реабілітацію, адаптацію.

З точки зору методології гуманітарного дослідження встановлено, що прямо чи опосередковано до реалізації соціальних послуг дотичні усі структурні складові соціальної сфери. Наприклад, на основі порад А. Валіцької [393] з'ясовано, що культура охоплює установи та заклади на яких виробляються товари культурного призначення, тут пропонується широкий спектр послуг, які впливають на розвиток духовної сфери особистості, та забезпечується задоволення духовних потреб і цінностей. Лікувально-оздоровчий комплекс соціальної сфери об'єднує медичні й рекреаційні установи, які спеціалізуються на профілактиці захворювань та лікуванні. Нині функціонує доволі широкий спектр санаторіїв, пансіонатів, профілакторіїв, будинків відпочинку, туристичних баз, які дозволяють задовольняти потреби щодо оздоровлення й відпочинку. Житлово-комунальне господарство дозволяє реалізовувати потреби людей у житлі, причому для соціально незахищених верств населення надається соціальне житло. Побутове обслуговування дає можливість особі задовольнити потреби в індивідуальному виготовленні й ремонті одягу, взуття, наданні послуг в перукарнях і майстернях. У свою чергу торгівля та заклади громадського харчування охоплюють підприємства роздрібною торгівлі й заклади громадського харчування, де розвивається мережа спеціалізованих магазинів. На основі сучасних засобів зв'язку є реальна можливість забезпечити якісний процес передачі інформації на великі відстані. Причому нині стаціонарна кабельна мережа

поповнилася новими системами стільникового та супутникового зв'язку, широко використовується відеоапаратура та комп'ютери.

У наведеному вище контексті необхідно відзначити, що всі складові соціальної сфери взаємопов'язані та взаємозалежні. Зокрема, не можна не погодитися з тим, що низький рівень екологічної безпеки буде негативно позначатися на якості здоров'я, тоді як якість житла (наприклад, відсутність або нестача житлової площі) і низька якість соціального захисту (безробіття, низький рівень доходу) спричинять зниження якості правового захисту (збільшення числа безпритульних дітей, самогубств, злочинів). І, навпаки, поліпшення якості функціонування однієї складової призведе до поліпшення інших складових та сприятиме якісному наданню соціальних послуг у цілому. У тому випадку, коли хоч один функціональний комплекс соціальної сфери, який призначений забезпечувати високий рівень окремої складової, буде працювати неефективно, то відразу ж знизиться загальна якість надання населенню послуг у цілому.

Однак, зважаючи, що це такий доволі широкий та різносторонній спектр професійної діяльності, ми у своєму дослідженні братимемо до уваги, в основному, тих фахівців соціальної сфери, які безпосередньо реалізують *соціальну політику*, як один із головних способів реагування українського суспільства на нову соціальну ситуацію через надання *соціальних послуг*. Погоджуємося із О. Івановою [218] у тому, що соціальна політика – це система законів, програм, ресурсів і практичної діяльності держави та інститутів й організацій соціальної сфери, які призначені сприяти задоволенню інтересів та потреб населення, його повноцінному буттю та розвитку. Тобто соціальна політика – «це діяльність держави з управління розвитком соціальної сфери суспільства спрямована на задоволення інтересів і потреб населення» [562, с. 4]. Вона втілюється в соціальні програми й соціальну практику у контексті задоволення соціальних потреб та передбачає сукупність різноманітних заходів, форм діяльності, що є життєво необхідними для нормальної соціальної діяльності суб'єктів соціального життя. Саме в соціальній сфері проявляється сутність соціальної політики держави, реалізується соціальний захист і соціальні права людини. Тому ефективне функціонування соціальної

сфери є одним із пріоритетних завдань на сучасному етапі соціально-економічного розвитку.

Зважаючи на той факт, що кількість соціальних проблем в українському суспільстві непинно зростає, можемо спостерігати нагальну потребу щодо вдосконалення загальних підходів до організації та практичної реалізації соціальної політики та очікувати зростання якості надання соціальних послуг. Як наслідок, суттєво зросте попит на якісну професійну підготовку майбутніх фахівців, які будуть працювати у соціальній сфері, надаючи відповідні послуги. Таким чином, складна соціально-економічна ситуація, певне зниження рівня життя визначають актуальність розвитку і вдосконалення системи надання соціальних послуг (соціально-психолого-педагогічних). У наведеному контексті нині соціальна сфера потребує нового кадрового забезпечення. Клієнти, які звертаються за допомогою в соціальні служби, разом з проблемою матеріального, фізичного, духовного змісту відчують конфліктний стан. Тому поряд із вирішенням проблем клієнтів фахівці соціально-економічних професій безпосередньо або опосередковано розв'язують конфлікти.

Очевидним є те, що ще під час навчання у ВНЗ майбутні фахівці соціальної сфери, (у нашому баченні це *соціальні працівники, соціальні педагоги та практичні психологи* які прийдуть на роботу у структури соціальної сфери), повинні оволодіти високим рівнем професіоналізму. Саме на розкритті філософсько-методологічних аспектів професійної підготовки буде зосереджений подальший науковий пошук нашого дослідження.

1.2. Філософсько-методологічні засади освітньої парадигми професійної підготовки майбутніх фахівців до роботи в соціальній сфері

Філософія як вищий рівень узагальнення знань про реальний світ і діяльність людей відіграє найважливішу методологічно-парадигмальну роль у розробці концептуальної бази нашої роботи щодо світоглядних засад освіти у цілому та професійної підготовки майбутніх фахівців, які працюватимуть у соціальній сфері, зокрема. Тобто ми виходили з

тих міркувань, що в нинішніх умовах трансформації українського суспільства філософська парадигма забезпечує оволодіння технологіями сучасної освітньої діяльності, а також у її наукове поле входить обґрунтування аксіологічних передумов формування майбутнього фахівця під час здобуття освіти. Саме освіта є наріжним каменем розвитку людини, держави і соціуму. У свою чергу, якість освіти визначається соціально-економічним рівнем розвитку країни, політичним ладом, культурно-історичними і національними особливостями.

Освіта є однією з найважливіших складових в сучасному суспільстві, вона із паритетних, в соціальній структурі, перетворюється у пріоритетну, оскільки стає глобальним фактором розвитку усього суспільства. Цей факт обумовлений, як доводять О. Базалук [66] та І. Предборська [467], якісно новим масштабам детермінованого впливу освіти на формування реалів суспільства. Погоджуємося із загальним висновком Л. Бутенко, що «загальні процеси глобалізації, інформатизації усіх сфер життєдіяльності суспільства, підвищення ролі знання як провідного ресурсу розвитку особистості зумовлюють суттєві зміни як у змісті, так й у технологіях освіти» [102, с. 13].

Отже, серед численних систем координат, за якими відбувається відтворення соціального простору, вагому роль відіграє саме освіта, завдяки здобуттю якої особа має змогу оволодіти певними соціальними статусами та отримати належний рівень професійної підготовки. У цьому контексті професійна підготовка майбутніх фахівців розглядається у якості надання освітніх послуг, що реалізується під час освітньої діяльності. Вважаємо, що для того, щоб визначити механізми впливу освіти на формування особистості, необхідно визначити сутність цього поняття в наукових колах філософії, економіки та соціології (табл. 1.2).

Таблиця 1.2

Контент-аналіз сутності освітнього процесу

Під хід	Автор	Загальна характеристика освітнього процесу
Філософський	В. Огнев'юк [419]	<i>цінність</i> сталого людського розвитку; соціальний інститут з такими компонентами, як сукупність форм людської діяльності, певний ансамбль відносин, що складаються між людьми, специфічна мережа організацій, закладів та установ
	К. Корсак [351]	<i>засіб</i> реалізації тріади «людина-суспільство-освіта»
	О. Колесова [338]	необхідний перманентний <i>процес</i>
	П. Грицаєнко [143]	найважливіший стратегічний <i>ресурс</i>
	О. Джура [160]	<i>фактор</i> професійного самовизначення особистості
	С. Подмазін [456]	<i>процес</i> розвитку особистості як суб'єкта діяльності з усталеною системою гуманістичних цінностей
	І. Долголенко [179]	найважливіший <i>об'єкт</i> соціальної дійсності
	Г. Стасюк [538]	<i>чинник</i> державотворення, складова, чинник та результат політичних змін, суспільний інститут
	Г. Сакун [503]	<i>предмет</i> філософсько-аксіологічна рефлексія на основі комунікативної раціональності, інформативності та взаємозв'язку
	А. Прокопенко [474]	<i>складова</i> , чинник і результат соціальних змін, цілісна система,
Економічний	А. Бронська [98]	інституційний <i>чинник</i> інноваційного розвитку і галузь економіки
	В. Думанська [179]	<i>засіб</i> забезпечення ключової можливості людського розвитку
	О. Тітар [550]	провідний <i>фактор</i> глобального економічного розвитку
	М. Мартинюк [386]	<i>фактор</i> інтенсифікації суспільного виробництва, що передбачає розширене відтворення головної продуктивної сили суспільства – робочої сили; фактор творення людини, яка здатна управляти собою та умовами, у яких вона живе; засіб забезпечення науково-технічного, економічного та соціального прогресу суспільства;
	Р. Патора [437]	<i>засіб</i> демонстрації дієвості взаємозв'язку ринку освіти і ринку праці, євроінтеграції і глобалізації

Продовження табл. 1.2

Соціологічний	I. Нечітайло [411]	значущий ресурс, <i>фактор</i> формування ідентифікаційної практики і критерій соціально-класової ідентифікації та диференціації
	Б. Белобров [82]	вимірний <i>пріоритет</i> ідеології сталого людського розвитку
	Н. Шевченко [595]	<i>засіб</i> освоєння нових соціальних ролей, конструювання способу життя молодого спеціаліста, формування у випускника навичок безперервного пристосування та розвитку кар'єрного ресурсу за умов конкуренції
	В. Радул [536]	один із <i>показників</i> соціального статусу індивіда й один з факторів зміни і відтворення соціальної структури суспільства

Як бачимо, найчастіше освіта у філософському, економічному та соціологічному контексті розглядається як цінність, засіб, чинник, фактор, процес, ресурс (результат). Як доводять науковці освіта має вагомий вплив на всі сфери людського життя та стає «каталізатором соціальної мобільності, новою соціокультурною технологією, а не є тільки особистісною та суспільною цінністю» [61, с. 7]. Причому саме освітній процес забезпечує розвиток професіонала. Як зазначено у «Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 років» [349] в Україні вкрай необхідна системна реформа освіти, яка має бути предметом суспільного консенсусу, розуміння того, що освіта – це один з основних важелів цивілізаційного поступу й економічного розвитку. Результатом реформи має бути всеосяжна трансформація освітнього сектора, під час якої освіта мусить перетворитися на систему, здатну до саморегуляції – відповідно до викликів суспільного розвитку, які постійно змінюються.

Однією з тенденцій сучасної освітньої парадигми, що зумовлена новою філософією освіти, є підготовка фахівця нової генерації, який оволодів достатнім тезаурусом під час своєї професійної підготовки й має належну базу знань для успішної орієнтації в будь-якій конфліктній ситуації протягом усього періоду своєї професійної кар'єри. Визначальними чинниками успіху випускника є моральна довершеність, надійний знанневий багаж, високий рівень інтелектуального розвитку, володіння методами самостійної

пізнавальної діяльності, прагнення досягти успіху й уміння будувати гармонійні та неконфліктні міжособистісні стосунки.

Основоположною домінантою нашого наукового пошуку виступає Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [560], яка декларує необхідність постійного вдосконалення української системи освіти, пошук ефективних шляхів підвищення її якості, створення та впровадження інноваційних педагогічних систем, модернізацію та втілення на сучасних засадах змісту освіти, – заради входження України до світового освітнього простору. Сучасний етап розвитку освіти у нашій країні характеризується інноваційним пошуком найвагоміших важелів впливу на покращення якості професійної підготовки, яка є «тривалою у часі, вартісною за матеріальними витратами і ресурсоемною за діянням людського фактора, що з-поміж інших є найскладнішою за цілями, змістом, методами, засобами і ресурсами» [572, с. 53].

Нині нагальною стає потреба відбору необхідного та достатнього знання для організації якісної освіти кваліфікованого фахівця. Відтак, його професійна підготовка має бути гуманістично спрямованою, що забезпечується через: вільний розвиток особистістю своїх здібностей, потреб та інтересів (самоактуалізація особистості); орієнтацію на усвідомлення і відповідальний вибір значимих знань, поведінки та вчинків. З філософської точки зору саме в таких умовах освіта може розглядатися не лише як окрема унікальна сфера професійної підготовки нової генерації фахівців, але й як вагомий ресурс розвитку інтелектуального потенціалу нації.

Професійну підготовку з *методологічної* позиції розглядаємо як *специфічний соціокультурний інститут, через який здійснюється трансляція спеціалізованого соціального та культурного досвіду, накопиченого суспільством*. З'являються все нові й нові інформаційні технології, пов'язані з формуванням і експлуатацією електронних бібліотек, баз даних і знань, систем зв'язку та телекомунікацій, застосуванням мультимедійних засобів і геоінформаційних систем. З огляду на це, на порядок денний виходять питання, які стосуються створення умов для найбільш ефективного професійного розвитку майбутнього фахівця, який має сформовану здатність навчатися та вдосконалюватися впродовж життя.

У загальнонауковому контексті професійна підготовка передбачає дві стратегії: по-перше, освіту як процес і результат оволодіння певним стандартизованим змістом освіти у формі знань, умінь, навичок, компетентностей і компетенцій; по-друге, освіту як безперервний процес розвитку, становлення особистості, що передбачає формування мотиваційної сфери, пізнавальних здібностей, соціально і професійно важливих якостей.

Нині докорінно змінилася стратегія професійної підготовки фахівців у ВНЗ. Причому «конкурентоздатність фахівця з вищою освітою базується не на сумі засвоєних під час навчання знань, а на умінні їх творчого застосування та здатності самостійно поповнювати і здобувати» [458, с. 23]. Погоджуємося із позицією А. Смівоцького [528, с. 39–40] стосовно того, що необхідно вибудувати дієве підґрунтя для формування професіоналізму майбутніх фахівців з урахуванням вимог ринку праці, а також підтримуємо думку В. Кременя [114] про те, що стратегічна мета розвитку вищої освіти полягає у професійній підготовці такої особистості, яка «здатна до ефективної життєдіяльності у XXI столітті» [114, 231].

У цілому, професійна підготовка спрямована на здобуття особою професії. Так, у довідковій літературі професія (від лат. *professio* – офіційно вказане заняття) – вид трудової діяльності людини, яка володіє комплексом теоретичних знань і практичних навичок, здобутих у результаті спеціальної підготовки і досвіду роботи. У Державному класифікаторі професій [324] зазначено, що професія – це «здатність виконувати подібні роботи, що вимагають від особи певної кваліфікації. Робота є статистичною одиницею, класифікується відповідно до кваліфікації, необхідної для її виконання. Кваліфікація визначається рівнем освіти та спеціалізацією. Необхідний рівень освіти досягається завдяки реалізації освітніх, освітньо-професійних та освітньо-наукових програм підготовки і має загалом відповідати колу та складності професійних завдань та обов'язків». Тобто можемо констатувати, що професія це різновид трудової діяльності, яка є джерелом існування людини, вимагає певних знань, умінь, навичок, котрі можна здобути під час навчання у відповідних до обраного профілю навчальних закладах.

Згідно із класифікацією професій Є. Климова [326], усі професії поділяють за типами, класами, відділами та групами:

- типи професій: «людина-техніка», «людина-людина», «людина-природа», «людина – знакові системи», «людина – художній образ»;
- класи професій: гностичні, перетворюючі, дослідницькі;
- відділи професій: ручні, механічні, автоматичні, функціональні;
- групи професій: побутовий мікроклімат, відкрите повітря, незвичайні умови, моральна відповідальність, екстремальні умови.

З'ясовано, що до професій типу «людина-людина» Є. Зеєр [212], В. Рибалка [4854] та В. Толочек [552] відносять такі: учитель (викладач), вихователь, соціальний педагог, практичний психолог, менеджер з персоналу, лікар, ріелтор, провідник пасажирського вагона, екскурсовод, соціальний працівник, стюардеса, офіціант, продавець, перукар, менеджер-керівник, тренер, інструктор, та ін. Отже, ці професії спрямовані на забезпечення підтримки і управління різними соціальними процесами, а усіх представників можна вважати фахівцями, що працюють у соціальній сфері. Таким чином, у нас доволі вагомий спектр суб'єктів для дослідження, який практично неможливо звести до певних спільних особливостей та ознак.

З огляду на цей факт, було прийнято рішення про доцільність звуження наукового поля. Обґрунтуємо наші міркування з цього приводу.

У процесі дослідження встановлено певні неузгодження позицій науковців у зазначеному контексті. Зокрема О. Кокун [336; 337] наголошує на доцільності внесення професій соціального працівника та практичного психолога до типу професій «людина-людина». Так Л. Подкоритова [454; 455] вважає за раціональне виокремлювати соціономічну сферу. Причому основний акцент науковцем робиться лише на майбутніх психологах. Подібну позицію декларує О. Столярчук [540, с. 182], яка проаналізувала основоположні професійні пріоритети майбутніх фахівців соціономічної сфери. Авторка наголошує на тому, що до переліку таких фахівців доцільно віднести тих студентів, які здобувають психологічну, педагогічну та юридичну спеціальність. У публікації Т. Сорочинської [531] зазначено, що у ВНЗ відбувається професійна підготовка студентів соціономічних напрямів; у статі Л. Міхеєвої [398] мова йде про

студентів соціономічного спрямування. Такі підходи вважаємо доволі дискусійними. У своєму дослідженні ми прийняли позицію І. Савельчук [498], О. Чуйко [590; 591] та А. Фурмана [572], які позиціонують потребу у виокремленні *фахівців соціономічних професій*. Тобто основний акцент будемо робити на таких фахівцях, як *соціальні педагоги, практичні психологи та соціальні працівники, які безпосередньо реалізують соціальну політику, надаючи соціальні послуги*. З метою уникнення неузгодженості усіх їх об'єднано у групу – *фахівці соціономічних професій соціальної сфери*.

З огляду на задекларовані завдання вважаємо за доцільне насамперед дослідити зміст методологічних засад професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери. У ракурсі проблематики нашого дослідження значний інтерес представляють наукові праці Р. Вайноли [104], Ю. Галагузової [127], А. Капської [310], О. Карпенко [316], І. Ковчиної [331], І. Мельничук [392], Л. Міщик [400], В. Поліщук [461], С. Харченка [576] та ін., що висвітлюють особливості організації освітнього процесу майбутніх фахівців, які працюватимуть у соціальній сфері нашої країни. Зокрема, науковці доводять, що з *психолого-педагогічної позиції* професійна підготовка майбутніх фахівців *соціономічних професій соціальної сфери* – це процес і результат формування готовності до певної професійної діяльності, яка здійснюється на основі оволодіння доцільною сукупністю спеціальних знань, умінь і навичок.

З *методологічної позиції* під професійною підготовкою цих фахівців розуміємо освітній процес, що охоплює теоретичну складову, яка базується на вивченні широкого спектру професійно орієнтованих дисциплін, і практичну складову за профілем спеціальності. Причому робота з клієнтами займає центральне місце.

З *юридичної* позиції в основу сучасної освітньої концепції професійної підготовки фахівців для соціальної сфери покладені єдині вимоги відповідно до Законів України № 2145-VIII «Про освіту» від 05.09.2017 р., № 1556-VII «Про вищу освіту» від 01.07.2014 р., Указу Президента України № 926/2010 «Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні» від 30.09.2010 р., Державної національної програми «Освіта» (Україна XXI сторіччя) (Постанова Кабінету Міністрів України N 896 від 3.11.1993 р.). Конкретні

практичні вимоги до фахівця, що надаватиме соціальні послуги, окреслено у Законі України «Про соціальні послуги» від 19.06.2003 р. № 966-IV, ст. 358.

Погоджуємося із позицією Г. Слосанської [526] у тому, що необхідно активно працювати над розробкою пропозицій щодо внесення змін до освітньо-професійних програм підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації (післядипломної освіти) соціальних фахівців «з урахуванням освітньо-кваліфікаційних характеристик випускників вищих навчальних закладів відповідно до чинного законодавства» [526, с. 152].

Складність професійної діяльності майбутніх фахівців соціономічних професій в соціальній сфері спричинили потребу переосмислення теоретико-методологічних підходів та пошук інноваційних методів професійної підготовки у ВНЗ. Надаючи соціальну допомогу (соціально-педагогічну діагностику, консультування, профілактику, пропедевтичну та просвітницьку діяльність та ін.) та реалізуючи соціальний захист для своїх клієнтів, соціальні педагоги, практичні психологи та соціальні працівники повинні бути високо професійними фахівцями, що уміють професійно та виважено реалізовувати соціальну політику, вирішуючи реальні проблеми клієнтів.

Професійна підготовка майбутнього фахівця, як вважає О. Карпенко, – «це здобуття ним кваліфікації за відповідним напрямом підготовки, або спеціальністю» [316, с. 9]. У найбільш загальному контексті, *професійна підготовка майбутніх фахівців соціономічних професій соціальної сфери повинна характеризуватися взаємоузгодженням теоретичної й практичної підготовки із суспільних наук, педагогічних, психологічних, спеціальних дисциплін, а також навчальних і виробничих практик. Отже, підготовка має охоплювати такі підсистеми: загальнопрофесійну, загальнокультурну та спеціальну (власне предметну). Найперше, що характерне для справжнього професіонала, як підкреслює В. Татенко [547], – це зануреність і закоханість у свою справу, почуття професійної гордості, професійна самоідентифікація, а мотив діяльності має відповідати самій цій діяльності.*

Нині, як доводить І. Карпич, в Україні стоїть завдання: «працівників для соціальної сфери готувати таким чином, щоб вони зуміли змінити, усунути і коректувати негативні соціальні прояви суспільства» [318, с. 74]. У баченні Я. Юрків «основу професійної освіти майбутніх фахівців соціальної сфери становить систематичне навчання з відповідних дисциплін. Професіоналізм особистості передбачає об'єктивність фахівця при сприйнятті та аналізі складних педагогічних ситуацій; уміння визначити коло доступних йому завдань; готовність застосувати свій професійний досвід у відповідності з новими обставинами, ситуаціями» [607, с. 88].

Відзначимо, що в теперішній час спостерігається великий попит на фахівців, що працюватимуть у соціальній сфері. Цей напрям професійної діяльності є затребуваним в багатьох галузях. У сучасних інноваційних умовах розвитку вищої освіти в Україні формування професійного менталітету майбутніх фахівців соціальної сфери набуває нового значення. На перший план виходить необхідність суттєвого вдосконалення професійної підготовки студентів у ВНЗ як соціальних інститутах.

На основі здійсненого аналізу підходів І. Зверєвої [207, с. 48–49] та О. Карпенко [316, с. 96–98] до трактування змісту професійної підготовки фахівця соціальної сфери нами було визначено певні *особливості*:

- формування у майбутніх професіоналів стійкої професійно-орієнтованої мотивації до опанування професійно значимими знаннями, уміннями і навичками;

- організація освітнього процесу, який би був максимально спрямований на розвиток професійної готовності майбутнього фахівця до роботи в соціальній сфері;

- наближення професійної підготовки студентів до практичної діяльності шляхом використання у процесі навчання активних форм, методів, прийомів та інноваційних засобів;

- розробка необхідного організаційно-методичного забезпечення для формування у майбутніх фахівців професійної компетентності;

- налагодження співпраці між різними ланками системи професійної підготовки майбутніх фахівців (коледжами, вищим

навчальним закладом, органами державного управління, соціальними службами, громадськими, релігійними організаціями та волонтерами).

Слід підкреслити, що нині професійна підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери володіє усіма необхідними атрибутами профільної освіти:

- існує сукупність спеціальностей підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на всіх рівнях професійної освіти;
- утворилася сукупність професійних навчальних закладів різних типів, у яких ведеться професійна підготовка за спеціальностями та напрямками соціального профілю;
- функціонують ієрархічно взаємопов'язані структури галузевого управління підготовкою кадрів соціального профілю, поряд з органами і структурами управління освітою всіх рівнів.

Зупинимося більш конкретно на *загальних методологічних аспектах професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери професій.*

Зокрема, у навчальних планах професійної підготовки студентів, що вступили на навчання у 2016–2017 н.р. на спеціальності «231 Соціальна робота» та «053 Психологія» у ТНПУ ім. В. Гнатюка представлено доволі широкий та різноманітний спектр професійно-орієнтованих навчальних дисциплін, завдяки яким здійснюється засвоєння студентами конкретних предметних знань (когнітивна складова) та формуються професійні уміння й навички (конативна складова).

Логіка всього навчального процесу підготовки майбутніх фахівців, а відтак і професійна діяльність викладацького складу кафедр (соціальної педагогіки та соціальної роботи і практичної психології – як випускових) та кінцевий результат навчання зорієнтовані на співпрацю і взаємодію з соціальними структурами та службами, діяльність яких спрямована на соціальну сферу. Вважаємо, що опанування та досконале володіння змістом навчальних курсів допоможе майбутньому фахівцеві продемонструвати свої здібності та зарекомендувати себе у якості кваліфікованого фахівця.

Відзначимо, що необхідно чітко розрізняти соціальних працівників та фахівців соціальної роботи. Так, університети готують фахівців спеціальності: 231 «Соціальна робота», тобто бакалаврів та магістрів,

які можуть обіймати посади у державних установах системи соціального захисту населення, громадських організаціях, працюватимуть у приватних фірмах. Тоді як термін «соціальний працівник» використовується для означення всіх, хто професійно займається соціальною роботою, – і тих, хто має вищу освіту, і тих, хто її не має. Отже, фахівці *соціальної роботи*, як доводить К. Ігнатенко, – це, передусім, «фахівці в галузі соціального управління».

Їх призначення – сприяти розв'язанню проблем суспільства, допомагати людям, які перебувають у складних життєвих обставинах: малозабезпеченим, інвалідам, безробітним, сиротам. Фахівці соціальної роботи також досліджують соціальне становище, визначають проблеми громади, сім'ї або окремої людини, створюють проект вирішення проблеми і реалізують заходи, необхідні для її розв'язання» [221, с. 23]. Науковець переконана у тому, що проблема якості професійної підготовки студентів до практичної соціальної роботи зумовлена сучасною ситуацією розвитку суспільства, для якої характерно оновлення всіх соціальних інститутів і систем.

Всесвітня організація охорони здоров'я визначає соціальну роботу як діяльність, споріднену з лікуванням [533]. «Професія соціального працівника передбачає втручання соціальної роботи у відносини людини з її оточенням, вирішення проблем у стосунках між людьми, мобілізацію їх особистісного потенціалу» [580, с. 80]. Відзначимо, що у 2014 р. на світовому конгресі із соціальної роботи, який проходив у Мельбурні (Австралія), було ухвалене нове визначення соціальної роботи: «соціальна робота – це заснована на практиці професія та академічна дисципліна, яка спрямована на сприяння соціальним змінам та розвитку, соціальній згуртованості, активізації та звільненню людей. Центральне місце у соціальній роботі посідають принципи соціальної справедливості, прав людини, колективної відповідальності і поваги до різноманітності. Тобто соціальна робота, як доводять іноземні фахівці [22] залучає фахівців для вирішення життєвих проблем та підвищення добробуту населення. Установлено, що сферами професійної діяльності соціального працівника, в основному, є державні та недержавні соціальні служби, організації та установи соціальної сфери, які спрямовують діяльність на реалізацію соціальної політики через здійснення системи соціального захисту населення,

освіти, охорони здоров'я, правоохоронних органів і т.п. Об'єктами професійної діяльності виступають окремі особи, сім'ї, групи населення, які потребують соціальної підтримки, допомоги, захисту і обслуговування.

Професія сучасного *психолога*, як визначають науковці [78; 483; 493], належить до творчих професій. Це пов'язано з тим, що досягнення майстерності залежить не тільки від успішності навчання й набуття певної суми знань і навичок у ВНЗ (їх значення ні за яких умов не можна применшувати), але й, значною мірою, від багатьох особистих якостей, рис характеру і спеціальних здібностей людини. Професійне становлення психолога у процесі вузівської підготовки вимагає від студента складної напруженої творчої роботи над розвитком власної особистості, подолання себе, вибору одних можливостей і відмова від інших.

Досліджуючи загальні аспекти професійної підготовки майбутніх психологів, поділяємо позицію В.Гордієнко [139] стосовно професійної цінності фахівців-психологів для соціальної сфери українського суспільства. Освіта сучасного психолога, як доводить С.Занюк [205], повинна будуватися на використанні особистісного підходу як психолого-педагогічного принципу організації профільної та професійної підготовки спеціаліста, що є одним із важливих наукових принципів, який забезпечує розуміння, пізнання, розвиток та самореалізацію особистості в її цілісності та гармонійності.

Підвищення значущості професії психолога Л. Мова [401] вбачає в збільшенні потреби населення у кваліфікованій психологічній допомозі внаслідок проблем зумовлених нестабільністю існування та соціальною незахищеністю громадян. Установлено, що основними місцями застосування професійних знань для психолога нині визнано такі установи: соціальні організації (дитячі будинки, притулки, будинки для старих, інвалідів, дитячі центри творчості та дозвілля); освітні установи (школи, дитячі дошкільні установи; ВНЗ); установи, які займаються підбором і відбором персоналу (кадрові агентства, центри зайнятості, центри профорієнтації); медичні установи (лікарні, поліклініки, наркологічні центри, реабілітаційні центри); психотерапевтичні, психологічні консультативні служби; підприємства, фірми; правоохоронні органи (суди, дитячі приймачі-

розподільники, колонії, прокуратура, районні управління внутрішніх справ); робота на телефоні довіри; робота в МЧС, службах порятунку; військові організації. Відзначимо, що подібні робочі місця мають і соціальні педагоги та соціальні працівники.

Найскладнішими є підходи до професійної підготовки майбутніх *соціальних педагогів*. Зокрема, Постанова КМУ №266 від 29.04.15 р. «Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти» [470] сприяла фактичному виключенню спеціальності «Соціальна педагогіка» з навчальних планів ВНЗ України. Як наслідок – починаючи з 2016 р. студентів на цю спеціальність більшість ВНЗ не набирає, хоча соціальні структури декларують потребу у цих професіоналах. У цьому контексті повністю поділяємо позицію В. Гуріча про те, що «модернізація соціальної сфери за світовими стандартами не врахувала в багатьох аспектах специфіку розвитку соціальної педагогіки як галузі педагогічних знань» [148, с. 50]. Як доводить Н. Ашиток [63], соціальні працівники переважно орієнтовані на соціальне обслуговування і надання соціальних послуг, а соціальні педагоги, працюючи з дітьми і молоддю в закладах освіти або соціальних службах для сім'ї, дітей та молоді, спрямовують свої зусилля на становлення і розвиток особистості шляхом використання потенціалу соціального середовища.

Відзначимо складність цього аспекту, а також доволі непросту процедуру забезпечення освітніх установ кваліфікованими соціальними педагогами, підготовка яких у ВНЗ нашої країни практично припинена. Однак, наголосимо, що ми не ставили собі за мету досліджувати питання означеного спектру, тому зупинимося на висвітленні проблемних питань у професійній підготовці тих фахівців, які працюватимуть у соціально-педагогічній сфері.

У найбільш загальному контексті професійна підготовка майбутніх соціальних педагогів спрямовувалася на формування у цих фахівців готовності до надання відповідно до Закону України «Про соціальні послуги» [204], соціально-педагогічних послуг (стаття 5) – виявлення та сприяння розвитку різнобічних інтересів і потреб осіб, які перебувають у складних життєвих обставинах, організацію індивідуального навчального, виховного та корекційного процесів,

дозвілля, спортивно-оздоровчої, технічної та художньої діяльності тощо, а також залучення до роботи різноманітних закладів, громадських організацій, зацікавлених осіб.

Таким чином, і соціальний працівник, і психолог, і соціальний педагог, виконуючи свої професійні обов'язки, безпосередньо реалізують соціальну політику та надають різноманітний спектр соціальних послуг клієнтам.

У табл. 1.3 представлено загальні інтегративні характеристики фахівців соціономічних професій соціальної сфери.

Таблиця 1.3

Загальні інтегративні характеристики професійної діяльності фахівців соціономічних професій соціальної сфери

Складові діяльності фахівця	Спільні риси
Цілі професійної діяльності	Соціальний розвиток індивіда і суспільства, реалізація соціальної політики, надання спектру соціальних (соціально-психолого-педагогічних) послуг відповідно до посадових обов'язків, формування загальної культури особистості, інтеграція діяльності різних державних і громадських організацій
Об'єкти діяльності	Окрема особа, група; діти, молодь, сім'ї
Сфери діяльності	Система освіти, охорони здоров'я, культури, соціального захисту, пенітенціарна система
Предмет діяльності	Соціальна допомога, соціальне виховання, соціальна підтримка, соціальний супровід
Основні форми впливу на клієнтів	Соціально-психологічні, соціально-педагогічні, правові
Види діяльності	Соціально-психолого-педагогічна, дослідницька, організаційно-управлінська, соціально-проектна, науково-методична, посередницька (медіаторська)
Результат діяльності	Максимальне задоволення потреб клієнта

Підсумовуючи представлену у табл. 1.3 інформацію, можемо констатувати, що інтегративні характеристики фахівців соціономічних

професій визначаються через цілі, сфери, форми та види діяльності, які історично склалися як необхідні суспільству, і для виконання яких студенти, що здобувають освіту на психолого-педагогічних факультетах ВНЗ, повинні мати певну суму знань, умінь і навичок, розвинути в себе відповідні здібності й професійно важливі риси характеру та якості. Своєрідність діяльності фахівців соціальної сфери вимагає від студентів прояву гнучкості, інформованості, ініціативності, рефлексивності, відповідальності, креативності та готовності до розв'язування конфліктних ситуацій. Не безпідставно стверджуємо, що фахівець соціальної сфери – це творець найскладнішого, що є, – нової людської особистості. Це зобов'язує його з підвищеною відповідальністю ставитися до себе, об'єктивно оцінювати власні професійні можливості.

У публікації О. Сташук акцентовано увагу на тому, що є низка *проблемних* питань у професійній підготовці майбутніх фахівців соціальної сфери. До найбільш гострих проблем науковець віднесла «низьку практичну орієнтованість професійної підготовки, певну репродуктивність в організації освітнього процесу, відсутність тісних міжпредметних зв'язків; неготовність викладацького складу до суттєво збільшеного спектру рольових обов'язків та професійних сфер діяльності майбутнього соціального педагога» [539, с. 80].

Отже, у загальнонауковому баченні *преамбулою* професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери, які працюватимуть в соціальній сфері, має бути макетування проблем, що охоплюють теоретичну та практичну підготовку до вирішення конкретних професійних завдань. Тоді як з методологічної точки зору під час професійної підготовки необхідне плекання такого фахівця соціальної сфери, який би не тільки володів певною системою теоретичних знань, цінностей і ролей, умінь та навичок, а й мав «сформоване професійне мислення, яке у рамках обраного фаху дає йому змогу, спираючись на знаннєво-компетентнісну базу, успішно справлятися із професійними завданнями і за потреби знаходити оптимальні способи розв'язання нагальних проблем ділового повсякдення» [572, с. 53].

У найбільш загальному ракурсі професійна підготовка фахівців для соціальної сфери спрямована на реалізацію державних програм

соціального захисту безробітних і бездомних, соціальної адаптації осіб з психічними вадами, соціальних гарантій військовослужбовцям, соціальної адаптації підлітків та молоді, соціальної допомоги хворих на ВІЛ-інфекції, соціальної адаптації осіб, звільнених з місць позбавлення волі. Доволі часто під час виконання своїх професійних обов'язків у майбутніх фахівців можлива відкрита чи опосередкована конфліктологічна взаємодія як з клієнтами, так із своїми колегами чи партнерами. З проханням про допомогу в соціальні структури та служби звертаються люди, які не знають як розв'язати і не можуть розв'язувати проблеми, що у них виникають.

До фахівця соціальної сфери звертаються за допомогою клієнти, які потребують підтримки через свій фізичний стан (інваліди, перестарілі, хворі). Особливі проблеми має така категорія як біженці, емігранти, внутрішньопереселені особи. Цій категорії клієнтів доволі складно адаптуватися через відірваність від звичного місця проживання, зміни соціального оточення. Свою специфіку має й робота з неблагополучними родинами, дітьми, що позбавлені батьківського піклування, з особами, схильними до адиктивної поведінки.

Перш ніж звернутися за допомогою до фахівців, клієнти намагалися самотужки розв'язати труднощі, які виникали у їхньому житті. Однак внаслідок неодноразових невдач, розтративши фізичну і духовну енергію, зрозуміли, що самотійно не зможуть розв'язати конфлікти, тому звернулися до фахівця. Тобто працівник повинен враховувати, що він має справу з клієнтами, які можуть по-різному себе вести: бути тихими або агресивними; емоційними або замкнутими; добрими, беззахисними; з загостреним почуттям справедливості або егоїстичними. Для усіх своїх клієнтів фахівець соціальної сфери повинен знайти ефективні форми спілкування та налагодити контакт для того, щоб допомогти найбільш ефективно розв'язати конфліктну ситуацію, яка його турбує.

З огляду на це, майбутні фахівці соціальної сфери повинні мати володіти основами організаційно-управлінської, дослідницько-аналітичної діяльності, а також мати високий рівень професіоналізму у розв'язанні конфліктних ситуацій, які виникають у сфері реалізації професійної діяльності. Саме тому, ще під час професійної підготовки

у ВНЗ майбутніх фахівців необхідно цілеспрямовано готувати до розв'язання конфліктів у професійній діяльності. Тобто, фахівець, який прийде працювати в соціальну сферу повинен мати глибокі та різносторонні знання (в галузі філософії, соціології, теорії соціальної роботи, юридичних дисциплін, медицині, психології, педагогіці, політології, а також соціальної конфліктології); володіти основами організаційно-управлінської, дослідницько-аналітичної, науково-педагогічної діяльності; уміти налагоджувати партнерські стосунки, працюючи з різними соціальними, віковими, релігійними, етнічними групами і окремими особами.

У процесі професійної підготовки на факультетах педагогіки і психології у ВНЗ дуже важливо дати студентам не готові знання, а навчити самостійної діяльності, детермінованої мобільністю мислення. У цьому контексті потенційні можливості ВНЗ щодо якісної освіти стають провідними та визначають конкурентоспроможність майбутніх фахівців. Тому сучасна професійна підготовка виступає у методологічному контексті, «в ролі засобу набуття високого соціального статусу, соціального фільтру, у той же час має і мету саморозвитку, самореалізації, самозадоволення індивіда, лише у тому випадку, коли сприймається у єдності цільової та опосередкованої сторін і дає можливість гармонійно ввести у контекст конструктивної взаємодії з іншими людьми [531, с. 34]. Отже, безсумнівним є те, що гуманістична домінанта у розв'язуванні конфліктів має бути присутньою у професійній підготовці майбутніх фахівців соціономічних професій соціальної сфери.

Узагальнюючи проведене вивчення теоретичних та методологічних аспектів професійної підготовки студентів, які працюватимуть у соціальній сфері, відзначимо, що сьогодні в нашій країні реалізовувати соціальну політику повинні фахівці, які мають високий рівень готовності до професійної діяльності в цілому та до розв'язання професійних конфліктів зокрема. Як доказ вагомості такої тези наведемо наступні *факти*: по-перше, згідно з Наказом Міністерства соціальної політики «Про затвердження Державного стандарту соціальної послуги посередництва (медіації)» від 17.08.2016 р. [408], майбутній фахівець повинен уміти кваліфіковано надавати допомогу у врегулюванні конфлікту/спору у якості

посередника (медіатора); по-друге, на даний час у загальноосвітніх навчальних закладах реалізується програма «Шкільна служба розв'язання конфліктів» [330], що вирішує завдання первинної профілактики правопорушень, корекції девіантної поведінки школярів на засадах медіації.

Зокрема, клієнт, який звертається за підтримкою, розповідає спеціалісту про свої проблеми, які виникли між ним і його родичами, сусідами, офіційними особами. У даній ситуації фахівець соціальної сфери виступає в ролі посередника (медіатора) і застосовує технології медіаторської діяльності для вирішення конфлікту на основі з'ясування інтересів і цілей конфліктуючих сторін. Зміст конфліктів може бути доволі різноманітним. Однак їх об'єднувальною рисою є той факт, що фахівець захищаючи права клієнта, сам вступає в конфлікт. Тобто якщо конфлікт в сім'ї між чоловіком та дружиною, то фахівець захищає законні права однієї зі сторін, вступаючи в конфліктну взаємодію. У тому випадку, коли захищати необхідно права клієнта в його протистоянні з офіційними особами та державними установами, фахівець соціальної сфери переходить у складні, конфліктні стосунки з даними соціальними структурами та їх керівниками.

При цьому конфліктна ситуація, яка об'єктивно чи суб'єктивно виникає, вимагає певного напруження, затрат емоційної та психічної енергії. Відзначимо, що не кожний фахівець соціальної сфери володіє достатньою енергією, відповідним типом характеру і може витримувати тривалу конфліктну боротьбу. Однак позитивне вирішення багатьох проблем можливе лише на основі розв'язання конфліктів як горизонтального, так і вертикального порядків. У цьому контексті виникає необхідність у формуванні в майбутніх фахівців соціономічних професій готовності до розв'язання конфліктних ситуацій, а також у розвитку ставлення до конфлікту як до природного і нормального методу досягнення поставленої мети. Професіоналізм майбутніх фахівців у загальному передбачає здатність формувати уміння і навички винести конфлікт за межі особистісних переживань у викняткову ділову площину.

З огляду на наведені вище аргументи, необхідно виважено підходити до організації освітнього процесу, який повинен відповідати

новітнім науковим уявленнями про місце і роль конфліктів у соціальній сфері.

У найбільш загальній площині інноваційні зміни в освітній парадигмі ВНЗ повинні бути орієнтовані на професійний розвиток, самостійність, творчу ініціативу, компетентність майбутніх фахівців. Тобто інноваційний характер змін необхідно спрямувати на підвищення конкурентоспроможності майбутніх фахівців соціальної сфери на ринку праці. При цьому формування практичних умінь і навичок в управлінні конфліктами має бути необхідною умовою ефективної професійної діяльності майбутнього соціального фахівця.

Підсумовуючи, можемо констатувати, що під час професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій (соціальні працівники, соціальні педагоги, психологи) належне місце повинна посісти готовність до розв'язання конфліктів у професійній діяльності. Нині на загальнодержавному рівні акцентовано, що майбутні фахівці соціальної сфери повинні бути готовими до посередницької та медіаторської діяльності по врегулюванню конфліктних ситуацій. Зокрема про це йдеться офіційному документі, що декларує сутність та зміст стандарту соціальної послуги посередництва (медіації) [9].

З огляду на даний факт, вважаємо за доцільне зупинитися більш фундаментально на висвітленні сутності конфліктів, які можуть виникати в соціальній сфері, ґрунтовного аналізу потребує міждисциплінарний характер їх вивчення, а також виникає нагальна потреба у з'ясуванні типології конфліктів.

1.3. Феноменологічна характеристика змісту й типологія конфліктів у професійній діяльності фахівців соціальної сфери

Конфлікти як феномени людського життя глибоко проникли у всі сфери суспільства, а тому фахівці соціальної сфери, як ніхто інший, у своїй професійній діяльності безпосередньо дотичні до їх розв'язання. Конфлікти вважаються одними із головних умов розвитку соціальної сфери. Розвиток соціуму завжди містить потенційні конфлікти, але управління, координація змін з метою оптимізації взаємовідносин між усіма суб'єктами соціальної сфери знімає можливість переходу потенційного конфлікту у відкриту форму та дозволить перевести

деструктивне конфліктне протистояння в конструктивну взаємодію. У цьому контексті стверджуємо, що дефініція «конфлікт» одна із актуальних та найчастіше вживаних наукових категорій.

Установлено, що теоретичні та практичні аспекти, які висвітлюють конфліктність буття, були в центрі уваги науковців різноманітних галузей. Зокрема, проблема конфліктів та їх розв'язання є фундаментальною для психології (Є. Богданов [90], В. Галаган [477], Л. Долинська [174], А. Ішмутаров [226], Л. Карамушка [313], З. Фрейд [570], К. Хорні [577], В. Шейнов [597] та ін.) та соціології й соціальній роботі (Р. Дарендорф [154], Н. Довгань [169], А. Зайцев [202], А. Здравомислов [208], К. Левін [369], А. Морозов [402], Т. Сулімова [542] та ін.). З педагогічної позиції вивчалися: механізми попередження й управління конфліктами (Г. Антонов [56], О. Грейліх [142], Н. Ільїна [223], О. Іонова [225], Ю. Лукін [3822] та ін.); подолання конфліктності міжособистісної взаємодії (Г. Антонов [57], Г. Ложкін [345], Г. Орендарчук [423], Є. Юрківський [608] та ін.); організація переговорного процесу (Х. Бесемер [79], А. Гірник [132], Б. Лєко [372], Є. Тихомирова [347], М. Цюрупа [584] та ін.); шляхи розв'язання конфліктів (Н. Грішина [144], Ю. Лукін [382], М. Пірен [449], Н. Пов'якель [450], І. Русинка [497] та ін.); потенціал конфліктів у підвищенні ефективності спілкування (Л. Балабанова [348], В. Нагаєв [407], Д. Скотт [520] та ін.).

Найпершим своїм завданням вважаємо потребу у детальному розгляді сутності поняття «конфлікт» та проведенні аналізу його змістового наповнення. З метою виконання цього завдання у табл. 1.4 представлено визначення цієї дефініції українськими конфліктологами за останні 10 років.

Як бачимо, вищенаведені трактування дефініції «конфлікт», що позиціонуються українськими конфліктологами не суперечать, а доповнюють і уточнюють одна одну. Складність точного визначення дефініції «конфлікт» безпосередньо пов'язане з відмінностями у підходах науковців, а також зумовлено й широким спектром різноманітності конфліктного протистояння. Однак усі науковці погоджуються із трьома *постулатами*: по-перше, конфлікт – це соціальне явище; по-друге, конфлікту, по можливості, необхідно уникати або прагнути до конструктивного розв'язання; по-третє, на

професійні конфлікти витрачається доволі багато часу (до 15 % за даними А. Анцупова [60]), і вони шкодять здоров'ю та не дозволяють фахівцям якісно виконувати професійні обов'язки.

Таблиця 1.4

Зміст наукової дефініції «конфлікт» з позиції конфліктології

Науковець	Погляди на сутність та зміст конфлікту
В. Орлянський, 2007 р. [424, с. 141]	найбільш гострий засіб розв'язання значних суперечностей, що виникають у процесі взаємодії, який полягає у протидії між суб'єктами конфлікту, що супроводжується негативними емоціями
І. Русинка, 2007 р. [497, с. 34]	відноситься до числа соціальних явищ, межі яких розпливчасті; будь-який конфлікт має безліч сторін, властивостей, елементів
Л. Скібіцька, 2009 р. [519, с. 11]	протиріччя, які виникають між людьми, колективами в процесі їх сумісної трудової діяльності через непорозуміння або протилежність інтересів, відсутність злагоди між двома або більше сторонами
П. Прибудько, 2010 р. [468, с. 124]	активна протидія протилежно спрямованих цілей, інтересів, позицій, думок чи поглядів опонентів або суб'єктів взаємодії
Г. Гребеньков, 2011 р. [141, с. 49]	складна взаємодія, спрямована на розвиток і розв'язання протиріч, суперечностей, які неможливо розв'язати без зміни чинників цієї взаємодії
Т. Яхно, 2012 р. [616, с. 92]	граничне загострення суперечностей, пов'язане з гострими емоційними переживаннями та викликана суперечливими цілями, способами поведінки, установками людей
Л. Долинська, 2013 р. [174, с. 12]	зіткнення різнопланових сил (інтересів, поглядів, цілей, позицій) суб'єктів, сторін взаємодії, наголошуючи на тому, що поняття різноспрямованості ширше за розуміння протилежності спрямованості, яке дає можливість зняти розуміння проблеми та усунути елемент антагонізму
Н. Ільїна, 2013 р. [223, с. 12]	поширена властивість соціальних систем, він неминучий і невідворотний, а тому є природним фрагментом людського життя
Г. Петришин, 2014 р. [444, с. 13]	найбільш гострий спосіб вирішення існуючих або уявних суперечностей у процесі соціальної взаємодії
Л. Білоконенко, 2015 р. [86, с. 20]	стан зіткнення сторін, які мають несумісні інтереси, цілі, погляди, через що кожна з них діє на шкоду іншій, послуговуючись мовними та/або позамовними засобами

Для повноти дослідження розглянемо підходи науковців до розуміння конфлікту, які позиціонуються у довідковій літературі. Так, на початку 60-х р. ХХ ст. в українській радянській енциклопедії було дано таке визначення: «конфлікт – це зіткнення протилежних інтересів, поглядів, суперечка, розбрат, розбіжність, що призводить до ускладнень чи гострої боротьби та має місце в усіх сферах суспільного буття» [561, т. 7, с. 192]. У Інтернетвиданні Британського словника зазначено, що конфлікт – це «серйозні тривалі розбіжності або суперечки; збройне протистояння; душевний стан, у якому людина відчуває зіткнення протилежних почуттів і потреб» [9]. Автори підручника сучасної української мови декларують лексему «конфлікт» як «зіткнення протилежних інтересів, думок, поглядів; серйозні розбіжності; гостра суперечка» [545, с. 274]. Погоджуємося з дослідницею професійної педагогіки Н. Волковою [123] стосовно того, що в сучасному розумінні конфлікти розглядаються як складне, багатопланове явище, дія якого може бути позитивною чи негативною, одночасно розвивати і руйнувати, слугувати стимулом до змін та прогресу. Вивчаючи конструктивні механізми вирішення конфліктів у соціальній сфері, Т. Сулімова наголошує на тому, що «професійна діяльність фахівця з клієнтом спрямована на вирішення конфліктної ситуації, об'єктом якої клієнт є» [542, с. 16].

Таким чином, більш суперечливої наукової категорії як конфлікт важко знайти. А тому можна доволі довго наводити й інші трактування цієї дефініції як у довідковій, так і у психолого-педагогічній, соціологічній, філософській, політологічній літературі, однак з цього приводу визнаємо, що ще й до нині не визнано єдиного підходу до його сутності, а тому жодне із означень не сприймається у науковому світі як універсальне. Це відбувається через те, що визначення або надміру багатослівне, або досить вузько обмежене та не передає усього спектру значення. Ми не претендуємо на визнання нашого формулювання терміну «конфлікт» єдино правильним, однак вважаємо за доцільне представити його з огляду на протікання між опонентами в соціальній сфері. Отже, у нашому розумінні *конфлікт – це процес неузгодженості думок, поглядів, потреб та позицій суб'єктів конфліктної протидії з приводу виконання фахівцем своїх функціональних обов'язків та організації міжособистісної взаємодії,*

що протікає у горизонтальній та вертикальній площині в соціальній сфері стосовно надання соціально-психолого-педагогічних послуг.

Нині наша країна переживає глибоку конфліктну ситуацію, зумовлену зовнішніми факторами, але не позбавлену і внутрішніх конфліктних суперечностей, пов'язаних із «воєнною агресією», «анексією частини території», «військовими діями», «окупацією частини території країни», «терористичною діяльністю військових формувань». Конфліктна протидія поглиблюється соціально-економічною кризою та необхідністю реформування соціальної сфери. Очевидним є той факт, що конфліктогенність соціальної сфери носить об'єктивний характер, що пов'язано насамперед із активною діяльністю у системі «людина – людина».

Термін «конфлікт» доволі часто вживається в соціальній сфері, однак вагомих напрацювань не так багато. У процесі вивчення з'ясовано, що в загальному контексті соціальну конфліктну протидію досліджували науковці у доволі різноманітних ракурсах. До прикладу, Б. Братаніч [97] вивчала можливості освітнього маркетингу в запобіганні соціальних конфліктів; І. Бузовський [99] досліджував соціальну напруженість суспільних конфліктів; О. Даниленко [152] аналізував потенціал якісних методів у попередженні соціальних конфліктів; Р. Дарендорф [154] розглянув особливості сучасного соціального конфлікту; А. Дмитрієв [166] розробив загальні та специфічні властивості соціальних конфліктів; О. Жук [193] проаналізувала психолого-педагогічні аспекти формування конфліктологічної культури у фахівців соціальної сфери; Ю. Іщенко [227] промоніторив гуманітарні перспективи розв'язання соціальних конфліктів; В. Казаков [231] дослідив інноваційні концепції соціального конфлікту; Л. Козер [332] розглянув сутність соціального конфлікту та можливості його використання в емпіричній соціології; А. Морозов [532] продіагностував характеристику соціальних конфліктів та зміст підходів до їх розв'язку; Г. Петришин [443] простежила соціальні аспекти конфліктів; М. Пірен [448] провела соціопсихологічний аналіз управлінських ролей у соціальних конфліктах; П. Сулімова [542] та А. Кунцевська [363] проаналізували механізми розв'язання конфліктів фахівцями з соціальної роботи.

Насамперед відзначимо, що конфліктна взаємодія, яка може виникати у професійній діяльності фахівців соціономічних професій, у соціальній сфері охоплює *психологічне, гуманітарне, юридичне та комунікативне* (лінгвістичне, мовне) *підґрунття (площину)*.

Зокрема, з психологічної точки зору конфліктна взаємодія у соціальній сфері виступає природним фрагментом людських стосунків. Оскільки конфлікт є неминучий для такої динамічної сфери як соціальна, то фахівець повинен знати його психологічне підґрунття, володіти практичними вміннями та навичками, щоб попередити деструктивні наслідки та розв'язати його конструктивно. З'ясовано, що у психологічній традиції, як доводять науковці-конфліктологи [378; 144], виокремлюють чотири групи поглядів: інтрапсихічні (внутрішньоособистісні); функціональні; когнітивістські, соціально-психологічні. З інтрапсихологічної точки зору беруть за основу виникнення конфлікту психоаналітичну концепцію З. Фрейда, яка базується на тому, що конфлікт для людини є не випадковим, а сутнісним станом та частиною внутрішнього життя особи. З функціональної позиції конфлікт – універсальне соціальне явище, яке надає гармонійності у стосунках між групами усіх верств суспільства. Прихильники когнітивістської точки зору переконані у тому, що опираючись на розум та моральні норми, можна пом'якшувати форми конфліктної взаємодії та досягати певної гармонії. Використовуючи соціально-психологічну позицію, науковці довели, що задля уникнення жорсткого суперництва між групами люди зможуть віднайти взаємозалежні дії та стати згуртованою групою, яка може досягнути спільної мети. Нині існує доволі велика кількість концептуальних поглядів, які пояснюють конфліктність людини (Додаток А). У нашому баченні їх можна використати для пояснень конфліктів у професійній діяльності фахівців, що працюють в соціальній сфері, надаючи клієнтам послуги (соціальні, соціально-психологічні, соціально-педагогічні). Вважаємо, що усі наведені підходи та окремі думки науковців мають логічне підґрунття та, з певної точки зору, пояснюють психологічні механізми та причини виникнення конфліктів.

Незалежно від того, яку позицію щодо виникнення конфліктної взаємодії відстоює науковець, усі схиляються до думки, що жодне,

навіть найдемократичніше суспільство, не може уникнути конфліктів, адже не може дати реальної можливості повною мірою реалізувати кожній особі усі свої потенційні задатки, здібності і задовольнити потреби та бажання. Висловлюємо своє бачення: виходячи з того, що соціальна сфера створювалася та існує для максимального задоволення соціальних потреб особистості, то вона, в апріорі, наповнена значною кількістю різноманітних конфліктних маніпуляцій та протистоянь. Це насамперед пов'язане із тим, що клієнти соціальних працівників, соціальних педагогів та психологів доволі часто можуть мати певні психологічні чинники, які суттєво підвищують ризик виникнення конфліктної взаємодії у горизонтальній площині по типу: «фахівець – клієнт» та «клієнт – клієнт».

На основі проведення емпіричного узагальнення напрацювань науковців-конфліктологів [182; 189; 344; 449; 584] до найбільш вагомих психологічних чинників віднесено такі: психологічні домінанти, акцентуації характеру, установки особистості, неадекватні оцінки і сприйняття, манери поведінки (табл. 1.5).

Таблиця 1.5

Феноменологія основних психологічних чинників конфліктної взаємодії вертикальних конфліктів фахівців соціальної сфери

Назва	Перелік складових
Психологічні домінанти	ціннісні орієнтації, цілі, мотиви, інтереси, потреби
Акцентуації характеру	демонстративний, педантичний, застрягаючий, гіпертимний, дистимний, тривожний, екзальтованість, емотивність, циклітичність
Установки особистості	теоретична, економічна, естетична, соціальна, політична, релігійна
Неадекватні оцінки і сприйняття	ефекти: ореола, бумерангу, новизни; помилки: логічна, соціального стереотипу, центральної тенденції, привабливості
Манери поведінки	«агресивісти», «скаржники», «мовчуни», «суперпокладисти», «вічні песимісти», «всезнайки», «максималісти», «скритні», «невинні брехуни», «брехливі альтруїсти»

У додатку Б представлена більш ґрунтовна характеристика психологічних чинників, які загострюють конфліктне протистояння та провокують конфлікти під час професійної діяльності майбутніх фахівців соціономічних професій соціальної сфери.

Зупинимося на аналізі конфлікту як предмету *гуманітарної* перспективи. Установлено, що гуманітарні аспекти конфліктної взаємодії доволі ґрунтовно досліджені у публікації Ю. Іщенко [227]. Науковець констатує, що виявлення гуманітарної складової (гуманітарії) конфлікту передбачає, передусім, з'ясування в системі соціальної взаємодії такого зрізу реальності, у якому наявна певна єдність культурного зразка та схем інтерпретації, а також рецептів його реалізації в певному життєвіті професійної діяльності за схемою «Ми – Вони» [227, с. 101–102]. Погоджуємося із автором у тому, що концептуально гуманітарну складову – гуманітарію – можна визначити як когнітивно-нормативне утворення свідомості, дискурсивно опосередковане і репрезентоване в живій комунікації, де присутність суб'єкта спрямована на позиціонування себе в очах іншого в публічному просторі інтерсуб'єктивної взаємодії. Саме гуманітарія є доволі вагомою під час професійної діяльності фахівців у системі «людина – людина», до якої безпосередньо відноситься й соціальна сфера та з практичної точки зору передбачає теоретичні знання, практичні уміння і особистісні якості для конструктивного розв'язування конфліктної взаємодії як у «вертикальному» аспекті (фахівець, що допомагає розв'язувати конфлікти своїм клієнтам), так і у горизонтальному (між колегами по роботі, адміністрацією, іншими соціальними структурами, що співпрацюють)»

Характеризуючи *юридичну площину* (підґрунтя) конфліктів у соціальній сфері, опиралися на висновки, задекларовані у дослідженнях Є. Бурлая [101] В. Іванова [606] і Т. Подковенко [453]. Зокрема, проаналізувавши співвідношення конфлікту та закону, науковці зайняли позицію, що «закон є акцентом загального значення, обов'язковим для невизначеної кількості осіб, які потрапляють у сферу його дії; технологічно він є основним засобом стандартизації масової людської поведінки, засобом досягнення стану речей, коли різні суб'єкти за однакових обставин діють однаково, передбачувано і очікувано» [101, с. 321]. Поділяємо позицію науковців, які

досліджували юридичні аспекти функціонування соціальної сфери у тому, що реалізація соціальної політики та надання усього спектру соціальних послуг повинні базуватися на ґрунтовній законодавчій базі. Лише у такому випадку можна очікувати суттєвого зменшення конфліктних протистоянь у професійній діяльності соціальних фахівців.

Підхід з позиції права до розв'язання спірних питань і конфліктів, як доводить Т. Подковенко [453], необхідний у суспільстві й може бути ефективним у тому випадку, коли підпадає під юридичні норми. Вивчення юридичного поля нашої країни дозволило встановити, що українське законодавство заклало основи для запровадження позасудового вирішення спорів на основі укладення мирової угоди у Цивільно-процесуальному кодексі та Господарсько-процесуальному кодексі, законах «Про міжнародний комерційний арбітраж», «Про відновлення платоспроможності боржника або визнання його банкрутом». У Кримінальному та Кримінально-процесуальному кодексах передбачено примирення потерпілого та правопорушника у певних категоріях справ.

Однак, як показує практика, доволі часто винесення судового рішення не означає дійсного розв'язання конфлікту, а навпаки, провокує його ескалацію. У цьому випадку доцільно шукати альтернативні шляхи розв'язання конфліктів. З юридичної точки зору, мова йде про медіаторську діяльність. Так, «Кодекс поведінки для медіаторів», що у 2004 р. підтримала Європейська комісія, було розроблено з метою одержання більшої довіри до медіації. Визнання європейським співтовариством ефективності медіації відображається також в положеннях прийнятої 21.05.2008 р. Директиви Європарламенту «Про деякі аспекти медіації в цивільних та господарських спорах», що містить зобов'язання держав-членів ЄС щодо впровадження законів та інших нормативних актів, які необхідні для належного виконання положень даної Директиви.

З юридичної точки зору важливе значення мають такі закони України, як «Про третейські суди» та «Про порядок вирішення трудових та колективних спорів». Як доводить Ю. Розман [488], про бажання України приєднатися до прогресивного тренду, який сприйнятий в багатьох країнах Європи, та виконувати взяті на себе

зобов'язання з належного впровадження в українське суспільство процедури медіації та підтримки світових тенденцій у цій сфері, свідчить виданий в 2006 р. Президентом України Указ «Про концепцію вдосконалення судівництва для утвердження справедливого суду в Україні відповідно до європейських стандартів». Одним із пріоритетних напрямків даної концепції є створення реальних можливостей для розвитку альтернативних (позасудових) способів розв'язання спорів, реформування та розвитку інститутів, які безпосередньо пов'язані з реалізацією права особи на судовий захист.

Суттєвим кроком до встановлення медіації в Україні стало надходження до Верховної Ради України Проекту Закону «Про медіацію» (№ 3665 від 17.12.2015 р.) [472]. Основним завданням цього закону має бути приведення національного законодавства у відповідність до рішень ЄС, та рекомендацій Ради Європи, та резолюцій ООН в сфері медіації. У законопроекті наголошено на тому, що він повинен визначати правові основи надання послуг медіації на професійних засадах та має на меті запровадження інституту медіації в суспільстві, поширення практики мирного вирішення спорів позасудовими методами та забезпечення збалансованих взаємовідносин між інститутом медіації та судовою системою. Юристи [453; 488] схильні думати, що з прийняттям даного закону на законодавчому рівні будуть закріплені правові умови, основні засади, порядок та принципи здійснення медіації, правовий статус учасників медіаційного процесу. Даний законопроект досить чітко прописує порядок проведення медіації, обов'язковість виконання медіаційної угоди, а також можливість звернення до суду у разі порушення угоди про результати медіації, що не було вказано в попередньому законопроекті. Прийняття закону, який би чітко регулював процедуру медіації, передбачав обов'язковість прийнятих в її результаті рішень та зобов'язував суб'єктів владних повноважень застосовувати всі заходи для вирішення спору, перш за все в досудовому порядку, значно б полегшило просування медіації в Україні та у нашому розумінні, дозволило б більш професійно розв'язувати конфлікти у соціальній сфері.

У цілому, можемо узагальнити, що юридичне підґрунтя має виступати міцною передумовою соціальної впорядкованості та

конструктивної взаємодії в соціальній сфері. У контексті наведених аргументів, можемо висловити припущення про те, що за логікою прийняття закону «Про медіацію» має сприйматися фахівцями соціальної сфери у якості найбільш дієвого правового засобу, що є альтернативним судовому розгляду спорів, він економічно ефективний та дає змогу знайти таке вирішення спірного питання, що влаштує всі сторони конфлікту.

Зупинимося на висвітленні сутності та змісту *комунікативної* площини конфлікту. Насамперед відзначимо, що фахівці соціономічних професій у своїй професійній діяльності здійснюють збір, аналіз і передачу інформації. Тобто комунікація – це процес, який передбачає спосіб, технологію передачі, отримання і засвоєння інформації, а тому робота з клієнтами, групами, з організаціями і установами вимагає від фахівців соціальної сфери оволодіння ефективними комунікативними методами, засобами та навичками. Як доводить Т. Сулімова [542, с. 65-74], комунікація в соціальній сфері передбачає виконання певних функцій, а саме: обмін інформацією; взаємодія під час здійснення діяльності; пізнання особою самого себе та інших; реалізація власних переживань.

З комунікативної точки зору під час конфліктної взаємодії відбувається вербальна і невербальна взаємодія. Майбутньому фахівцеві доцільно брати до уваги під час комунікації головні аспекти проксемики (особистісного простору під час спілкування), вибрати вид комунікації (осьовий, сітьовий, вербальний, невербальний, збуджуючий, констатувальний) та враховувати основні моделі (ігнорування, змагання, компромісу, поступок, співробітництва, згоди на будь-яку пропозицію, заперечування проблем,

«Я хочу») управління конфліктами з комунікативної позиції. Додаткова інформація, яка висвітлює особливості комунікації та комунікативні моделі управління конфліктами у соціальній сфері, представлена у додатку В.

З цього приводу повністю поділяємо позицію Л. Білоконенко стосовно того, що під час конфліктної взаємодії комуніканти формують такі соціокультурні ситуації, у яких використовуються екстралінгвістичні знання різного характеру, котрі «експлікують мовний простір міжкультурної «асиметрії», що визначається

розбіжностями мовних та культурних концептів сторін» [86, с. 28]. Отже, під час спілкування соціальний фахівець через свою мову має грамотно репрезентувати невідповідність в інтересах, поглядах, цілях, позиціях та зафіксувати ці розбіжності. Зі сторони фахівця повинно відбуватися виважене планування комунікації, яка сприяє усуненню конфліктів та налагодженню стосунків.

У комунікативному контексті, як доводять Н. Войцехівська [119] та І. Шкіцька [598], у тому випадку, коли особа прагне досягнути позитивного результату у конфліктному протистоянні, мета спілкування може бути досягнута й збережений позитивний характер стосунків при використанні стратегії кооперації, що передбачає такі тактики, як: вибачення, згода, конструктивна та позитивна критика, обіцянка, переконання, поступки, похвала, схвалення. Причому фахівець має навчитися цілеспрямовано використовувати для послаблення напруги *гармоніми* – «слова з позитивною семантикою». І навпаки, якщо дотримуватися стратегії конфронтації, то очікуваний результат буде у вигляді дисбалансу стосунків та відсутності взаєморозуміння, що призведе до напруження. Майбутній фахівець соціальної сфери повинен прагнути уникати у своїй професійній діяльності таких тактик конфронтаційної стратегії, як: незгода, комунікативний саботаж, відмова, несхвалення, попередження, погроза, звинувачення, іронія, оман, маніпуляція, мовчання, переривання мовлення опонента.

Розглянемо *змістову* характеристику конфліктного протистояння, що може виникати між опонентами у соціальній сфері. Тобто, вважаємо за доцільне проаналізувати: 1) *природу конфліктів*; 2) *структуру*; 3) *динаміку* його розвитку; 4) *поведінку* опонентів у конфліктній взаємодії; 5) *основні конфліктогени*; 6) *шляхи* (способи) розв'язання конфліктів.

На основі емпіричного вивчення підручників із загальної та соціальної конфліктології під авторством О. Громової [145], А. Дмитрієва [166], А. Карміна [343], Г. Ложкіна [345], О. Морозова [532], а також власних напрацювань [281] з'ясовано, що *природа* конфліктів, котрі можуть виникати під час професійної діяльності фахівців, що працюють в соціальній сфері, визначається такими *характерними рисами*:

1. Активне протистояння протилежних сил, сторін чи суб'єктів соціальної сфери, причому стосунки між опонентами пройшли стадії неспівпадання цінностей, прихованої ворожнечі, антипатії, неприйняття позицій.

2. Сторони протидіють намаганням налагодити спільну діяльність.

3. Протилежність поглядів, думок, дій, позицій опонентів доведена до стадії боротьби («точки кипіння»).

4. Відбувається активна чи пасивна конфліктна взаємодія між опонентами по типу «перетягування каната», у якій досягнення цілей залежить від того, наскільки поступливими є опоненти.

5 Конфліктуючі сторони перебувають в особливому стані психологічного збудження, агресії, емоційно-вольового напруження, відбувається порушення комунікації (не слухають й не чують один одного).

6. Динамічність соціальної взаємодії, що має як прихований (латентний), так і відкритий етапи.

7. Причини і фактори виникнення конфліктів є не тільки суб'єктивними (наміри, слова, вчинки), а й існують об'єктивні (розбіжності у розподілі матеріальних ресурсів, реалізації соціальної політики, використання влади).

Проведений аналіз наукових підходів, що висвітлені у підручниках під авторством М. Пірен [449], П. Прибутька [468] та Т. Сулимової [542], дозволив установити, що більшість конфліктних ситуацій, які виникають у соціальній сфері, за своєю загальною *природою* є міжособистісними, внутрішньо особистісними, або між особою і суспільством.

Зокрема, міжособистісні конфлікти доволі часто руйнують взаємозв'язки як ділового, так і «рольового» спектру, що, у свою чергу, негативно впливає на якість виконання фахівцями соціальної сфери своїх професійних обов'язків. Це зумовлено тим, що в процесі міжособистісної взаємодії фахівці реалізують свої професійні та особистісні цілі, потреби, бажання у самоствердженні, які можуть призводити до конфліктного протистояння. Міжособистісні конфлікти супроводжуються негативним емоційним фоном, а суб'єкти проявляють такі негативні емоції як агресія, неприязнь, антипатія,

ненависть, їх дії можуть супроводжуватися різкими негативними оцінками, образами, принизливими характеристиками.

Для запобігання виникнення міжособистісних професійних конфліктів доцільно їх розподілити за трьома групами. Так, до першої групи віднесено фахові конфлікти (найчастіше ці конфлікти виникають внаслідок низького рівня компетентності фахівця, нерозуміння ним мети, місії та цінностей своєї діяльності, відсутності ініціативи в роботі). До другої групи належать конфлікти очікувань, які спостерігаються внаслідок порушення взаємозв'язків «рольового» характеру, що ведуть до невідповідності між реальною поведінкою працівника та встановленими нормами взаємовідносин. До третьої групи слід віднести конфлікти міжособистісної несумісності. Ці конфлікти зустрічаються в професійній діяльності внаслідок суттєвих розбіжностей у характерах суб'єктного протистояння.

Як показує власний дослід, молодим фахівцям, які прийшли на роботу в соціальні структури, притаманні внутрішньоособистісні конфліктні протистояння. Тобто внутрішньоособистісний конфлікт для молодого і недосвідченого спеціаліста відбувається на основі зіткнення протилежних тенденцій, потреб, принципів, інтересів, мотивів, невідповідності між можливостями та бажаннями особистості, між образами «Я реального» та «Я ідеального», між особистістю та «роллю», яку людина змушена виконувати, між рівнем самооцінки індивіда та реальністю [177]. Найчастіше фахівці соціальної сфери можуть мати такі види внутрішньоособистісних конфліктів як: мотиваційний та моральний, рольовий та адаптаційний конфлікти, конфлікт нереалізованого бажання та неадекватної самооцінки; невротичний конфлікт. Доволі часто в якості суперечливих тенденцій, що стикаються у внутрішньоособистісному конфлікті, виступають цінності. Причому побудова «Образу – Я» виступає узагальнюючим механізмом, який дозволяє сприймати та оцінювати ставлення особистості до «Себе» як до певної цінності та до об'єктивних цінностей (Природи), «Культури», «Інших людей», «Професійної діяльності» та ін.).

Як доводить Т. Сулимова [542, с. 50-51], однією із головних умов ефективності професійної діяльності фахівців соціальної сфери доцільно вважати налагодження взаємовідносин клієнта із соціумом на

основі встановлення ефективних контактів під час розв'язування проблем з державними установами, громадськими організаціями, соціальними групами. Суспільство і особа здійснюють взаємодію на основі необхідності взаємної реалізації інтересів і потреб. У сучасному українському суспільстві існує доволі багато способів для громадян заявити про свої інтереси і потреби. Способи впливу особи на соціальну політику з метою врахування інтересів є доволі різноманітні: представництво в законодавчих органах влади; використання ЗМІ; створення політичних партій та громадських організацій і рухів; участь у протестах і пікетах. Фахівці соціономічних професій повинні налагоджувати позитивні стосунки у напрямку налагодження співпраці між особистістю і соціумом та сприяти конструктивному розв'язуванні гострих конфліктів між особою і суспільством. У цьому контексті необхідно брати до уваги той факт, що держава в особі фахівця соціальної сфери повинна бути орієнтована на мирне урегулювання конфліктів, шляхом встановлення норм суспільних відносин через мораль (сімейну, професійну, громадянську).

На вершині моральної ієрархії знаходяться загальнолюдські цінності, якими в обов'язковому порядку має володіти майбутній фахівець соціальної сфери.

Розглядаючи методологічні аспекти конфліктів між особою і суспільством, відзначимо, що фахівці соціальної сфери виконують ряд функцій по забезпеченню цілісності і життєдіяльності суспільства через реалізацію соціальної політики в Україні, а також забезпечують відновлення соціальної справедливості у ставленні до окремої особи шляхом надання конкретного спектру соціальних послуг.

Конфлікт у соціальній сфері – це складне багатовимірне соціальне утворення, у якому можна виділити певні структурні елементи, що забезпечують цілісність і тотожність цього явища самому собі. Так, у підручниках з конфліктології під авторством Л. Герасіна [346], Л. Ємельяненко [189] та П. Прибутька [468] наголошено, що *структура конфлікту* передбачає певні обов'язкові елементи, до яких відносять: учасників конфлікту; предмет і об'єкт конфлікту; макро і мікросередовище. Нам імпонує більш узагальнене бачення науковців-конфліктологів [574; 575; 576], які схиляються до думки про те, що всі

елементи конфлікту можуть бути поділені на два види: об'єктивні (позаособистісні), до яких відносимо об'єкт і предмет, учасників, просторово-часові характеристики, середовище, та особистісні (суб'єктивні), які охоплюють основні психологічні домінанти поведінки, риси характеру і типи особистостей, установки особистості, неадекватні оцінки і сприйняття, етичні цінності, манери поведінки. (Розширена характеристика структурних складових конфліктної взаємодії у соціальній сфері представлена у додатку Г).

У процесі розвитку конфлікт є доволі динамічним явищем, а тому він проходить декілька етапів (стадій). Ці етапи чи стадії не є обов'язковими, по різному складається їхня тривалість, проте послідовність їх в будь-якому конфлікті, у тому числі і в тому, що відбувається між опонентами в горизонтальній чи вертикальній площині в соціальній сфері, буде однаковою. Таким чином, у динаміці конфлікту розрізняють такі 6 стадій: 1) передконфліктна ситуація (латентний період); 2) інцидент; 3) ескалація; 4) кульмінація; 5) завершення (розв'язання) конфлікту; 6) постконфліктна ситуація.

У процесі аналізу професійної діяльності фахівців соціономічних професій, що працюють у соціальних структурах, реалізуючи соціальну політику встановлено, що на етапі свого виникнення (передконфліктної ситуації), конфлікти можуть бути такими: 1) стихійними і запланованими; 2) реальними і спеціально спровокованими; 3) короткочасними і тривалими. Тоді як на етапі розв'язання вони класифікуються так: керовані, погано керовані, некеровані. Використовуючи такий класифікаційний чинник, як результативність, учені поділяють конфлікти на мобілізуючі та дезорганізуючі.

У рамках нашого дослідження ми зупинимося на короткій характеристиці поведінки конфліктуючих сторін, що виникає під час конфлікту. Узагальнення емпіричної інформації [145; 165; 182; 344] дозволило виокремити три основних моделі поведінки особи в конфлікті: конструктивну, деструктивну і конформістську. Кожна із цих моделей чітко обумовлена предметом конфлікту, конкретною конфліктною ситуацією, індивідуально-психологічними особливостями опонентів та безпосередньо відображає установки учасників

конфлікту щодо протікання його і спосіб вирішення конфліктної взаємодії.

Деструктивна модель властива таким суб'єктам, які схильні до розв'язання конфлікту і його поглиблення аж до фізичного знищення чи повного подолання противника. Такі особи схильні порушувати чужі цінності, як правило імпульсивні, жорсткі, грубі, схильні до ризику і гострих відчуттів, недалекоглядні. Для осіб із деструктивною поведінкою зазвичай характерна суперницька стратегія поведінки. Конструктивна модель поведінки властива людям, які прагнуть знайти вирішення, що задовольняє всіх, та зняти напругу, через те вони охоче вступають у переговори, прагнуть прояснити предмет розходження поглядів і знайти шляхи їх врегулювання. Таким особам властива відмінна витримка і самовладання, до опонента ставляться досить приязно, відкриті, у спілкуванні лаконічні і небагатослівні. Для осіб із конструктивною поведінкою зазвичай характерні такі стратегії поведінки, як компроміс та співробітництво. Конформістська модель характерна для людей, які в конфлікті схильні поступатися і підкорятися, ніж продовжувати боротьбу. Для осіб, які при конфлікті вибирають конформістську модель поведінки, властива пасивність, непослідовність в оцінках і судженнях, вони досить легко погоджуються з точкою зору опонента, відступають і не хочуть розв'язувати гострі питання. У більшості випадків ця модель поведінки об'єктивно сприяє чужим агресивним проявам. Конформісти часто віддають перевагу стратегіям уникнення або поступкам.

У конфліктному протистоянні в соціальній сфері під час реалізації фахівцем своїх професійних обов'язків вагому роль відіграють *конфліктогени*, які є словами, діями, або бездіяльністю, поведінковими актами, що можуть призвести до виникнення конфлікту [378, с. 141]. Тобто це чинники, що провокують/спричиняють конфліктну протидію та спричиняють ескалацію конфлікту, активно підштовхуючи сторони до суперечки. У соціальному середовищі, до якого безпосередньо належить соціальна сфера, як доводить Г. Горбань [137, с. 98-99], конфліктогени мають особливості, а саме:

– по-перше, сучасна система закладів соціальної сфери розглядає фахівця, який там працює, у якості об'єкта масового відтворення людського потенціалу й «продавця» соціальних послуг, недостатньо звертаючи увагу на нього як на суб'єкта психічного і професійного розвитку, це зумовлює послаблення відчуття особистісно значущого змісту професійної діяльності, деяке гальмування професійної рефлексії та професійної культури;

– по-друге, орієнтуючись на виконання ролі носія знань і еталонів надання соціальної допомоги, зазвичай, завдання створення сприятливих умов ефективної соціалізації сприймають як похідні, тобто не виокремлюють їх в певні цільові дії, що призводить до загострення соціальної взаємодії та виникнення різних соціальних проблем та конфліктних протистоянь.

У нашому баченні ці дві риси конфліктогенів лежать в основі більшості конфліктних ситуацій, які існують у професійній діяльності майбутніх фахівців, що працюють у соціальній сфері.

Перелік конфліктогенів науковці бачать по-різному. Так, у підручнику Ф. Бацевич [73] представлено ґрунтовний перелік, що виокремлений з точки зору мовної феноменології. З даного переліку було виокремлено той спектр конфліктогенів, що використовується у конфліктній взаємодії в соціальній сфері, а саме: образливі епітети, метафори; нав'язування думок, ідей на основі використання помилкових трактувань та замовчування інформації; однобічне використання свідчень, доказів, які вигідні лише одній стороні; приховування інформації; відхід від обговорювання небажаної інформації; повторення шаблонних фраз; повідомлення кількох протилежних чи суперечливих точок зору [73, с. 108]. Близькою до предмета нашого дослідження є класифікація конфліктогенів, розроблена В. Шейновим [596]. На основі її інтерпретації та власного бачення, вважаємо, що найбільш вагомими конфліктогенами у соціальній сфері є такі:

– прагнення домінувати (зневажливе ставлення, категоричність, безапеляційність, необґрунтована критика, хамство, глузування, сарказм);

– агресивність (ситуативна агресія, яка спричинена адикціями, знаками зверхності опонента та особистісними рисами характеру);

- поблажливе ставлення (принизлива розрада, докори, жарти);
- егоїзм та порушення етики (досягнення власної користі та вигоди, перебивання співбесідника, ігнорування партнера по спілкуванню);
- менторські відносини (категоричні оцінювання, нав'язування своїх порад, нагадування про неприємне, моралі та повчання);
- несприятливий збіг обставин (неможливість виконати обіцянку).

Зупинимося на аналізі шляхів *розв'язання* конфліктів у професійній діяльності майбутніх фахівців соціономічних професій у соціальній сфері. Отже, можемо виділити декілька способів, а саме: 1) затухання (переривання конфліктних дій); 2) повне або часткове підкорення іншій стороні; 3) усунення чи знищення об'єкта конфлікту; 4) зміна позицій сторін конфлікту; 5) переростання конфлікту в інший конфлікт; 6) компроміс; 7) звернення суб'єктів конфлікту до посередника (медіатора) та завершення шляхом третейського суду, переговорів чи медіаторської діяльності.

Під час розв'язання конфліктів фахівці можуть використовувати певні технології (інформаційні, комунікативні, соціально-психологічні, організаційні) та застосовувати методи управління (внутрішньоособистісні; структурні; міжособистісні; персональні; методи управління поведінкою особистості). Також доцільно уміти використовувати технології ефективного спілкування і раціональної поведінки в конфлікті (проектування, очищення енергетичного поля, раціоналізація емоцій та ін.) (Додаток Д).

Отже, ґрунтовні знання змістової характеристики конфліктів, які існують в соціальній сфері, матимуть позитивний вплив на підвищення професійної компетентності майбутніх фахівців (рис. 1.3).

Згідно з поставленими у дослідженні завданнями, доцільно зупинитися на висвітленні *типології* конфліктів у соціальній сфері. Насамперед відзначимо, що це питання є найбільш неузгодженим, а тому існує доволі багато позицій з цього приводу. Зокрема, нам імпонують погляди Н. Волкової [123], яка, досліджуючи професійно-педагогічну комунікацію майбутніх фахівців соціальної сфери, представила доволі ґрунтовний спектр типологічної характеристики конфліктів. Так, авторка доводить, що в професійній діяльності фахівців соціальної сфери найчастіше можуть бути конфлікти, що

класифікуються за: характером взаємодії; проявом; типом розв'язання; змістом; результатом; характером впливу; напрямками комунікацій; кількістю осіб; кількістю сторін конфлікту; етичними ознаками.

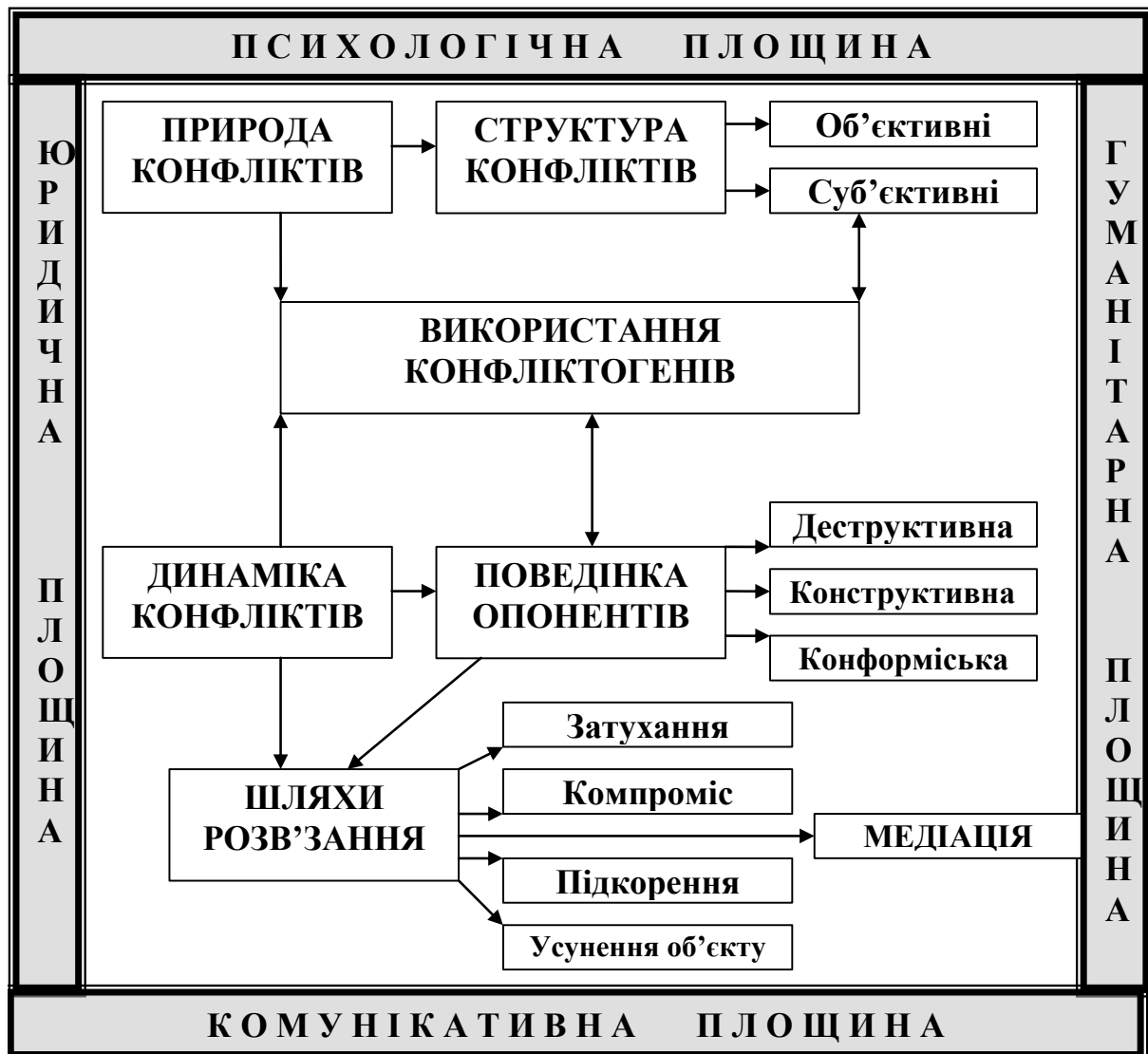


Рис. 1.3 Контент-аналізна характеристика взаємозв'язків змістових структурних елементів конфліктів у соціальній сфері (авторське узагальнення)

У напрацюваннях науковців із загальної конфліктології [70; 129; 281; 601; 469; 373] виділено такі типи конфліктних протистоянь: помилковий (дійсних причин для виникнення конфлікту немає, проте особа сприймає дану суперечність як конфліктну); потенційний (наявні реальні умови виникнення конфлікту, проте одна чи обидві

сторони не усвідомили конфліктність даної ситуації); істинний (безпосередній конфлікт); невірно приписаний (конфлікт протікає між особами, які мають до нього лише опосередковане відношення).

З комунікативної точки зору нам імпонують підходи до типології конфліктів, що задекларовані у посібнику Л. Білоконенко [86, с. 20–21], де авторкою поділено конфлікти на дев'ять типів за: 1) направленістю; 2) мотивами; 3) тенденцією до розв'язання; 4) корисними уявленнями сторін; 5) емоційним впливом; 6) часом розвитку; 7) змістом; 8) формою вияву; 9) джерелом виникнення. Аналізуючи конфлікти в освітній сфері, Н. Ільїна в основу типологічної класифікації поклала такі критерії, як: носій конфлікту; ефект вирішення; намір; ступень вираженості; ступень об'єктивності; часові параметри; направленість цілей; детермінованість [223, 37–38]. Подібні думки відстоює В. Тюріна [559].

Наведені вище типологічні підходи різних авторів до конфліктної взаємодії частково дублюються, адже мають спільні риси на основі обраних класифікаційних рис, а також володіють певними особливостями та відмінностями. Цей факт пояснюємо тим, що науковці беруть до уваги різноманітні таксономічні характеристики для розробки своєї класифікації.

У своєму дослідженні ми прагнули представити найбільш повну та узагальнену типологізацію конфліктної взаємодії, що може виникати під час реалізації професійної діяльності майбутніми фахівцями соціономічних професій (рис. 1.4).

Таким чином, як видно із рис. 1.4, у фахівців соціальної сфери можливий доволі великий спектр конфліктної взаємодії під час виконання професійних обов'язків.

Отже, конфлікти супроводжують особистість у всіх галузях життя, не є винятком і соціальна сфера. У найбільш загальному контексті професійна діяльність соціального працівника, соціального педагога і психолога полягає в спілкуванні з клієнтами, що передбачає надання широкого спектру соціально-психолого-педагогічних послуг через індивідуальні та групові консультації, допомогу в розв'язанні складних життєвих обставин, соціальне виховання, соціальний захист, соціальне обслуговування і т.д. Доволі часто таке спілкування може носити конфліктологічний зміст. Вважаємо, що під час навчання

майбутні фахівці повинні оволодіти ґрунтовними теоретичними знаннями про сутність, змістову характеристику та типологію конфліктів для того, щоб зможли професійно їх розв'язувати, а також надавати кваліфіковані медіаторські послуги.

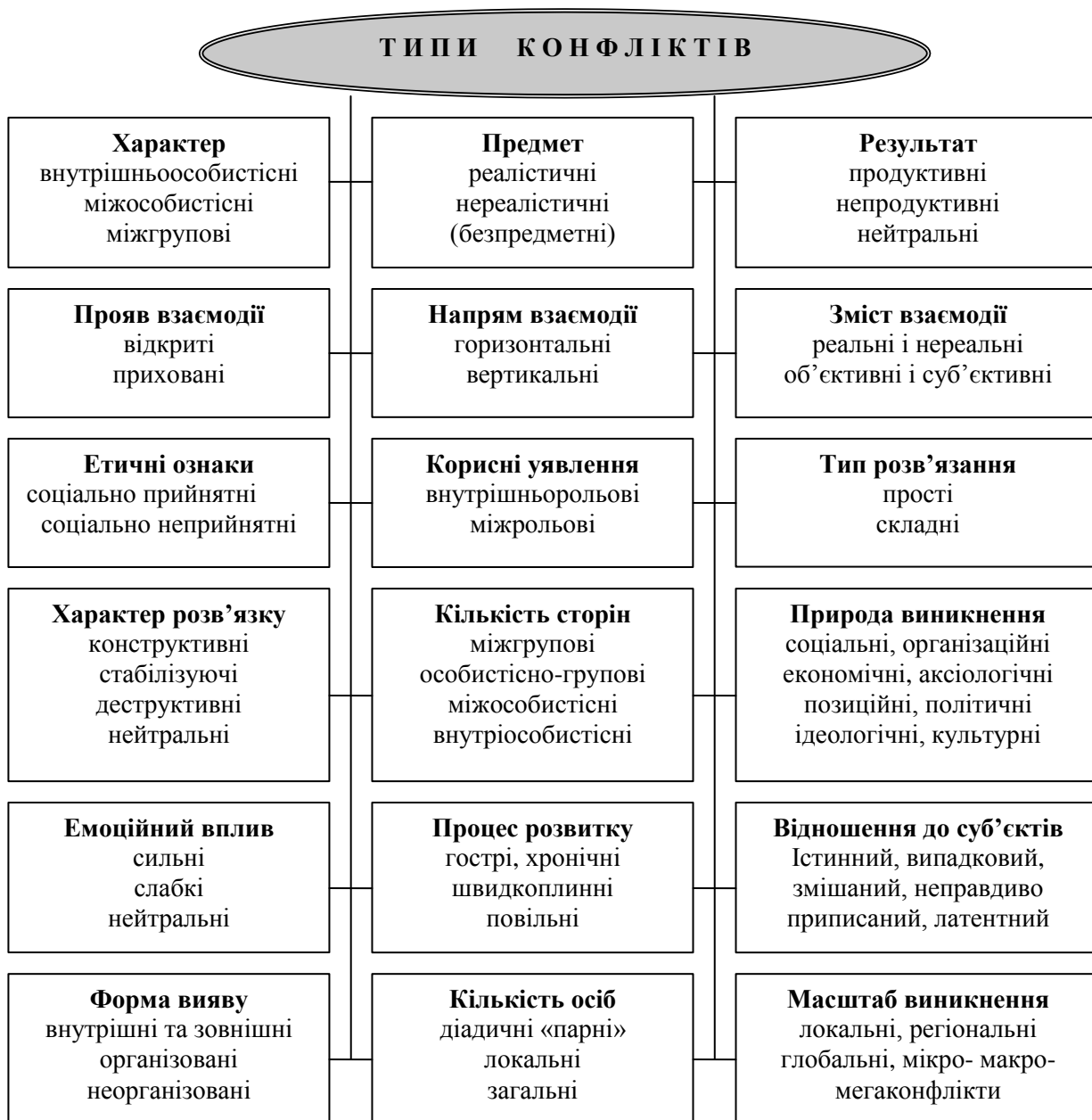


Рис. 1.4 Типологічна класифікація конфліктів, що можуть виникати у професійній діяльності фахівців соціальної сфери (авторське узагальнення)

Виходячи із інформації, яка представлена вище, можемо констатувати, що конфлікт доволі часто виступає умовою реалізації професійної діяльності фахівців соціальної сфери, тоді як методика поведінки в конфліктній ситуації спрямована на уникнення, а на розв'язок конфлікту. Професійна діяльність фахівців соціальної сфери передбачає активну позицію щодо входження в контакт з особами, які мають акцентуації характеру та спрямовані на розв'язання конфліктної протидії. У цьому контексті майбутнім фахівцям, які прийдуть на роботу в соціальні структури, необхідно оволодіти технологіями конфліктної взаємодії, навчитися оптимізувати конфлікти та уміти переводити деструктивні конфліктні протистояння у конструктивні.

Відзначимо, що у провідних європейських країнах накопичено значний досвід професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери у цілому, а також є доволі значні позитивні здобутки у формуванні готовності до розв'язання конфліктів. Вважаємо, що найкращі зразки професійної підготовки студентів до діяльності з розв'язання конфліктної протидії необхідно ґрунтовно проаналізувати з метою запозичення та використання у практиці українських ВНЗ, які займаються організацією освітнього процесу майбутніх соціальних працівників, соціальних педагогів та практичних психологів.

1.4. Аналіз зарубіжного досвіду професійної підготовки фахівців до розв'язання конфліктів

Суттєве ускладнення характеру соціальних проблем, на вирішення яких мають спрямовувати свої зусилля професіонали, призвело до нагальної потреби перегляду розуміння місії професії, а також й до необхідності реформ у системі професійної підготовки студентів, що після закінчення ВНЗ прийдуть на роботу в соціальну сферу у різних країнах. Очевидно, що для того, аби відповідати новим вимогам професії – сприяти соціальному розвитку, розробляти та впроваджувати соціальні реформи, ефективно долати нові виклики, – фахівці, які працюватимуть у соціальній сфері, повинні володіти відповідними знаннями і вміннями в галузі налагодження партнерських стосунків та розв'язання конфліктних ситуацій.

Зазначимо, що яскравою ілюстрацією наведених вище міркувань вважаємо результати сучасних досліджень [89], які підтверджують, що успіх у фінансовому розумінні лише на 15% обумовлений знаннями своєї професії, а на 85% – уміннями спілкуватися з колегами, схилити людей до своєї точки зору. З огляду на це – актуальним вбачається вивчення зарубіжного досвіду професійної підготовки майбутніх фахівців до розв'язання конфліктів та імплементація його в українську освітню систему.

У найбільш загальному контексті провідною тенденцією у професійній підготовці фахівців, які реалізовуватимуть соціальну політику, є потреба в її уніфікації. У відповідь та цю потребу Міжнародною асоціацією шкіл соціальної роботи (IASSW) та Міжнародною асоціацією соціальних працівників (IFSW) у 2004 р. були розроблені і затверджені «Глобальні стандарти підготовки соціальних працівників». Їх метою є впровадження єдиних підходів до підготовки фахівців, її стандартизація у різних культурних, релігійних та етнічних контекстах. «Глобальні стандарти» є керівництвом для міжнародних програм підготовки соціальних працівників у країнах Західної Європи і США; для навчальних закладів з країн Східної Європи, Африки, Азії і Китаю, вони слугують певним орієнтиром щодо «ключових знань, процесу, цінностей і вмінь соціальних працівників» [19]. Доволі перспективним є поєднання підготовки із соціальної роботи з іншими галузями знань, це практикується у різних країнах світу, зокрема у США, Великобританії, Австралії. Заклади вищої освіти ініціюють упровадження програм подвійних спеціальностей між факультетами і школами з метою сприяння академічній колегіальності та реалізації міждисциплінарної співпраці. Така тенденція відповідає також вимогам практики соціальної роботи та потребам сучасного ринку праці у фахівцях, чії компетенції можуть використовуватись у декількох секторах.

Нині фахівці, все частіше, зустрічаються з глобальними викликами, такими як міжнародна міграція, міжнародне всиновлення, торгівля людьми, транскордонна злочинність та ін. В умовах ускладнення цілей, змісту та функцій соціальної роботи модернізація систем їхньої професійної підготовки є актуальною не лише у країнах, де соціальна освіта та соціальна робота є новим напрямком

професійної підготовки, але й у розвинутих країнах світу, де вже сформувалися національні моделі підготовки майбутніх фахівців для соціальної сфери. Вивчаючи означену проблематику, Н. Горішня наголошує на тому, що «основними тенденціями модернізації професійної підготовки фахівців для соціальної сфери є децентралізація управління вищою освітою, уніфікація змісту підготовки, упровадження технологій дистанційної освіти, посилення міждисциплінарної взаємодії, інтернаціоналізація освіти» [140, с. 38]. У нашому баченні дослідження та максимальне врахування світових тенденцій є важливими не лише з точки зору підвищення якості соціальної освіти, але й у контексті інтеграції фахівців з дипломами українських ВНЗ у європейській та світовий простір робочої сил в соціальній сфері.

Важливе значення, у контексті нашого дослідження, мають праці, у яких висвітлюються загальний стан та особливості реформування професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери у різних країнах (Великобританії [32], Канаді [44], США [2], Німеччині [15]), а також роботи науковців, які присвячені проведенню порівняльного аналізу спільного і відмінного в освітньому просторі різних країн (Великобританії та Іспанії [37]; США і Канади [14]). До прикладу, аналіз публікації М. Кастельса (M. Castells) [10] засвідчує, що сучасність соціальної сфери характеризується різноманітними проблемами (зростанням соціальної нерівності, міграції, тероризму, порушенням прав людини та ін.). У контексті нинішніх глобалізаційних процесів принципово змінюється характер та специфіка професійної діяльності фахівців. Як наслідок – майбутні фахівці мають знати, як поводитися самим у таких конфліктних ситуаціях та як допомогти своїм клієнтам чи колегам у їх розв'язанні.

Відзначимо, що доволі визначальним у контексті змін професійної підготовки фахівців соціальної сфери вважаємо документ «Світові пріоритети соціальної роботи і соціального розвитку: зобов'язання щодо дій» (2012 р.), який спільно оприлюднено Міжнародною федерацією соціальних працівників, Міжнародною асоціацією шкіл соціальної роботи та Міжнародною радою з питань соціального добробуту. Головна ідея цього документу полягала у «просуванні нового світового порядку, який зробить реальністю повагу до прав

людини та її гідності, а також призведе до появи іншої структури відносин між людьми» [39]. Зокрема, у цьому документі наголошено на необхідності опиратися на професійні навички щодо вироблення прагматичних рішень для досягнення стійких результатів у розв'язанні індивідуальних та глобальних соціальних проблем й конфліктів. Отже, можемо констатувати, що у згаданому документі мова йде про врахування під час професійної підготовки майбутніх фахівців формування умінь налагоджувати стосунки при виконанні професійних обов'язків.

Сьогодні у багатьох країнах світу відбуваються активні реформаційні процеси у підготовці майбутніх фахівців для соціальної роботи, врахування яких є актуальними не лише для вдосконалення професійної підготовки відповідних фахівців, але й для реформування всієї системи вищої освіти України та її інтеграції у європейський та світовий освітній простір.

У процесі дослідження було встановлено, що доволі часто в іноземних публікаціях професіоналізм сприймається через призму конкурентоспроможності. Зокрема, основні напрями розвитку конкурентоспроможної особистості, як доводять фахівці [18; 38; 45], у найбільш загальному аспекті спрямовано на три сфери: діяльність, спілкування та самосвідомість, що охоплює здатність передбачати, оновлюватись і використовувати усі можливості для розвитку.

Насамперед розглянемо *загальні аспекти професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери*. Як доводить Г. Лещук, значні перетворення, що відбуваються на сучасному етапі розвитку *французької* системи професійної освіти, дозволяють констатувати модернізацію, яка передбачає «диверсифікацію варіантів і пошук альтернативних шляхів здобуття професійної кваліфікації та її підвищення в рамках концепції неперервної освіти» [375, с. 159]. Французькі дослідники [35] дотримуються думки, що в освітній площині нині відбувається трансформація загальної концепції отримання кваліфікації з точки зору якості освіти. Зокрема у традиційній моделі, «моделі кваліфікації», відповідальність за якість здобутої освіти ніс навчальний заклад, сучасна модель, «модель компетенції», перекладає відповідальність на індивіда, який

наділяється правом вирішувати, яким чином одержати необхідні знання.

Згідно з європейською моделлю організації вищої освіти, професійна підготовка майбутніх фахівців повинна втілюватися на умовах міждисциплінарного підходу, що забезпечує системне мислення, спрямовує професійну компетентність майбутнього фахівця до розуміння сутності та визначення ефективних напрямів попередження й вирішення соціальних проблем. Так, підготовка до професійної діяльності в соціальних службах Франції, як зазначено у публікації О. Родко [494], вимагає оволодіння знаннями в галузі наукових дисциплін, необхідних для роботи у соціальній сфері, оволодіння специфічними методами кожної із цих дисциплін і аналізу галузі їх практичного застосування. Ці вимоги покладені в основу побудови курсів, що включають в себе 5 основних дисциплін:

- 1) Структура інститутів соціальної роботи;
- 2) Соціальна економіка;
- 3) Соціальне середовище;
- 4) Здоров'я, гігієна і медично-соціальний захист населення;
- 5) Відношення між людьми [494, с. 148].

Більш ґрунтовне вивчення програм курсів дозволило констатувати, що навчальний курс «Відношення між людьми» передбачає формування конфліктологічної компетентності.

На основі вивчення публікацій С. Кубіцького [358] та К. Оганяна [418] встановили, що структура підготовки дипломованих фахівців соціальної сфери у *Великій Британії* визначається Центральною радою з питань навчання і підготовки у соціальній роботі, створеною у 1983 р., яка розробляє національні освітні стандарти, ліцензує факультети соціальної роботи, видає дипломи про присудження кваліфікації випускниками. Також вона розподіляє державні замовлення і гранти на науково-дослідну діяльність у галузі соціальної роботи, визначає компетентність, яку кандидат має продемонструвати до того, як отримає кваліфікацію, що передбачає наявність відповідних знань і вмінь та розуміння цінностей соціальної роботи.

Зміст програми підготовки фахівців соціальної роботи зводиться до шести блоків: 1) Спілкування й наймання, сприяння та підтримка;

2) Допомога клієнту; 3) Аналіз і планування; 4) Втручання у життя клієнта і надання йому необхідних соціальних послуг; 5) Робота в організації; 6) Розвиток професійної компетентності. Отже, як бачимо, для того, аби надати допомогу (2 блок) та провести втручання у життя клієнта (4 блок), майбутній фахівець повинен володіти теоретичними знаннями та мати практичні навички розв'язування конфліктів.

Зокрема, було з'ясовано основні особливості бакалаврської програми «Соціальна робота» в університеті Великобританії – Кентербері. До них віднесено такі: 1) викладають педагоги з великим практичним досвідом соціальної роботи; 2) студентство є космополітичним (суміш зрілих і молодих студентів, з різних етнічних груп і національностей); 3) програма передбачає великий обсяг практичного навчання у виробничих умовах, що відповідає національним вимогам [1]. Бакалаврська програма «Інтелектуальний розвиток «інвалідів» призначена для студентів, які в майбутньому будуть надавати послуги людям з проблемною поведінкою. Після отримання диплому «Бакалавр» студенти зможуть працювати: вихователями або фахівцями в сфері послуг, охорони здоров'я, соціального захисту та освіти для людей з відхиленнями у розвитку.

Зупинимося на більш ґрунтовному аналізі особливостей викладання *конфліктологічних дисциплін у США*. На основі аналізу публікації І. Голубевої та А. Гірника [135] було встановлено, що у майбутніх фахівців із розв'язання конфліктів проходить активне формування особистісного ставлення до різних соціальних процесів, подій і фактів як на свідомому, так і на підсвідомому рівнях. Як доводить П. Маккарті (Р. McCarthy) [31], найбільшу перспективу під час викладання конфліктологічних дисциплін в університетах США мають такі методи навчання, як: дискусія (в аудиторії в малій, або великій групі), мозковий штурм; перегляд відеоматеріалів; кейс-метод; рольові ігри; індивідуальна робота з роздатковим навчально-методичним матеріалом; виступ провідного спеціаліста в певній галузі; вправи для обговорювання особистісних цінностей. Вагому роль під час навчання студентів теорії та практики розв'язання конфліктних ситуацій в американських університетах, за даними Р. Дунн (Rita Dunn) [34, с. 8] відведено стилям учіння студентів під час викладання дисциплін конфліктологічного спрямування. Тобто для

вибору оптимального стилю учіння викладачеві стосовно кожного студента необхідно дослідити його реакцію на навколишнє середовище, рівень емоційної підготовки, соціальні вподобання щодо навчання, фізіологічні фактори, співвідношення синтетичного та аналітичного мислення. У цьому контексті підтримуємо американських дослідників [34] у тому, що лише в такому випадку можна очікувати, що вивчення конфліктологічних дисциплін буде спрямоване не просто на трансляцію певної суми знань від викладача до студентів, а на формування навичок аналітичного, незалежного, критичного самостійного мислення. Зокрема, на переконання дослідниці, усі студенти можуть вчитися, але ресурси, підходи та інструменти навчання мають різнитися відповідно до особистості студентів.

Доволі креативним вважаємо те, що на факультеті соціології студентам університету Колораду пропонується прослухати навчальний курс «Управління конфліктами в соціальних інституціях» (код навчальної дисципліни – SOCY 4021-640) [134, с. 31–33]. Зокрема, цю дисципліну студенти мають змогу прослуховувати як у режимі очного, так і дистанційного навчання. Курс є екзаменаційним та має 3 кредити, причому його вартість є різною 555 \$ (очна) та 465 \$ (дистанційна) форма. Як було встановлено, дистанційна форма навчання розробляється з метою максимального забезпечення потреб студентів щодо таких критеріїв: 1) часу вивчення курсу; 2) обсяг навчального матеріалу, який можна опанувати за одне заняття; 3) узгодження індивідуальних можливостей студентів (пам'ять, інтелект, втомлюваність, увага) із швидкістю опанування навчальної інформації; 4) наявністю вільного графіка організації навчального процесу, що носить індивідуальних характер.

Опрацювання публікації І. Голубевої [134, с. 33] дозволило нам констатувати, що студенти під час вивчення навчального курсу «Управління конфліктами в соціальних інституціях» повинні написати від 6 до 8 підсумкових письмових робіт у вигляді Есе до 8 сторінок та здати іспит у формі дидактичного тесту. Майбутні фахівці мають змогу досліджувати теорію розв'язання конфліктів, ознайомитися із арсеналом методологічних прийомів та методів, які доцільно

використовувати під час попередження міжособистісних, міжгрупових та міжорганізаційних конфліктів.

Зокрема, студенти вивчають такі модулі:

- 1) Загальні положення;
- 2) Основні поняття курсу;
- 3) Комунікація та визначення фактів;
- 4) Ескалація конфлікту;
- 5) Силове вирішення конфліктів;
- 6) Інтеграційна система;
- 7) Обмін інформацією та процедурні проблеми;
- 8) Інтеграційні підходи.

Усі модулі розділено на чотири частини. Перша частина зосереджена на основних концепціях і теоретичних ідеях. Вона містить основні поняття про природу та функції конфліктів. Тоді як три наступні частини присвячені практичним аспектам вирішення конфліктних ситуацій. У другій частині студенти вчать досліджувати у чому полягає конфліктна ситуація, визначають усі сторони конфлікту та вивчають його наслідки. Третя частина дозволяє розглядати чинники, які ускладнюють конфлікти. Четверта частина спрямована на розкриття сутності конфронтаційних стратегій через використання сили, відкритих переговорів, зміни думки. За подібним сценарієм відбувається й опанування магістерського курсу «Вчення про конфлікти», який містить інтерактивні компоненти.

У процесі вивчення означеного спектру питань було встановлено той факт, що доволі перспективним у зарубіжній освіті є підготовка студентів у контексті надавання *посередницьких* послуг під час врегулювання конфліктів. До прикладу, актуальним у контексті нашого дослідження є такий факт, що нині на законодавчому рівні посередницькі послуги закріплені у відповідних правових актах у США, Австрії, Великій Британії, Німеччині, Нідерландах та Франції [34, с. 29]. Як доводять А. Журавський [632] та Н. Гайдук [631], вивчення міжнародного досвіду свідчить про те, що рух альтернативного розв'язання спорів поступово сформувався у сферу професійної діяльності, що дістала назву «розв'язання конфліктів», де фахівцем є «посередник». Підготовка до посередництва скерована на задоволення потреб становлення сфери освіти у цій галузі, що

розпочинається в початковій загальноосвітній школі й триває на рівні професійної освіти в коледжах та університетах.

Науковці з Оттави [8] доводять, що еклектичний і плюралістичний характер посередництва зумовив залучення до процесу підготовки фахівців у сфері розв'язання конфліктів представників юриспруденції, соціальної роботи, економіки і менеджменту. Прикладом такого об'єднання є «Консорціум з питань досліджень, освіти і розвитку» (The Consortium on Peace Research, Education, and Development), до якого увійшли 32 коледжі й університети США, канадський Університет Ватерлоо, ізраїльський Університет Хайфи, британський Університет Бредфорда. Такі об'єднані заклади освіти готують фахівців, які здатні застосовувати теоретичні знання з різних галузей знань, практичні вміння та навички для розв'язання широкого спектру конфліктів: від міжособистісних стосунків до міжнародної дипломатії.

Посередництво, як засвідчено у роботі Р. Хан (R. A. Hahn) та Д. Клейста (D. M. Kleist) [20], використовується у справах родини, як альтернатива суду між потерпілим та правопорушником, у системі освіти, на робочому місці, у системі охорони здоров'я, для розв'язання міжнародних конфліктів у «гарячих точках» планети. Ще на початку ХХІ століття про вагомість використання альтернативного підходу для розв'язання спорів у професійній діяльності соціальних працівників наголошували англійські дослідники М. Ісенгард (M. Isenhard) та М. Спангле (M. Spangle) [23].

У публікаціях М. Ланга (M. Lang) та А. Тейлора (A. Taylor) [29] акцентовано увагу на тому, що становлення нової сфери професійної діяльності супроводжується спробами окреслити найсуттєвіші елементи професійної компетентності фахівця, а також визначити стратегічні напрями в організації змісту професійної підготовки посередників. Зокрема, формування професійної компетентності у сфері посередництва розглядається науковцями як динамічний процес розвитку на таких стадіях: перша – початківець; друга – підмайстер; третя – фахівець практик; четверта (найвища) – майстер професіонал. Під час навчання відбувається активна інтеграція теорії та практики, а також студенти залучаються до інтерактивної діяльності у роботі з клієнтами на шляху професійного становлення у якості професійного посередника.

На основі узагальнення напрацювань зарубіжних фахівців [8; 20; 23; 29] а також під час дослідження праць українських науковців [126; 197; 200] було виокремлено три основні групи *професійних умінь*, якими має оволодіти майбутній *фахівець-посередник*. До них віднесено такі: 1) здатність аналізувати конфлікт як явище з точки зору його особливостей, динаміки розгортання та підходів до його вирішення; 2) здатність оцінювати конкретну конфліктну ситуацію та визначати такі аспекти: а) можливі підходи до її розв'язання та прийнятність посередництва, б) спірні питання, в) можливі невиявлені потреби, д) особливості спілкування, ж) рівень гніву/ворожості; 3) здатність застосовувати технології посередницької діяльності, дотримуватися її чітких етичних засад.

Зупинимося більш ґрунтовно на медіаторській діяльності та висвітливо методичні аспекти щодо підготовки її організації і проведення за кордоном. Зокрема, як доводить Т. Подковенко [453], поширюється практика медіації й у країнах Східної Європи та колишніх республіках СРСР. Значний досвід уже має *Польща*, де медіація є надзвичайно вагомим компонентом правової системи, що була офіційно запроваджена у 1997 р. у зв'язку із прийняттям нового Кримінального кодексу. Науковці [452; 542] визнають, що на даний час створено Польський центр медіації, який нараховує 1000 членів і має 50 осередків та філій по всій країні. Стосовно вимог до медіації та медіаторів, то Міністр юстиції Польщі визначив: основні засади та форму проведення медіації; регулює вимоги, яким повинні відповідати авторитетні установи або особа; їх спосіб реєстрації та підготовку медіаторів; коло справ для медіації та умови одержання медіатором матеріалів справи; форму подачі звіту щодо результатів медіації [33].

У *Болгарії* 17 грудня 2004 р. було прийнято Закон «Про медіацію (посередництво)» [471], який регулює відносини, пов'язані із медіацією (посередництвом) як альтернативним способом вирішення як правових, так і неправових суперечок. У законі визначено, що медіація (посередництво) є добровільною і конфіденційною процедурою для позасудового вирішення суперечок, у яких третя особа – медіатор (посередник) – допомагає сторонам, що сперечаються, дійти згоди [471]. Статтею 3 (1) закону встановлено, що предметом медіації можуть бути громадські, комерційні, трудові, сімейні й адміністративні суперечки, пов'язані із правами споживачів, та інші суперечки між фізичними та/чи юридичними особами. Також

медіація проводиться і у випадках, передбачених Кримінально-процесуальним кодексом. Закон визначає такі принципи медіації (посередництва): добровільність і рівноправність, нейтральність та неупередженість, конфіденційність. Варто зазначити, що законом детально визначено правовий статус медіатора та деталізована процедура проведення медіації [471]. Причому було встановлено, що соціальні працівники можуть виконувати роль медіатора а на базі соціальних центрів може проводитися сама процедура медіації.

Установлено, що доволі активно медіаторська діяльність поширена в американському суспільстві, де прийнято «Акт про медіацію», відповідно до якого американські суди приймають судовий позов розгляду лише в тому випадку, коли сторони аргументовано доводять, що медіативне розв'язання конфлікту є випробуваним та не принесло результатів. Зокрема, впродовж більш ніж 15 років у США активно діє Національний інститут розв'язання конфліктів, провідні фахівці якого безпосередньо причетні до розробки нових методів медіаторської діяльності [67].

Так, С. Бесемер (С. Besemer) наводить дані про те, що в США активно діють центри «сусідської юстиції» (біля 700), які надають безкоштовні послуги посередництва, займаються врегулюванням спорів між орендаторами та найманими працівниками, а також вирішують сімейні конфлікти [7, с. 47–48]. Такі державні структури в американському суспільстві розглядаються як альтернативні заклади, що дозволяють розвантажити судову систему. Усі наведені факти доводять, що з метою активної пропаганди медіаторської діяльності виникає нагальна потреба у кваліфікованих кадрах, які можуть на професійному рівні надавати кваліфіковані медіаторські послуги.

Цікаві традиції щодо медіаторської діяльності має Євросоюз, де активно дотримуються Кодексу медіатора, а також діють директиви, які врегульовують діяльність посередників. Зокрема, Директива 2008/52, яка зобов'язала країни, що є членами ЄС, до 2011 р. увести в дію закони, нормативні акти та розробити адміністративні правила, які б були спрямовані на забезпечення спрощеного доступу усіх громадян ЄС до вирішення конфліктів шляхом медіаторської діяльності [67]. Цей факт доводить, що по-перше, на законодавчому рівні визнано ефективність медіації у якості найшвидшого позасудового способу вирішення конфліктів; по-друге, засвідчено потребу в підготовці кваліфікованих фахівців-медіаторів, які мають ґрунтовні знання та

володіють практичними вміннями у сфері врегулювання конфліктів у громадських та комерційних справах.

У *Великій Британії*, як відзначає Н. Заверико [200, с. 28–29], використати послуги медіатора можна не тільки очно, але й у дистанційному режимі (заочно) через телефонну службу «гаряча лінія». Авторка наводить доволі цікаву норму, про те, що у тому випадку, коли сторона відмовляється від досудової посередницької діяльності, то на її плечі лягають усі судові витрати навіть тоді, коли справу виграно.

В університеті Саламанка (*Іспанія*) за 1 рік на стаціонарній формі навчання студентам надається ступінь магістра в галузі консультування та сімейної медіації. Як доводять науковці [42], створені Іспанським Урядом комплексні плани спеціалізованої міждисциплінарної соціальної служби з підтримки сім'ї, є відповіддю на складну ситуацію з даної проблеми. Після отримання магістерського ступеня майбутні соціальні працівники зможуть працювати як фахівці в галузі шлюбу і сім'ї щодо здійснення консультування та сімейної медіації; матимуть можливість надавати численні послуги як в приватних, так і державних установах, а саме: зайнятість в освітніх галузях, центрах здоров'я, соціальних службах, муніципалітетах, асоціаціях сімей.

У процесі дослідження означеного кола питань було встановлено, що найвище оцінено фах медіатора в *Австрії*, де цю професію занесено в номенклатуру державних посад. Зокрема, ще на початку ХХІ століття, а саме в 2004 р., у цій країні, як свідчать науковці [390], прийнято закон на федеральному рівні про медіацію, на основі якого розроблено стандарти професійної підготовки медіаторів, а також відбувається їхня освіта.

На основі вивчення напрацювань Т. Авельцевої та Н. Зимівець [517] було з'ясовано, що у найбільш загальному контексті під час професійної підготовки майбутніх медіаторів у Австралії, Канаді та Новій Зеландії їх активно готують до проведення з клієнтами програм відновного правосуддя. Під час навчання медіатори мають змогу опанувати такими програмами, як:

– медіація (посередництво) жертв і правопорушників під назвою «Примирення жертв і правопорушників»;

– сімейна конференція (залучення до зустрічей представників місцевих співтовариств і найближчого соціального оточення сторін правопорушення);

– кола правосуддя (на основі використання традиційних підходів північноамериканських індіанців).

Як свідчать наведені факти, за кордоном існують доволі цікаві приклади формування у студентів готовності до розв'язування конфліктів, а також звертається значна увага на медіаторську компетентність майбутніх фахівців, що працюватимуть у соціальних структурах. У цьому контексті на основі вивчення напрацьованих іноземних науковців [4; 11; 21; 41; 46] щодо класифікації загальних компетентностей магістрантів було виокремлено спектр тих ключових компетентностей студентів найвищого освітнього рівня, які є найбільш цінними під час формування готовності до розв'язання професійних конфліктів. До них віднесено такі: здатність до аналізу та синтезу; уміння застосовувати знання на практиці; застосування базових знань професії на практиці; здатність до самонавчання; навички роботи з інформацією; уміння самокритики та критики; здатність адаптуватися до нових ситуацій; спроможність генерувати нові ідеї (творчість); розв'язання задач; прийняття рішень; робота в команді; уміння спілкуватися з непрофесіоналами галузі; дотримання етики. Провідна ідея виокремлення із переліку саме наведених вище компетентностей ґрунтується на необхідності розвитку потенціалу соціальної сфери, приведення її у відповідність до вимог європейського та світового освітнього простору. У цьому зв'язку очевидною є необхідність розробки педагогічної концепції організації неперервності професійної підготовки фахівців соціальної сфери, яка охоплює стратегії розвитку загальних компетентностей студентів магістратури у контексті формування готовності до розв'язання професійних конфліктів.

Як свідчить проведений аналіз вивченого зарубіжного досвіду підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери, основна увага зосереджується на формуванні активності життєвої позиції. За кордоном, студенти ще зі студентської лави усвідомлюють, що кожна людина прагне безпеки, визнання, а також індивідуальної свободи. Задоволення цих потреб під час конфліктної взаємодії виступає головною умовою налагодження партнерських стосунків.

Висновки до першого розділу

1. Методологічне вивчення на філософсько-загальнонауковому, конкретно-науковому та практико-професійних рівнях дозволило з'ясувати, що соціальна сфера – єдиний соціальний інститут, де реалізується соціальна політика держави, шляхом розподілу матеріальних і духовних благ та надання клієнтам соціальних послуг. Мета соціальної сфери – забезпечення високої якості життя населення; продуктом діяльності є послуги; результат спрямований на задоволення потреб людини і суспільства через надання послуг. Основні елементи: суб'єкти; органи, що здійснюють управління; соціальні зв'язки й відносини між суб'єктами; потреби, що лежать в основі цих відносин. У її структурі є: освіта; охорона здоров'я; фізкультура і спорт; туризм; соціальна підтримка населення; житлове та комунальне обслуговування; побутове обслуговування; дозвілля; кіно і телебачення; екологічна безпека; страхування життя, здоров'я і ризиків; громадські організації і фонди; захист прав людини; релігійна діяльність. Установлено, що прямо чи опосередковано до реалізації соціальних потреб дотичні усі складові соціальної сфери. Зважаючи на широкий спектр професійної діяльності фахівців соціальної сфери, до уваги було взято лише тих, хто безпосередньо реалізовує соціальну політику, надаючи соціальні послуги групі чи індивіду в складних життєвих обставинах.

2. Проведений аналіз освітньої парадигми дозволив констатувати, що освіта є каталізатором соціальної мобільності, новою соціокультурною технологією, яка забезпечує розвиток професіонала. Професійну підготовку розглядаємо як специфічний соціокультурний інститут, через який здійснюється трансляція соціального досвіду суспільства, що спрямований на здобуття професії. Основний акцент зроблено на аналізі професійної підготовки фахівців соціономічних професій (соціальних педагогів, практичних психологів та соціальних працівників), які реалізують соціальну політику. Професійна підготовка цих фахівців охоплює систему теоретичних знань, цінностей і ролей, умінь та навичок, передбачає формування професійного мислення через знаннево-компетентнісну базу. Проаналізовано загальні інтегративні характеристики (цілі, об'єкти, предмет, сфери, форми впливу на клієнтів, види, результат)

професійної діяльності фахівців соціономічних професій. Установлено, що з психолого-педагогічної позиції професійна підготовка включає загальнокультурну, загальнопрофесійну та спеціальну підсистеми; з методологічної позиції – базується на вивченні широкого спектру професійно орієнтованих дисциплін та практичної підготовки за профілем спеціальності; з юридичної позиції – в її основу покладено конкретні нормативні документи.

3. За допомогою емпіричного дослідження визначено, що конфлікт оптимізує взаємовідносини між усіма суб'єктами соціальної сфери, дозволяє перевести деструктивне протистояння в конструктивну взаємодію. Конфлікт розглядаємо як процес неузгодженості думок, поглядів, потреб та позиції суб'єктів конфліктної протидії з приводу виконання фахівцем своїх функціональних обов'язків та організації міжособистісної взаємодії, що протікає у горизонтальній та вертикальній площині в соціальній сфері. Конфліктна взаємодія у професійній діяльності фахівців соціономічних професій охоплює психологічну, гуманітарну, юридичну та комунікативну площини. Змістову характеристику конфліктного протистояння характеризує природа конфліктів, структура та динаміка їх розвитку, поведінка опонентів, використання основних конфліктогенів та шляхи розв'язання. Розроблено авторську типологічну класифікацію конфліктів у професійній діяльності фахівців соціальної сфери за такими чинниками: характер, предмет, результат, прояв, напрям та зміст взаємодії, етичні ознаки, корисні уявлення, кількість сторін, природа виникнення, емоційний вплив, процес розвитку, ставлення до суб'єктів, форма вияву, кількість осіб, масштаб виникнення, тип розв'язання, характер розв'язку.

4. Установлено важливість професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери у різних країнах світу для реформування професійної підготовки фахівців соціальної сфери в Україні. З'ясовано, що провідною тенденцією є ініціювання програм подвійних спеціальностей з метою сприяння академічній колегіальності та реалізації міждисциплінарної співпраці. Визначальним вважаємо документ «Світові пріоритети соціальної роботи і соціального розвитку: зобов'язання щодо дій» (2012 р.), головна ідея якого спрямована на налагодження конструктивних відносин між людьми

через вироблення прагматичних рішень у розв'язанні індивідуальних та глобальних соціальних конфліктів.

З'ясовано, що на законодавчому рівні майбутніх фахівців в США, Австрії, Великій Британії, Німеччині, Нідерландах, Польщі, Болгарії та Франції готують до надання медіаторських послуг. У країнах Євросоюзу дотримуються «Кодексу медіатора», діють директиви, які врегульовують діяльність посередників. Найвище медіатор оцінений в Австрії, де розроблено стандарти професійної підготовки медіаторів. У США прийнято «Акт про медіацію», відповідно до якого суди приймають позов лише тоді, коли сторони пройшли медіацію. Під час професійної підготовки майбутніх медіаторів у Австралії, Канаді та Новій Зеландії їх готують до проведення з клієнтами програм відновного правосуддя на основі програм примирення жертв і правопорушників; кола правосуддя; сімейній конференції.

РОЗДІЛ 2

ГОТОВНІСТЬ ДО РОЗВ'ЯЗАННЯ КОНФЛІКТІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК РЕЗУЛЬТАТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

2.1. Готовність майбутніх фахівців соціальної сфери до професійної діяльності та до розв'язування конфліктів як об'єкт теоретико-методологічного аналізу

Професійна діяльність – це одна з найбільш значущих сфер буття, у якій відбувається самоактуалізація людини як індивіда, особистості та суб'єкта професійної діяльності. В енциклопедичному педагогічному словнику під авторством С. Гончаренка діяльність трактується як «спосіб буття людини у світі, здатність її вносити в дійсність зміни» [136, с. 98]. Автором наведено основні складові діяльності: 1) суб'єкт з потребами; 2) мета; 3) засоби реалізації мети; 4) результат. Іншими словами, діяльність передбачає цілеспрямоване перетворення дійсності, яка базується на потребі – мотиві – меті – умовах виконання діяльності – результаті.

Очевидним є той факт, що для якісного виконання професійної діяльності особа має бути *готовою* до її виконання. Погоджуємося із М. Бабієм у тому, що «працюючи самостійно, фахівець стикається з обставинами, які вимагають не поверхневих, загальних знань, а глибокого аналізу сутності проблеми та варіантів виходу із неї. І тут недавній випускник починає замислюватись, що отриманих знань у ВНЗ недостатньо, бо він не спроможний фахово підійти до її вирішення» [65, с. 8]. Беручи до уваги наведені аргументи, у майбутнього фахівця ще під час навчання у ВНЗ необхідно формувати готовність до професійної діяльності.

Загальновідоме те, що наслідком професійної підготовки є «*готовність*». Саме ця наукова дефініція визначальна у нашому дослідженні, тому варто більш конкретно зупинитися на її аналізі.

У процесі дослідження було встановлено, що однією із перших фундаментальних праць, яка стосувалася висвітлення сутності готовності до професійної діяльності вважається праця білоруських науковців М. Дьяченка та Л. Кандибовіча [181] про тимчасову та тривалу готовність. Так, ще у кінці 70-х років минулого століття було доведено, що тимчасова готовність передбачає внутрішнє налаштування на певну діяльність, а тривала охоплює завчасно набуті знання, уміння, навички, якості та мотиви професійної діяльності. Ці висновки вважаємо актуальними й нині.

На основі семантичного аналізу з'ясовано, що в наукових публікаціях не вироблено загальноприйнятого підходу до трактування наукової дефініції – «готовність». Як наслідок такого стану речей доволі часто зустрічаються синонімічні трактування: «якість», «структурне утворення», «фундаментальна основа», «умова успішного виконання діяльності», «стан психіки, що забезпечує високий рівень досягнень у діяльності», «результат підготовки до діяльності». Установлено, що фахівці одностайні у двох позиціях. По-перше, у тому, що готовність є важливою передумовою професійної активності майбутнього фахівця; по-друге, готовність – це інтегральне особистісне утворення, що охоплює мотиваційний, вольовий, емоційний, когнітивний, особистісний та операційний складники, які необхідні для виконання особою певної професійної діяльності.

Наведемо деякі конкретні підходи науковців до трактування змісту наукової дефініції «готовність». Зокрема, з психологічної точки зору готовність трактується як «цілісний комплекс мотивів, знань, умінь та навичок, особистісних якостей, які забезпечують успішність діяльності» [523, с. 41].

Причому психологи наголошують, що існують певні об'єктивні та суб'єктивні чинники, що перешкоджають формуванню готовності до майбутньої професійної діяльності, а саме: психологічні особливості студентського віку; недостатньо розвинута здатність сполучати ближню та віддалену перспективу; незавершеність розвитку функції планування; протиріччя і невпорядкованість різних аспектів «Я»; невміння розмежувати можливе і бажане; умови розвитку суспільства: зміна ціннісних орієнтирів у сучасному суспільстві; поява великої

кількості «нових» професій; некерований ріст вищих навчальних закладів; особливості сучасної системи освіти.

У підручнику з педагогіки вищої школи під редакцією З. Курлянд готовність розглядається як цілісна інтегрована якість особистості, що «характеризує її емоційно-когнітивну та вольову вибіркочу прогнозуючу мобілізаційність у момент включення в діяльність» [438, с. 225]. Готовність у баченні В. Сластьоніна [523] розглядається як особливий психологічний стан, що характеризується наявністю у суб'єкта структури визначених дій і постійного усвідомлення їх виконання. Автор доводить, що дії передбачають визначення способів діяльності, оцінку своїх можливостей та необхідність досягнення певного результату.

Отже, наукова дефініція «готовність» у загальнопедагогічному контексті розглядається нами як складне багатоаспектне особистісне утворення, що містить комплекс професійних та особистісних характеристик. Тобто, у найбільш загальній площині *готовність є наслідком підготовки*, що передбачає організацію навчання, базується на здобутті необхідних теоретичних знань та закладає фундамент для подальшої самоосвіти й саморозвитку фахівця. Узагальнення та систематизація результатів наукових пошуків психологів і педагогів дозволили нам розглядати наукову дефініцію готовність як цілісне психолого-педагогічне утворення, що характеризує активність особистості під час включення в професійну діяльність. Готовність залежить від працездатності та уміння мобілізувати необхідні особистісні ресурси для виконання діяльності. Можна стверджувати, що готовність – інтегральне особистісне утворення, яке охоплює мотиваційну, вольову, емоційну, когнітивну та операційну складові, а також відображає особистісні якості, які необхідні для виконання конкретної професійної діяльності у конкретному напрямку. Таким чином, саме готовність виступає вагомою передумовою професійної активності та компетентності майбутнього фахівця, що стимулює самовдосконалення та формує професійно значимі якості. Підсумовуючи наведені аргументи, відзначимо, що *готовність дозволить фахівцеві у майбутньому невимушено та легко ввійти у професійну діяльність, сприятиме максимальній професійній*

реалізації та допоможе активізувати вміння для професійного самовдосконалення.

Опираючись на дослідження А. Ліненко [376], встановлено педагогічні закономірності готовності. По-перше, сформована готовність є неодмінною умовою успішного здійснення професійної діяльності; по-друге, готовність буде результативною лише у тому випадку, коли розвиватиметься позитивна внутрішня мотивація; по-третє, в особи буде прагнення до самостійного збагачення теоретичної та практичної бази, необхідної для діяльності.

Проаналізуємо бачення науковців сутності щодо процесу *формування готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності*. Зокрема, підтримуємо В. Чайку у тому, що сутністю готовності до будь-якого виду діяльності є «єдність двох взаємопов'язаних компонентів – мотиваційного і процесуального, тобто спонукального і виконавського» [586, с. 76].

У дисертаційному дослідженні О. Москалюка наголошено на тому, що найбільш дієвим під час формування готовності до діяльності є поєднання соціальних та пізнавальних мотивів навчання [403, с. 12].

Процес формування готовності до діяльності передбачає, у баченні І. Штихи, послідовність взаємопов'язаних процедур і дій, що охоплюють усвідомлення своїх потреб, вимог суспільства; розуміння цілей виконання завдань; осмислення і оцінку умов, у яких будуть протікати майбутні події; прогнозування прояву своїх інтелектуальних, емоційних, мотиваційних і вольових процесів [600, с. 89]. Формування готовності майбутнього фахівця до професійної діяльності, на думку Ю. Пелеха [441], доволі складний процес, що передбачає єдність таких взаємодіючих функціональних компонентів, як: 1) ціннісно-мотиваційного (професійно-значущі потреби, інтереси й мотиви діяльності); 2) професійно-організаційний (знання про зміст професії, про вимоги професійних ролей, про структуру діяльності, способи вирішення професійних завдань; самооцінка професійної підготовленості й відповідності процесу розв'язання професійних завдань та оптимальних умов праці); 3) емоційно-вольовий (інтеріоризація професійних цінностей, почуття відповідальності за результати діяльності; самоконтроль, вміння керувати діями, з яких складається виконання трудових обов'язків);

4) операційно-дієвий (наявність професійних знань, умінь навичок, способів виконання професійних завдань, адаптація до труднощів, розподілу професійних ролей і умов діяльності); 5) мобілізаційний (здатність і можливість керувати своїми психічними станами у реальних ситуаціях).

Основними функціями формування готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності Н. Коломінський [339, с. 14–16] вважає когнітивну (забезпечення належного рівня професійних знань, умінь, навичок, наукового і культурного світогляду); ціннісно-установчу (формування професійних установок: цільових, смислових, операційних); розвивальну (креативна): розвиток професійних здібностей, духовних потреб особистості; мотиваційну (стимулююча): стимулювання, формування, підтримка мотивів особистісного зростання, самоактуалізація через професію; морально-виховну (виховання моральних якостей, що відповідають вимогам суспільства та професійній специфіці фахівця).

Погоджуємося із Т. Золотарьовою [215] у тому, що проблеми професійної підготовки фахівців соціальної сфери, які здатні надавати якісну та кваліфіковану соціальну допомогу різним категоріям громадян, котрі перебувають у складних життєвих обставинах, стають все більш нагальною потребою сучасного суспільства і займають особливе місце, бо розкривають одночасно два аспекти формування особистості фахівця: перший – пов'язаний зі становленням професійно важливих якостей особистості, а другий – з формуванням готовності до професійної діяльності.

Отже, *готовність фахівця соціальної сфери до професійної діяльності*, на думку Я. Юрківа [607], полягає у засвоєнні повного складу спеціальних знань (з навчальної дисципліни) та розумінні соціальних відносин, а також сформованості й зрілості професійно значущих якостей особистості.

З функціональної точки зору автор розрізняє такі складові готовності, як: 1) морально-психологічну, або мотиваційну; 2) науково-теоретичну; 3) практичну [607, с. 92]. Подібну позицію про те, що ядро готовності становлять психічні процеси і властивості, які є фундаментом якостей особистості, декларує у своєму дослідженні О. Карпенко [317].

Зазначимо, що у професійній підготовці майбутніх фахівців соціальної сфери компетентність у розв'язанні конфліктів займає доволі вагоме місце. Так, згідно з Наказом Міністерства соціальної політики «Про затвердження Державного стандарту соціальної послуги посередництва (медіації)» [408], що затверджений 17.08.2016 р., майбутній фахівець повинен уміти кваліфіковано надавати допомогу у врегулюванні конфлікту/спору у якості посередника (медіатора). Текст цього документу маніфестує серйозність проблеми медіаторської роботи у розв'язанні конфліктів. Тобто в арсеналі фахівця соціальної сфери мають бути вміння щодо встановлення причин і надання допомоги у врегулюванні конфлікту/спору, опрацювання шляхів та умов його розв'язання, сприяння його усуненню. Фахівець має уміти здійснювати посередницьку діяльність на двох етапах. На першому – посередник/медіатор, отримавши інформацію про випадок, має знати, як установлювати зв'язок (контакт) зі сторонами, та зуміти домовитися про індивідуальну зустріч. На другому етапі фахівець-медіатор повинен бути готовим до безпосереднього проведення переговорів і пошуку шляхів та умов розв'язання конфлікту. Таким чином, студентів необхідно навчити проводити аналіз сторін конфлікту, визначати шляхи розв'язання, розробляти найбільш ефективні рішення, домовлятися зі сторонами про розв'язання конфлікту, виконувати практичні дії щодо підписання медіаційної угоди.

Отже, майбутній фахівець соціономічних професій, що прийде працювати в соціальну сферу, буде дотичний до розв'язання внутрішньоособистісних, міжособистісних, внутрішньогрупових, міжгрупових та інших видів конфліктів. Конструктивно розв'язувати конфліктні протистояння без ґрунтовної теоретичної та практичної підготовки надзвичайно складно. Для того, щоб уникнути негативних наслідків, ще під час навчання у ВНЗ у студентів студентів соціономічних професій (соціальних працівників, соціальних педагогів, практичних психологів) доцільно формувати високий рівень готовності до розв'язання конфліктів. Майбутній професіонал, що працюватиме у соціальній сфері, має бути мобільним, уміти генерувати нові ідеї, приймати нестандартні рішення й нести за них відповідальність, використовувати знання як інструмент для

розв'язання життєвих проблем та професійних й особистісних конфліктів. Таким чином, у структурі готовності до професійної діяльності чільне місце займає готовність до розв'язання конфліктів.

Як доводять О. Рассказова та Ю. Чернецька у нинішніх умовах «набуває великої актуальності підготовка фахівців, здатних до надання соціальної допомоги людям, розробки та застосування професійних підходів до розв'язання різноманітних соціальних проблем та конфліктів» [484, с. 56]. Конфлікт нині розглядається науковцями як найскладніший соціальний феномен, який доволі глибоко проник у всі сфери суспільного життя людини. Очевидним є той факт, що в соціальній сфері також є велика кількість доволі неоднозначних ситуацій, які мають конфліктне спрямування. Виходячи з того, що нині в Україні відбувається серйозна переоцінка цінностей, падає загальний престиж праці соціальних фахівців кількість конфліктів збільшується, зростає їх гострота. Саме тому, ще під час навчання у ВНЗ у студентів, які здобувають фах соціального педагога, соціального працівника та практичного психолога необхідно сформуванню високий рівень *готовності до розв'язання професійних конфліктів*.

Установлено, що зазначена проблема знайшла своє висвітлення в аспектах формування готовності: майбутніх фахівців до розв'язання професійних конфліктів (Г. Антонов [58], Н. Берегова [758], З. Дринка [175], А. Руденок [495], Л. Цой [581] та ін.); курсантів до вирішення конфліктних ситуацій (А. Балендр [68], В. Семенюк [509] та ін.); майбутніх управлінців до розв'язання конфліктів (К. Буй [100], О. Денісов [156], Т. Дзюба [161], Л. Карамушка [313] та ін.); майбутніх правоохоронців до вирішення спірних ситуацій (І. Ващенко [107], О. Климентьєва [325], В. Лазарєва [366], Г. Яворська [609], С. Яворський [610] та ін.); майбутніх учителів до розв'язання конфліктів під час педагогічної взаємодії (А. Валяев [105], Н. Вітюк [116], О. Петушкова [445], С. Романов [492], Н. Салімов [504], В. Семиченко [510], М. Тухан [556], Є. Юрківський [608] та ін.).

Готовність до розв'язання конфліктів безпосередньо досліджувалася з позицій конфліктологічної компетентності, конфліктостійкості, конфліктологічної культури. Зокрема з'ясовано,

що загальні підходи до висвітлення конфліктологічної компетентності фахівців отримали наукове обґрунтування у працях В. Андрєєва [52], Т. Дзюби [162], О. Дзяни [164], В. Журавльова [195], А. Немкової [409], Т. Саралієвої [507] С. Філь [567] та ін. Характеристика основних складових конфліктологічної компетентності представлена у напрацюваннях С. Володіної [125], С. Гіренка [131], І. Козич [334], А. Лукашенко [381], Н. Самсонової [506], Л. Ярослава [615] та ін. Зміст конфліктологічної культури фахівця висвітлений у роботах Г. Бережної [76], О. Жук [193], С. Романова [492], І. Козич [333] та ін. Складові конфліктостійкості та основні шляхи її формування задекларовані у дослідженнях В. Великого [110] та Т. Виноградової [111] та ін.

Проведений аналіз наведених вище наукових праць вказує на той факт, що окремі питання організації фахової компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери в цілому та готовності до розв'язання ними професійних конфліктів зокрема лише опосередковано перебували в центрі уваги науковців. Саме тому констатуємо, що стан наукової розробленості сучасних проблем щодо формування готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів у професійній діяльності не можна вважати задовільним. Таке твердження обумовлюємо рядом факторів: по-перше, професійна підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери, що працюватимуть в соціальній сфері, зазнала протягом останніх 5-ти років суттєвих змін у контексті реорганізації вищої освіти; по-друге, відбулися зміни щодо спектру функціональних обов'язків фахівців соціальної сфери; по-третє, до сьогодні в Україні не проводилися ґрунтовні комплексні наукові дослідження практичного спрямування, які б стосувалися розробки цілісної системи формування у студентів готовності до розв'язання конфліктів. Усі ці аргументи стати поштовхом до вивчення цього питання більш ґрунтовно.

До прикладу, на доцільності формування готовності майбутніх фахівців до розв'язання конфліктів наголошують Л. Березовська та В. Богайчук [77], які доводять, що «найважливіше завдання сучасної вищої школи – підготовка компетентного, гнучкого, конкурентоспроможного фахівця, який здатний досягати поставлених цілей у професійній діяльності в умовах мінливості, підвищеної

конфліктності сучасного суспільства завдяки володінню методами розв'язання різних видів професійних завдань; реалізовувати способи життєдіяльності в конфліктних ситуаціях і конфліктах у взаємодії із суб'єктами професійної діяльності з метою попередження негативних конфліктів, що є основою готовності працівника до професійної діяльності, суттєвою передумовою ефективного виконання ним функціональних обов'язків на обійманій посаді» [77, с. 17].

У баченні В. Лазаревої «готовність до розв'язання конфліктних ситуацій» є цілісною якістю особистості, яка характеризує її емоційно-вольову мобілізаційність у момент включення в ситуацію конфліктного характеру [366, с. 7]. Погоджуємося із В. Великим у тому, що професійна діяльність пов'язана із взаємодією з колегами та клієнтами та може відбуватися у вигляді протистояння та конфлікту, що призводить до значних психічних та фізіологічних напружень. Науковець аргументовано доводить, що специфіка роботи «вимагає ретельного професійного відбору та формування готовності майбутніх фахівців до діяльності в умовах конфлікту» [111, с. 83].

У контексті нашого дослідження вагомий інтерес представляє напрацювання М. Трухан [556], що присвячене висвітленню практичних підходів до формування готовності майбутніх соціальних педагогів до розв'язування конфліктів в загальноосвітніх закладах. Зокрема, авторка наголошує на тому, що «сучасні навчальні заклади усіх рівнів акредитації вимагають підготовки професійно компетентних соціально-педагогічних кадрів, які володіють ґрунтовними теоретичними знаннями у сфері попередження, запобігання та регулювання конфліктами» [556, с. 7]. У статті С. Омеляненко [422] обґрунтовано необхідність формування конфліктологічної компетентності майбутніх соціальних педагогів.

Проаналізуємо підходи науковців до сутності готовності у площині розв'язування професійних конфліктів майбутніми фахівцями соціальної сфери. Так, у публікації Н. Заверико [201] готовність до діяльності розглядається через стан сформованості переконань, поглядів, відношень, мотивів, почуттів, вольових та інтелектуальних якостей, а також знань, умінь та навичок. Поняття готовності авторка розглядає в контексті досягнення моральної, психологічної, професійної та фізичної підготовки; готовність є результатом

всебічного особистісного розвитку з урахуванням вимог, зумовлених особливостями професійної діяльності.

Подібні думки задекларовано у дисертаційному дослідженні М. Трухан, яка вважає, що готовність майбутнього соціального педагога до розв'язання професійних конфліктів в закладах освіти передбачає спрямованість фахівця і позитивну мотивацію; сформованість особистісно- і професійно-значущих якостей; наявність ґрунтовних конфліктологічних знань та сформованість сукупності практичних умінь і навичок щодо педагогічного врегулювання конфліктів, а також рефлексію поведінки [556, с. 13]. У дисертаційній роботі Н. Берегової [75] готовність майбутніх психологів до роботи з проблемними клієнтами розглядається в безпосередньому зв'язку з формуванням, розвитком і вдосконаленням психічних процесів, станів, якостей особистості, необхідних для успішної діяльності. У публікації О. Дзяни виокремлено таку наукову дефініцію як конфліктологічну готовність, яку авторка розглядає як «здатність фахівця вирішувати конфлікти у професійному середовищі, уміння розуміти конфлікт та керувати ним; уміння оцінювати конфліктну ситуацію та прогнозувати її наслідки; уміння діагностувати виникнення конфлікту, попередити його або вирішити конструктивним способом» [164, с. 128].

У розумінні Т. Дзюби [161] психологічна готовність до розв'язання професійних конфліктів – це комплекс знань, умінь та навичок, особистісних якостей фахівця, який забезпечує конструктивне сприйняття та продуктивне врегулювання конфліктів у професійно-управлінській взаємодії. Авторка виокремила в структурі готовності функціонально пов'язані між собою та взаємообумовлені компоненти: когнітивний – сукупність конфліктологічних знань (конфліктологічна грамотність); операційний – сукупність умінь і навичок практичного характеру, які забезпечують реалізацію фахівцем технології управління конфліктними процесами в межах професійної діяльності (технологічність); особистісний – сукупність індивідуально-психологічних якостей особистості, які виявляються в умовах конфліктної ситуації й характеризують її як суб'єкта конфліктної взаємодії (саморегуляція). Подібну позицію задекларувала Л. Березовська [77, с. 18], яка наголошує на доцільності у структурі готовності когнітивного, операційного та особистісного компонентів.

Опосередковано потребу у формуванні готовності майбутніх фахівців до розв'язання конфліктів декларує у своєму дослідженні Н. Бібік [83], яка зазначає, що освіта має враховувати «принцип глобально орієнтованої освіти» та компетентності мають охоплювати такі якості людини, котрі дозволяють їй інтегруватись у широкий світовий соціокультурний контекст. До таких якостей належать: усвідомлення багатозначності позицій і поглядів на те чи інше явище, бачення внутрішньої альтернативності рішень (урахування плюсів і мінусів) будь-якої діяльності, установка на співпрацю та діалог, уміння організувати спільну діяльність, уміння користуватись інформацією, розуміння унікальності культур, поглядів, звичаїв, навчання, співпраці та діалогу на рівні взаємодії окремих людей, носіїв різних поглядів і культур, вироблення психології ненасильства, уявлень про політичні, соціальні права та свободи людини. Іншими словами авторка наголошує на тому, що майбутньому фахівцеві необхідно бути компетентним під час розв'язування різного роду конфліктних ситуацій.

У найбільш загальному трактуванні компетентність у розв'язуванні конфліктів – це здатність особи (організації, соціальної групи тощо) в реальному конфлікті здійснювати діяльність, спрямовану на мінімізацію деструктивних форм конфлікту і переведення соціально-негативних конфліктів у соціально позитивне русло. Подібну позицію відстоює Б. Хасан який розглядає її як одну із найважливіших характеристик професіоналізму, а також як невід'ємний складник загальної комунікативної компетентності.

У баченні І. Власенко компетентність у розв'язуванні конфліктів об'єднує «обізнаність індивіда про діапазон можливих стратегій поведінки в конфлікті і уміння адекватно реалізувати ці стратегії в конкретній життєвій ситуації. У найзагальнішому вигляді конфліктна компетентність визначається як уміння утримувати протиріччя у продуктивній конфліктній формі.

На основі семантичного аналізу напрацювань фахівців [75; 161; 201; 573], які присвячені дослідженню питань підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до діяльності з розв'язання конфліктів під час реалізації своєї професійної діяльності, було встановлено відсутність єдиної позиції щодо цієї діяльності. Однак науковці-

конфліктологи [449; 584] одностайні в тому, що конфліктне протиборство у багатьох випадках знижує ефективність професійної діяльності, погіршує морально-психологічний клімат, формує негативний емоційний фон у відносинах і професійних взаємодіях, провокує погіршення самопочуття. Беручи до уваги той аспект, що професійна діяльність фахівців соціальної сфери безпосередньо спрямована на реалізацію державних програм, які стосуються соціального захисту безробітних і бездомних, соціальної адаптації осіб з психічними вадами, соціальної допомоги хворим на ВІЛ-інфекції, соціальної адаптації осіб, звільнених з місць позбавлення волі, вона не позбавлена відкритої чи опосередкованої конфліктологічної взаємодії з клієнтами, колегами чи партнерами.

Отже, майбутні фахівці соціальної сфери у своїй професійній діяльності будуть дотичні до розв'язання різноманітних професійних конфліктів. Зважаючи на це, майбутні соціальні працівники, психологи та соціальні педагоги, які прийдуть на роботу в соціальні структури, повинні володіти високим рівнем професійної готовності до попередження (при можливості) та конструктивного розв'язання конфліктів. У структурі загальної готовності до професійної діяльності має бути готовність до розв'язання конфліктів як окрема структурна складова. На роботу в соціальні установи та служби повинні прийти майбутні фахівці, які знатимуть, як визначити істинні причини конфліктного протистояння, умітимуть професійно управляти конфліктними ситуаціями в якості «медіатора», матимуть сформовані навички знижувати рівень конфлікту в колективі та позитивно впливати на всіх його учасників.

Тобто беззаперечним є те, що фахівець, який прийде працювати в соціальну сферу, повинен мати різносторонні знання з конфліктології та уміти налагоджувати партнерські стосунки як зі своїми колегами, так і з різними соціальними, віковими, релігійними, етнічними групами і окремими особами (клієнтами), які потребують соціальної допомоги та очікують надання різного спектру соціальних послуг. *Готовність майбутнього фахівця соціальної сфери до розв'язання конфліктів є ціннісним ресурсом особистості, виступає фактором успішності у сприйнятті та продуктивному вирішенні конфліктів під час професійної взаємодії, пов'язана із ефективним виконанням*

професійних функцій та ролей. Готовність починає формуватися в процесі професійної підготовки у ВНЗ, зумовлена соціальними установками, мотивами, професійною спрямованістю, теоретичною та практичною підготовкою та індивідуально-типологічними особливостями.

У структурному розумінні готовність повинна характеризуватися гармонійністю, а її формування має бути системним та поступовим на основі виваженості в організації освітнього процесу, що забезпечує спадкоємність різних ступенів освіти та репрезентує багатовимірний рух особистості в освітньому просторі. Отже, *готовність* майбутніх фахівців соціальної сфери до діяльності з розв'язання конфліктів *характеризується* постійним усвідомленням необхідності досягнення певного результату, наявністю теоретичних знань, сформованих практичних дій щодо конкретних способів діяльності, що здійснюються через оцінку власних можливостей на основі розвинутих особистісних якостей та рис характеру. У структурі готовності найчастіше виокремлюють мотиваційну, когнітивну, конативну та особистісну складові. Тобто готовність майбутнього фахівця соціальної сфери до професійної діяльності з розв'язання професійних конфліктів базується на мотивації діяльності, передбачає наявність глибоких теоретичних знань про цю діяльність, охоплює сформовані професійні уміння і навички щодо її практичного виконання та ґрунтується на розвинених особистісних якостях майбутніх фахівців.

Загальновизнаним є те, що головними складовими готовності виступають *компоненти*. У підручнику з професійної педагогіки [194] зазначено, що компоненти – це узагальнена назва різних функціональних частин змісту готовності, які повинні перебувати в логічному взаємозв'язку і повністю відображати структуру готовності. Вагомими для нашого дослідження визнано висновки англійського науковця Дж. Равена [481], який розглядає компоненти як «характеристики і здібності людей, що дозволяють їм досягати особистісно-значущих цілей, незалежно від природи цих цілей і соціальної структури, у якій ці люди живуть і працюють» [481, с. 280]. Тобто, у нашому баченні, компоненти – це найбільш значимі складові, що формують основу готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до діяльності з розв'язання конфліктів у професійній діяльності.

В основу дослідження були покладені погляди А. Вройдженстіна (A. Vroeijenstijn) [43], який переконливо довів, що в *структурі готовності* доволі вагомим є обсяг та зміст теоретичних знань, якими повинні володіти випускники ВНЗ. Подібну позицію декларує й український науковець В. Коцур [352], який наголошує на тому, що організація професійної підготовки студентів в університетах повинна базуватися на оволодінні необхідними знаннями, які є головною якісною характеристикою професіоналізму майбутніх фахівців. Когнітивний компонент відіграє провідну роль у формуванні у майбутніх фахівців соціальної сфери готовності до розв'язання конфліктів.

Таким чином, у контексті проведеного дослідження структурні компоненти готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів у професійній діяльності підбиралися таким чином, щоб вони передбачали наявність стійких внутрішніх мотивів і переконань, базувалися на усвідомленні важливості системи теоретичних знань, відображали сформованість практичних умінь та навичок, а також охоплювали особистісні якості та риси й здібності до самоаналізу та рефлексії.

Обираючи компоненти готовності, ми зробили основний акцент на мотиваційній, змістовій, практичній та особистісній площинах. При цьому мотиваційна площина передбачала формування внутрішньої мотивації на успішну діяльність майбутнього фахівця соціальної сфери у конструктивному розв'язанні професійних конфліктів. Змістова площина зосереджена на оволодінні студентами цілісною системою теоретичних знань в рамках фахових дисциплін («Соціальна конфліктологія», «Основи соціального партнерства», «Соціальна медіація») та внесенні конфліктологічної складової у навчальні дисципліни циклу професійної та практичної підготовки. Практична площина спрямована на розвиток у студентів відповідних практичних умінь та навичок щодо розв'язання конфліктного протистояння під час реалізації професійної діяльності з надання клієнтам спектру соціальних послуг. Особистісна площина базувалася на потребі розвитку особистісних якостей та рис майбутнього фахівця, які є вагомими для розв'язання конфліктів у професійній діяльності. Відзначимо, що усі чотири площини тісно взаємопов'язані між собою

та мають однаковий вплив на стан готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до обраного виду діяльності. Усі задекларовані площини дозволили, з методологічної точки зору, у структурі готовності виокремити чотири компоненти: *мотиваційний, когнітивний, конативний та особистісний*.

Мотиваційний компонент охоплює мотиви, цілі, потреби, ціннісні установки, стимулює творчий прояв особистості майбутніх фахівців. Становлення професіонала, як доводить Л. Дзюбка [163, с. 88–90], розпочинається ще під час навчання у ВНЗ, і вирішальну роль при цьому відіграє мотивація, яка охоплює систему природних, соціальних і особистісних чинників, що спонукають до виконання вимог викладачів, до зусиль, необхідних для подолання труднощів, до розвитку здібностей у навчальній взаємодії. Цей компонент мотивує до оволодіння ефективними способами досягнення високого рівня готовності щодо розв'язання конфліктів на основі внутрішніх спонукань. Він передбачає наявність інтересу до професійної діяльності, характеризує потребу студентів у поглибленні теоретичних знань. Як доводять науковці-психологи [180], мотивація охоплює сукупність учбово-професійних, значущих для особистості мотивів, які ґрунтуються на стійкому інтересі до майбутньої професії і визначаються спрямованістю на оволодіння професією та готовністю до неї. Під мотивацією розуміємо можливість застосування різних способів формування позитивних мотивів і через них позитивного ставлення до діяльності з розв'язання конфліктів, розвиток інтересу, що викликаний внутрішніми імпульсами, які спонукають майбутніх фахівців до активної пізнавальної діяльності, спрямованої на успішне застосування знань, умінь і навичок у своїй майбутній професійній діяльності.

Обираючи мотиваційний компонент, виходили з тих міркувань, що у студентів соціономічних професій під час навчання у ВНЗ повинна бути сформована внутрішня мотивація, яка підкріплюється психологічними, організаційними, духовними спонуканнями до конструктивного розв'язку професійних конфліктів. Погоджуємося із науковцями [149; 367; 383] у тому, що мотиваційний компонент об'єктивно необхідний з огляду на те, що студенти повинні самостійно досягнути «особистісний сенс» навчальної діяльності. Виокремлення

цього компоненту спрямоване на вирішення двох взаємопов'язаних завдань, по-перше, це формування у студентів розуміння необхідності оволодіння професією, по-друге, усвідомлення професійних цілей, досягнення яких має відбутися в процесі якісного розв'язання конфліктної взаємодії під час реалізації професійної діяльності у соціальній сфері. Вважаємо, що саме цей компонент у структурі готовності відіграє вагомую роль у стимулюванні пізнавальної активності під час вивчення теоретичних питань з теорії конфліктів.

Когнітивний компонент охоплює сукупність науково-теоретичних знань в галузі загальної й соціальної конфліктології, теорії організації переговорного процесу, налагодження партнерської взаємодії та проведення медіаторської діяльності. Стан сформованості цього компоненту базується на повноті, глибині, системності знань щодо розв'язання конфліктів у професійній діяльності майбутніх фахівців соціальної сфери. У практичному аспекті виходили з тих міркувань, що знання студентами загального, особливого і конкретного в структурі, змісті та практиці діяльності фахівця соціальної сфери є необхідною передумовою успішної професійної діяльності. Ми переконані у тому, що у змісті готовності майбутніх фахівців соціальної сфери у ВНЗ чільне місце повинні посісти теоретичні знання, які впливатимуть на формування уявлення про процеси та явища, що відбуваються у соціальній сфері та розвиватимуть практичні уміння і навички. У студентів соціономічних професій під час вивчення навчальних дисциплін («Соціальна конфліктологія», «Основи соціального партнерства», «Соціальна медіація») формували цілісну систему теоретичних знань про:

- сутність, природу, функції, види та форми конфліктів;
- динаміку конфліктів, основні моделі, стратегії та стилі поведінки особистості в конфлікті;
- зміст та характеристику внутрішньоособистісного, міжособистісного групового конфліктів;
- особливості конфліктів в організації;
- зміст та причини виникнення конфліктів у сім'ях;
- соціально-психологічні механізми розв'язання конфліктів;
- особливості конфліктів у соціальній сфері;

- сутність економічних, політичних, культурних, етнопонаціональних, релігійних, юридичних конфліктів;
- механізми попередження конфліктів у професійній діяльності;
- технології вирішення конфліктів та основні етапи ведення переговорного процесу;
- зміст та сутність налагодження партнерських стосунків у горизонтальних та вертикальних конфліктах в соціальній сфері.
- особливості діяльності фахівця у якості медіатора;
- основні характеристики функцій та стадій медіації;
- вимоги щодо набуття статусу медіатора, а також права і обов'язки медіатора та його відповідальність;
- механізми проведення медіаторської діяльності в сімейних та кримінальних конфліктах.

На основі порад В. Казміренка [232], *конативний* компонент готовності представляє поведінкові інтенції, що впливають на визначення особистістю своєї ролі у забезпеченні певного рівня готовності до діяльності з розв'язання конфліктів, які пов'язані з намірами до гармонійності стосунків, доброзичливості, незалежності думок. До його складу віднесено практичні уміння та навички розв'язування конфліктів, що виникають під час професійної діяльності майбутнього фахівця соціальної сфери, а також професіоналізм фахівця як посередника (медіатора).

Зокрема, основний акцент вважаємо за доцільне зробити на таких уміннях:

- самостійно проводити наукове вивчення та аналіз конфліктів у професійній діяльності;
- організувати ділове спілкування;
- кваліфіковано розв'язувати конфліктні ситуації на усіх рівнях функціонування соціальної сфери;
- досліджувати стратегії. Стилі та моделі поведінки особистості в конфлікті;
- визначати акцентуації характеру, типи особистості та манери поведінки, які сприяють виникненню конфліктних ситуацій;
- оволодіти прийомами виходу із стресових станів та оволодіти комунікативними техніками подолання протистояння;

– попереджувати і врегульовувати конфлікти в професійній діяльності з клієнтами, колегами, державними та недержавними установами;

– використовувати найбільш оптимальні моделі, техніки та форми роботи під час організації переговорного процесу;

– планувати та організовувати роботу у якості медіатора;

– вибрати найбільш оптимальні та ефективні методи організації та проведення медіаторської діяльності у сімейних та кримінальних конфліктах.

У нашому баченні, високий рівень професійних умінь та навичок майбутніх фахівців соціономічних професій допоможе ефективно реалізовувати практичну діяльність з налагодження партнерських стосунків на робочому місці та конструктивно розв'язувати конфлікти.

У структурі готовності чільне місце посідає *особистісний* компонент, який відображає сформовану систему особистісних якостей та рис характеру, передбачає самопізнання студентами себе як майбутніми фахівцями, дозволяє свідомо контролювати результати своєї практичної діяльності та усвідомлювати рівень власного розвитку, особистісних досягнень у розв'язуванні конфліктів. Обираючи цей компонент, взяли до уваги позицію, задекларовану Т. Жванією [192] про те, що особливого значення для успішного формування готовності до майбутньої професійної діяльності в період професійного навчання у ВНЗ набуває наявність у студентів професійно важливих якостей особистості, що відповідають конкретним вимогам професії. Особистісний компонент базується на впевненості в собі та передбачає схильність до самоаналізу, сформовану здатність до імпровізації, передбачення, критичного та інноваційного рефлексування і прогнозування результатів діяльності. Вітчизняні дослідники Є. Заїка та О. Зимовін наголошують, що рефлексія – окремий акт психічної діяльності, що спрямовується особою на себе та передбачає загальну здатність особистості якісно здійснювати акти рефлексії [203, с. 95]. Особистісна рефлексія забезпечує збагачення самосвідомості, розширення уявлень про індивідуальний потенціал та можливості професійної самореалізації, уможливорює здатність самостійно розв'язувати конфліктні ситуації у професійній діяльності та нести за них відповідальність.

У дослідженні виходили із тези Н. Волкової [120] про те, що розвиток професійних якостей є однією з найважливіших умов досягнення високого рівня професіоналізму. Так, професійні якості, у розумінні Є. Зеєра [209], це інтегрована сукупність якостей, яка виникає внаслідок трансформації професійно важливих знань, вимог і вмінь особистості та виявляється у більш ефективній діяльності. Отже, професійні якості майбутнього фахівця соціальної сфери у контексті готовності до розв'язання конфліктів розуміємо як індивідуальні особливості, що сприяють формуванню у людини позитивного ставлення до своєї професії і людей, з якими він працює, прагнення до особистісного зростання, професійного вдосконалення. У найбільш загальному розумінні, особистісний компонент базується на таких якостях, як толерантність та емпатія у конфліктній взаємодії.

Таким чином, сучасні фахівці соціономічних професій, які прийдуть працювати в соціальну сферу, повинні мати високий рівень готовності до діяльності з розв'язання професійних конфліктів, бути інтелектуалами з сформованим науковим світоглядом, у них має бути розвинена здатність до здійснення відповідальних та виважених рішень під час розв'язування конфліктних ситуацій. Вибір компонентів – надзвичайно відповідальний момент дослідження готовності. Обираючи компоненти, ми прагнули, щоб вони були обґрунтованими, достовірними, несуперечливими, концептуально пов'язаними між собою та мали практичну обґрунтованість.

Підсумовуючи представлені вище напрацювання, відзначимо, що українські ВНЗ нині стоять перед необхідністю впровадження у освітній процес професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери сучасних педагогічних інновацій, що спрямовані на формування конкурентоспроможності на ринку праці через досягнення високого рівня готовності до майбутньої професійної діяльності у цілому. Як було доведено, вагому роль у структурі готовності до професійної діяльності фахівців соціономічних професій, які працюватимуть в соціальній сфері, відіграє готовність до розв'язання конфліктів, що передбачає мотиваційну сферу, наявність ґрунтовних знань, сформованість практичних умінь і навичок та розвинуті особистісні риси у галузі розв'язання професійних конфліктних ситуацій. Отже, у найбільш загальному методологічному контексті, готовність майбутніх

фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів передбачає засвоєння ґрунтовної системи теоретичних знань, які необхідно гармонійно поєднати із формуванням внутрішньої мотивації, розвитком практичних умінь й навичок та вдосконаленням особистісних якостей.

Як видно з наведених аргументів, ще під час навчання у ВНЗ у майбутніх фахівців соціономічних професій доцільно формувати високий рівень готовності до цієї діяльності. Підтвердження цієї тези пропонуємо відшукати в контент-аналізній характеристиці професіограми майбутніх фахівців соціальної сфери.

2.2. Контент-аналіз професіограми фахівця соціальної сфери, компетентного у розв'язанні професійних конфліктів

Професійна підготовка майбутніх фахівців соціономічних професій у вищій школі набуває нового характеру у зв'язку з тим, що, з одного боку, більш чітко окреслені функції, завдання, обов'язки, зміст роботи, вимоги до професійно-особистісних якостей; з другого – постійно розширюється проблемне коло професійної діяльності, яке включає нові об'єкти, нові сфери професійної діяльності, охоплює нових клієнтів. Незважаючи на вагомні наукові доробки вчених-теоретиків і фахівців-практиків з питань підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до професійної діяльності, комплексний контент-аналіз професіограми, яка б базувалася на формуванні готовності до розв'язання конфліктів, не проводився.

Насамперед коротко зупинимося на визначенні сутності та охарактеризуємо зміст наукової дефініції «*професіограма*». Так, професіограма з педагогічної точки зору – це своєрідний паспорт спеціальності, який віддзеркалює сукупність вимог, тобто її кваліфікаційну характеристику, з'ясовує обсяг і науково обґрунтоване співвідношення суспільно-політичних, спеціальних і психолого-педагогічних знань, а також комплекс умінь і навичок [522, с. 27]. З психологічної точки зору, як доводять науковці [158; 327], професіограма передбачає науково обґрунтовану думку про можливі стани об'єкта та охоплює конкретні шляхи і терміни вдосконалення професійної діяльності. На думку авторів підручника з професіографії

[319], професіограма – це документ, у якому подано комплексний, систематизований і всебічний опис об'єктивних характеристик професії, а також представлено сукупність вимог до індивідуально-психологічних особливостей людини, а також описані характеристики і професійно важливі особистісні якості фахівця.

Професіограма, як доводить Н. Циган [580], є основою побудови моделі майбутнього фахівця – узагальненого, синтезованого набору якостей, оволодіваючи якими, людина стає професіоналом у відповідній галузі. «Вона узагальнює систему властивостей і якостей особистості, а також зміст знань, умінь і навичок, необхідних для цього виду професійної діяльності. На їх основі розробляється модель навчального процесу – навчальні плани і програми, одночасно склад кожного предмету наповнюється конкретним змістом» [580, с. 82]. Подібні позиції задекларовано у підручнику під авторством Є. Гордєєва [138]. Погоджуємося із В. Толочком у тому, що професіограми професій типу «людина-людина» відображають основні якісні характеристики діяльності. Усі соціально-психологічні умови діяльності суб'єктів, як правило, складно заздальгідь передбачити, а також кількісно оцінити через високу динамічність і специфіку феноменів. Цей факт зумовлений тим, що діяльність того чи іншого фахівця багато в чому визначається формальною структурою та функціональним спектром обов'язків [552, с. 301]. \

Отже, у нашому баченні *професіограма* – це зразок-орієнтир, який передбачає загальний опис професійної діяльності фахівців соціономічних професій в контексті розв'язання ними конфліктів у професійній діяльності. На її основі можна розробити узагальнений взірець професіонала, який відповідатиме усім вимогам практики. Вважаємо, що з практичної точки зору, професіограма має давати відповідь на запитання: «Яка професійна діяльність аналізується, і які особливі вимоги пред'являються до фахівця, що має її реалізовувати?».

З психолого-педагогічної точки зору професіограма володіє значною перспективою для розробки науково обґрунтованих і педагогічно виважених рекомендацій щодо вдосконалення професійної підготовки фахівців соціономічних професій, проектування професійного зростання на основі формування

готовності до розв'язання конфліктів. З загальнодидактичної позиції розробка професіограми по-перше, сприятиме аналізу перспективного розвитку професій фахівців соціальної сфери; по-друге, дозволить розширити зміст професійного поля (сукупність трудових дій); по-третє, допоможе проаналізувати професійну підготовку студентів соціономічних професій у ВНЗ; по-четверте, дасть можливість визначити професійний потенціал фахівця у якості медіатора. Методологічний потенціал від професіограми полягає у розробці адекватних методів та прийомів формування у майбутніх фахівців соціономічних професій готовності до розв'язання конфліктів та послужить стимулом підвищення пізнавальної активності у зазначеному контексті.

Передбачаємо, що виокремлення основних складових в професіограмі, які в найбільшій мірі відповідатимуть за процес формування готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів у професійній діяльності, вплине на такі чинники:

- 1) зміцнення професійного «Я»;
- 2) підтримку адекватної самооцінки;
- 3) оперативну допомогу в професійній саморегуляції, оволодінні різними методами, способами, технологіями розв'язання професійних конфліктних ситуацій і самовдосконалення у цій площині.

Результат, який очікуємо від розробки професіограми, буде спрямований у площину загального підвищення професійної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери під час навчання у ВНЗ, а також на цілеспрямоване формування високого рівня розвитку усіх показників готовності до розв'язання конфліктів у професійній діяльності зокрема.

На основі професіографії, як зазначає С. Гончаренко, можна виважено охопити різноманітні сторони конкретної професійної діяльності – соціальні, соціально-економічні, історичні, технічні, технологічні, правові, гігієнічні, психологічні, психофізіологічні й соціально-психологічні [136 с. 275].

У сучасних професіографічних дослідженнях найчастіше використовують діяльнісний підхід, що допомагає визначити основні складові елементи успішної професійної діяльності фахівців. Отже,

використання технології професіографії дозволить повною мірою забезпечити оптимізацію професійної діяльності майбутніх фахівців соціономічних професій соціальної сфери щодо готовності їх до розв'язання конфліктів.

Відзначимо, що на сьогоднішній день існують різні підходи до змісту професіограми. З психологічної позиції, Є. Клімов [328] радить у «формулу професії» включати предмет, мету, засоби, умови, організацію праці та спілкування у праці. У баченні автора ці параметри дають можливість повною мірою охарактеризувати вимоги до майбутнього фахівця. Іншу позицію декларує В. Рижиков [486], який доводить, що для складання професіограми необхідно насамперед провести ґрунтовний аналіз відповідної документації, а також організувати тематичні бесіди з компетентними у даній галузі фахівцями, вдаватися до прямого та включеного спостереження за професійною діяльністю успішних фахівців.

З методологічної точки зору, для розробки професіограми основними орієнтирами виступали методологічні *принципи* комплексності, надійності, диференціації, типізації, перспективності й реальності, дотримання яких забезпечило наукову обґрунтованість усій діяльності. Отже, принцип комплексності передбачав проведення системної загальної характеристики усіх соціономічних професій (перелік обсягу знань і вмінь, ролей, вимог до майбутнього фахівця, необхідних для успішної професійної діяльності) включаючи й психограму (перелік психологічних вимог). Згідно з принципом надійності, професіограма передбачала врахування ускладнених умов професійної діяльності в соціальній сфері у випадку надзвичайних умов, стихійних лих, складних життєвих обставин, у які потрапляють клієнти соціальних служб та установ. Принцип диференціації вимагає під час розробки професіограми враховувати специфіку усіх спеціальностей (соціального працівника, соціального педагога, психолога), які входять до складу соціономічних професій. На основі цього принципу розробляється весь перелік теоретичних знань, якими має оволодіти майбутній фахівець соціальної сфери під час навчання у ВНЗ. Принцип типізації передбачає об'єднання представників різних професій у певні групи за подібністю вимог до фахівця. Цей принцип покладено в основу психологічної класифікації професій. У своїй

практичній діяльності на основі принципу типізації ми використовували профорієнтаційну класифікацію типів особистості і типів професійного середовища Д. Голланда, а також класифікацію професій, запропоновану Е. Клімовим (професії типу «Людина – Людина»). Принципи перспективності й реальності обґрунтовують потребу врахування в професіографічному дослідженні тенденцій розвитку і змін у загальній структурі професій, що існують в соціальній сфері у цілому та безпосередньо тих, які спрямовані на надавання клієнтам широко спектру соціальних послуг. Вважаємо, що дотримання охарактеризованих вище методологічних принципів (комплексності, надійності, диференціації, типізації, перспективності й реальності) допоможе розробити якісну професіограму, що базується на готовності до розв'язання конфліктів майбутніх фахівців соціальної сфери й уникнути помилок під час її розробки.

Беручи до уваги поради науковців [319; 328; 552; 580], вважаємо за доцільне коротко проаналізувати найбільш актуальні види діяльності, які здійснює фахівець, та дослідити вимоги, які ставлять професії соціального працівника, соціального педагога та практичного психолога до особистісних якостей, психологічних здібностей та психофізичних можливостей майбутнього фахівця, а також вивчити найбільш характерні риси, функції та професійні обов'язки.

Зокрема, як довели науковці [463; 495; 75; 483], основними *видами* діяльності *практичного психолога* є: просвітницька та психопрофілактична робота; психологічне консультування; психодіагностика; психокорекція; психотерапія; соціально-педагогічна реабілітація. Причому конкретний вибір та поєднання видів практичної діяльності й визначення того, які з них будуть пріоритетними, перебувають у безпосередній залежності від специфіки установи, де працюватиме практичний психолог.

Як показав здійснений Н. Сургунд [543] аналіз, до професійно *вагомих якостей* психолога найчастіше відносять такі: гуманізм, домінування соціальної ергічності, емоційна чутливість, соціальна зрілість, моральність, висока комунікативність, толерантність, емпатійність, здатність до рефлексії, щирість, дружелюбність, відкритість, активність, відповідальність, високі інтелектуальні показники, професійне мислення, емоційна стійкість, витривалість,

тактовність, високий рівень розвитку показників уваги, достатній рівень професійної мотивації, пластичність і динамічність мислення, багатий лексичний запас, збалансованість та гармонійність рис особистості, конгруентність, відсутність хронічних внутрішніх конфліктів, оптимізм, висока працездатність та дисциплінованість, сталість і адекватність самооцінки, здатність до самовдосконалення, самокритичність, високий рівень самопізнання та здатність до компенсації або вдосконалення недоліків і слабких сторін своєї особистості, розвинуте почуття власної гідності тощо [543, с. 9].

У процесі аналізу зарубіжних підручників з соціальної роботи [40] з'ясовано, що *соціальному працівнику* має бути притаманний певний рівень психологічної підготовленості для забезпечення максимальної результативності виконання своїх професійних обов'язків. У найбільш загальному контексті, як наголошує В. Кузьмін [360, 246], професійний спектр *обов'язків* соціального працівника пов'язаний з організацією та функціонуванням територіальних соціальних центрів, служб у справах дітей, органів державної влади та місцевого самоврядування, приватних соціальних фондів та громадських організацій тощо. Науковець констатує, що серед основних професійних функціональних обов'язків можна відмітити надання якісної психологічної підтримки, виконання посередництва шляхом взаємодії з конкретними посадовими особами: практикуючими психологами, психотерапевтами, лікарями-психіатрами, педагогами, фахівцями з права тощо. Тобто науковці [315; 549; 558] одноставні у тому, що фахівець, який працюватиме в соціальній сфері, повинен представляти інтереси клієнта у суперечках з колегами та знаходити з ними єдність (консенсус) щодо заходів соціальної підтримки та реабілітації.

За визначенням А. Капської, зміст професійної діяльності *соціальних педагогів* проявляється через такі показники: 1) надання допомоги окремії людині чи групі людей, які опинилися у складній життєвій ситуації, шляхом підтримки, консультування, реабілітації, патронажу та інших видів соціальних і психолого-педагогічних послуг; 2) актуалізацію потенціалу самопомоги особам, які опинилися у скрутній ситуації; 3) цілеспрямований вплив на

формування і реалізацію соціальної політики на всіх рівнях – від загальнодержавних до місцевих [310, с. 14–16].

Функціональне поле практичної діяльності соціальних педагогів, у трактуванні В. Поліщук, це «людські відносини в країні, регіоні, кожному населеному пункті, у громаді, закладі чи установі, у кожній сім'ї, у відкритому мікросоціумі» [462, с. 38]. Авторка наголошує, що «предметом професійної діяльності спеціалістів з соціальної педагогіки є двосторонній процес становлення клієнта як суб'єкта соціального життя і процес створення педагогічно доцільного середовища» [462, с. 37]. На основі узагальнення напрацювань науковців (О. Безпалько, Н. Заверіко, Л. Міщик, І. Козубовської, С. Харченко та ін.) встановлено, що професійні стандарти і вимоги до соціального педагога ґрунтуються на кодексі професійної етики, який слугує орієнтиром у щоденній поведінці.

Отже, на основі узагальнення представленої вище інформації, констатуємо, що професійна підготовка фахівця соціальної сфери базується на кваліфікаційних вимогах, що поєднують у собі сукупність професійних вимог, функцій, характеристик, показників, цінностей, ролей тощо. Тобто «в процесі підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери формується професійна компетентність, яка в свою чергу асоціюється з успішною поведінкою фахівця в нестандартних ситуаціях, із неформальною взаємодією з партнерами, з розв'язанням складних проблем, із оперуванням суперечливою інформацією, з динамічними процесами» [580, с. 81]. Таким чином, у наведеному матеріалі чітко прослідковується потреба для психолога, соціального працівника та соціального педагога у сформованій готовності розв'язувати професійні конфлікти. Тобто, можемо стверджувати, що прямо або опосередковано всі фахівці соціономічних професій дотичні до розв'язування професійних конфліктів.

Виходячи з представлених аргументів, можемо констатувати, що у найбільш узагальненому вигляді, *професіограма* повинна містити комплекс *теоретичних знань (теоретичну компетентність), сукупність практичних умінь і навичок (процесуально-діяльнісну компетентність), охоплювати перелік професійних компетенцій, базуватися на професійно значущих якостях, професійних і особистісних характеристиках, необхідних для ефективного*

розв'язування професійних конфліктів. Охарактеризуємо більш ґрунтовно кожен складову професіограми.

Провідною складовою професіограми є теоретичні знання, які розглядаємо як особливу форму засвоєння результатів пізнання, що характеризуються усвідомленням їх істинності. Саме знання виступають складовою світогляду особистості та визначають «ставлення до дійсності, моральні погляди і переконання, вольові риси особистості, характер. Вони є одним із джерел нахилів і інтересів людини, необхідною умовою розвитку здібностей, обдарувань» [476, с. 137]. Тобто майбутній фахівець, що здобуває соціономічну професію, повинен володіти ґрунтовними теоретичними знаннями в галузі педагогіки, психології та конфліктології. Причому головним підґрунтям для розробки професіограми випускника психолого-педагогічних факультетів у контексті формування в нього готовності до розв'язання конфліктів у професійній сфері, має виступати ґрунтовне вивчення специфіки його майбутньої професійної діяльності, спрямованої на розширення теоретичної бази знань в галузі конфліктології.

Позитивне вирішення теоретичних і практичних проблем що пов'язані з розробкою професіограми фахівця соціальної сфери, якому притаманний високий рівень готовності до розв'язання конфліктів, передбачало аналіз навчальних планів і програм за курсами і спеціальностями з метою виявлення предметів профілюючого циклу та впливу їх основного змісту на розвиток готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів; вивчення потенціалу навчально-методичного забезпечення баз педагогічної практики. Зокрема, аналізуючи навчальні плани підготовки майбутніх соціальних педагогів, соціальних працівників та практичних психологів різних навчальних закладів (Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, Хмельницького національного університету, Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка, Житомирського державного університету імені Івана Франка, Харківської гуманітарно-педагогічної академії, Рівненського державного гуманітарного університету, а також Чортківського гуманітарно-педагогічного коледжу імені Олександра Барвінського, Дубенського коледжу Рівненського

державного гуманітарного університету, Коломийського педагогічного коледжу ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника») з'ясували, що у досліджуваній документації значний об'єм на всіх спеціальностях відводиться фаховим дисциплінам (57%), які викладаються поетапно, починаючи з першого курсу, з піковою тенденцією зростання навантаження на третьому році навчання.

Як показав аналіз навчальних планів, загальнообов'язковими для всіх фахових блоків є предмети психолого-педагогічного циклу («Педагогіка», «Загальна психологія», «Вікова та педагогічна психологія»). Аналіз змісту цих дисциплін дає можливість констатувати, що кожен курс має певні тематичні блоки, які сприяють лише поверхневому формуванню окремих сторін готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів у професійній діяльності. Проведений аналіз доводить, що навчальні дисципліни психолого-педагогічного циклу є «ядром» професійної підготовки майбутніх фахівців, оскільки в своїй сукупності вони формують у студентів уявлення про майбутню професію і її особливості, які, у свою чергу, складають основу професіоналізму. Окрім того, було встановлено, що у змісті психолого-педагогічних дисциплін недостатньо висвітлені окремі тематичні блоки, присвячені проблематиці готовності до розв'язання конфліктів, а також механізмам її формування, розвитку й удосконалення.

Поділяємо позицію Є. Хрикова [578, с. 89] у тому, що професійна діяльність вимагає переходу від розгалужених *знань* (методологічних і теоретичних знань, знань закономірностей конфліктної взаємодії і формування готовності до розв'язання конфліктів, методичних підходів поведінки у конфлікті) до єдиного органічного сплаву цих професійних знань, які мають комплексний і систематизований характер. Такий підхід до знанневої парадигми у професійній підготовці дозволить системно зафіксувати внутрішні природні потенції студентів як об'єктів, що оволодівають узагальненими способами майбутніх професійних дій в сфері розв'язування конфліктів. На рис. 2.1 представлено загальний контекст знанневої парадигми (теоретичної компетентності) майбутнього фахівця соціальної сфери.



Рис. 2.1 *Сутність теоретичної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери*

Таким чином, у професіограмі повинен бути представлений блок, який передбачає сукупність теоретичних знань, що допоможуть майбутнім фахівцям у розв'язанні конфліктів. Сюди відносимо знання, отриманні від вивчення спеціальних професійно орієнтованих дисциплін та дисциплін конфліктологічного циклу. Досліджуючи психологічні аспекти професійної діяльності майбутніх фахівців типу «людина-людина», В. Толочек [552] зазначив, що структура і зміст їхньої професійної компетентності визначаються специфікою праці. Виходячи з цього, констатуємо, що у професіях, які належать до соціономічного циклу, особливого значення набуває підсистема теоретичної компетентності, котра забезпечує ефективну взаємодію суб'єкт-суб'єктних відношень. Тобто такі фахівці мають володіти системними знаннями про людину як індивіда, суб'єкта, особистість й індивідуальність, включеної в міжособистісну взаємодію [552, с. 303–304].

Як доводять Н. Басов [72], В. Бочелюк [96], О. Іванова [218], О. Карпенко [314], Л. Міщик [399], Т. Семигіна [224] та ін., спектр усіх знань, якими мають опанувати майбутні фахівці соціономічних професій, доцільно поділити на такі категорії: теоретико-методологічні (знання про людину як біосоціопсихокосмічну особистість; знання закономірностей взаємодії особистості і суспільства; знання закономірностей виховання та навчання, розвитку особистості на усіх стадіях онтогенезу); методичні (знання основ методики, форм, методів, технологій діяльності з різними категоріями населення; знання практичних основ прогнозування, проектування, моделювання надання різного спектру соціальних послуг; прикладні (знання способів, прийомів, видів соціальної допомоги клієнтам, які мають особливі проблеми; знання різноманітних форм соціальної діяльності).

Окремо варто наголосити на тому, що головну роль у формуванні теоретичної компетентності у розв'язанні конфліктів відводимо навчальним дисциплінам конфліктологічного спрямування, до яких відносимо: «Соціальну конфліктологію», «Соціальне партнерство», «Соціальну медіацію». У додатку Е представлено програми цих навчальних дисциплін, що мають конфліктологічне спрямування та забезпечують студентам соціономічних професій неперервність, ступеневість та інтегрованість формування теоретичної компетентності у розв'язанні конфліктів.

Сукупність *умінь та навичок* складають *процесуально-діяльнісну компетентність*. У своєму дослідженні ми виходили з тих міркувань, що для якісного та успішного виконання будь-якої діяльності потрібні відповідні (загальні й спеціальні (професійні)) уміння й навички. Науковці [72; 96; 218; 224; 314; 399] вважають за доцільне до загальних умінь віднести гностичні, проєктувальні, конструктивні, організаторські, комунікативні, оціночні, рефлексивні. Тоді як до спеціальних *професійних* умінь відносять комунікативні, прикладні, організаторські, аналітичні, психолого-педагогічні та уміння саморегуляції. Разом узяті, вони можуть забезпечити майбутньому фахівцеві успіх у професійній діяльності. Уміння і навички повинні безпосередньо відповідати вимогам професійної діяльності та забезпечувати досягнення в ній високих результатів, визначати успіх фахівця у розв'язанні професійних конфліктів. Відзначимо, що

вивчаючи дисципліни конфліктологічного спрямування, студенти соціономічних професій мають змогу опанувати ще й комплекс умінь, які безпосередньо впливають на ступінь готовності їх до розв'язання конфліктів (Додаток Е).

Теоретична і процесуально-діяльнісна компетентність безпосередньо впливає на спектр професійних компетенцій майбутніх фахівців соціономічних професій. На основі порад, які задекларовано у дисертаційному дослідженні Л. Караванової [311, с. 64–69], було прийнято рішення про доцільність представлення у професіограмі конкретних *професійних компетенцій*, що є вагомими для формування у майбутніх фахівців соціальної сфери готовності до розв'язання конфліктів. До цих компетенцій віднесено комунікативну, організаторську, рефлексивну, аналітичну, мотиваційно-особистісну, соціальну, а саме:

– комунікативна компетенція охоплює вміння ясно і чітко висловлювати думки, переконувати, аргументувати свою позицію під час конфліктної протидії, логічно та аргументовано будувати докази, висловлювати судження, чітко передавати інформацію; дозволяє майбутньому фахівцеві встановлювати міжособистісні зв'язки, узгоджувати свої дії з діями колег, вибирати оптимальний стиль поведінки та спілкування у конфлікті в різних ділових ситуаціях, організовувати і підтримувати діалог;

– організаторська компетенція базується на цілепокладанні та плануванні своїх професійних дій; охоплює стійку активність під час розв'язування конфліктів, вміння керувати власною поведінкою та професійно організовувати роботу; передбачає вироблення умінь проводити об'єктивну оцінку результатів своєї професійної діяльності щодо налагодження конструктивної діяльності та охоплює вміння ставити цілі, планувати, організовувати траєкторію особистісного розвитку щодо вдосконалення діяльності з розв'язання конфліктів у професійній сфері;

– рефлексивна компетенція регулює ступінь особистісних досягнень в галузі розв'язання професійних конфліктів та спонукає до самопізнання, професійного зростання й самовдосконалення; проявляється в умінні свідомо контролювати результати своєї професійної діяльності та рівень особистісного розвитку і досягнень;

передбачає сформованість таких властивостей, як креативність, ініціативність, націленість на співпрацю, а також особистісних рис толерантності, емпатії, схильності до самоаналізу;

– аналітична компетенція проявляється в комплексі умінь аналізувати, синтезувати, порівнювати, абстрагувати, узагальнювати, конкретизувати усі складові конфліктної взаємодії; охоплює гнучкість і критичність мислення під час розв'язання конфліктів; базується на сформованому умінні аналізувати отриману інформацію, професійно грамотно розглядати не тільки свій досвід, а й досвід колег; базується на формуванні здатності до творчої самореалізації в соціумі, до прояву своїх кращих якостей через прагнення до налагодження партнерських стосунків як з колегами так і з клієнтами;

– мотиваційно-особистісна компетенція базується на сформованості мотиваційно-ціннісних орієнтацій; передбачає визнання значущості духовно-моральних цінностей та сформовану здатність перебудовувати свою поведінку відповідно до культурних особливостей суб'єктів конфліктної взаємодії в рамках професійної діяльності; охоплює здатність поєднувати толерантність, емпатію та асертивність під час спілкування та можливість працювати з клієнтом без упередженості суджень;

– соціальна компетенція виявляється в адекватності розв'язання різноманітних соціальних і професійних завдань, здатності взяти на себе відповідальність, спільно знаходити рішення у конфліктних ситуаціях і брати участь у його реалізації; базується на здатності розв'язувати сучасні конфліктні ситуації та прогнозувати і попереджувати їх появу, здатності приймати відповідальність, брати участь у прийнятті групових рішень, ефективно вирішувати професійні конфлікти, брати участь в підтримці і поліпшенні демократичних інститутів; охоплює прагнення до самоосвіти, самовдосконалення особистісного зростання та підвищення соціального статусу.

У нашому баченні, зазначені компетенції фахівців соціальної сфери не можна розглядати ізольовано, оскільки вони носять інтегративний, цілісний характер, є продуктом професійної підготовки в контексті формування готовності до розв'язання конфліктів.

На підставі аналізу найважливіших елементів професії соціального фахівця необхідно виявляти *професійні якості*, що мають вирішальне

значення (необхідні і бажані; провідні та несумісні; комплексні, що визначають успіх усієї діяльності у розв'язанні конфліктів) на формування високого рівня готовності до розв'язання конфліктів. Беручи до уваги той аспект, що професіограма виступає змістовою частиною професійної діяльності фахівця, вона повинна містити інформацію про те, які риси та якості притаманні людині, для досягнення позитивних результатів без шкоди для здоров'я. Тобто ми виходили з тих міркувань, що професіографічний матеріал повинен містити перелік особистісних якостей, які базуються на професійних ставленнях і ціннісних орієнтаціях фахівця соціальної сфери, що якісно та виважено реалізує соціальну політику, надаючи клієнтам, які опинилися в складних життєвих обставинах, соціальні послуги.

Отже, узагальнення професіограм [493] фахівців соціономічних професій, що належать до типу «людина-людина», а також вивчення напрацювань науковців, які займалися дослідженням особливостей професійної діяльності фахівців в соціальній сфері [59; 63; 318; 336; 400; 461; 557; 591], дозволило нам виділити певні спільні для них професійні якості, які забезпечують успішність виконання професійної діяльності у контексті розв'язання конфліктних ситуацій, а саме:

1) здібності: комунікативні (навички спілкування і взаємодії з людьми), організаційні, вербальні (вміння говорити ясно, чітко, виразно), ораторські, розвинуті мисленеві якості, розвинуті мнемічні здібності, високий рівень концентрації уваги, здатність впливати на оточення, психічна та емоційна врівноваженість, здатність до співпереживання;

2) особистісні якості, інтереси та схильності: високий ступінь особистісної відповідальності, самоконтроль та врівноваженість, терпимість та безоцінне ставлення до людей, інтерес та повага до іншої людини, потяг до самопізнання та саморозвитку, винахідливість, різнобічність, тактовність, вихованість, цілеспрямованість, енергійність, артистизм, уміння прогнозувати події, вимогливість до себе та інших.

У монографії О. Кокун [336] узагальнено спільні риси, які мають суттєвий негативний вплив на ефективність професійної діяльності майбутніх фахівців соціальної сфери. До них віднесено такі риси: неорганізованість, психічну та емоційну нерівноваженість,

замкнутість, невпевненість у собі, безініціативність, агресивність, ригідність мислення, егоїстичність, неакуратність, відсутність організаційних здібностей, низький інтелектуальний рівень, явні фізичні вади [336, с. 50]. Отже, у запропонованому переліку прослідковуються особистісні якості, які шкодять майбутнім фахівцям соціальної сфери під час розв'язання конфліктів у професійній діяльності.

У найбільш загальному розумінні, враховуючи підходи провідних українських науковців, які вивчали різні аспекти професійної діяльності соціальних педагогів (Р. Вайнола [104], Л. Міщик [400], В. Поліщук [461], С. Харченко [576] та ін.), соціальних працівників (І. Мельничук [392], О. Карпенко [316], Л. Тюпля [558] та ін.), психологів (Н. Антонова [59], Н. Іванцова [220], Н. Пророк [475], Г. Радчук [483; 482], О. Чуйко [591] та ін.), було встановлено, що майбутнім фахівцям, котрі прийдуть на роботу в соціальну сферу, для того, щоб бути готовими до розв'язання конфліктів, повинні бути притаманні такі *професійні характеристики*:

- відповідає вимогам професії (особистісний і професійний потенціал), робить певний внесок в соціальну політику і соціальну практику, ефективно розв'язуючи конфліктні ситуації як з окремим клієнтом, так і з різними категоріями населення;

- налаштований на професію, володіє особистісно-мотиваційною готовністю, має сформовані професійні риси та якості і позитивне ставлення до себе як до професіонала, що здатний проявляти професіоналізм у розв'язанні конфліктів;

- уміє використовувати сучасні ефективні методи, прийоми, технології у своїй діяльності щодо розв'язання конфліктів;

- дотримується норм, стандартів, еталонів та етичного кодексу під час розв'язання конфліктних ситуацій, усвідомлює значимість свого рішення як для окремого клієнта так і для себе та колег, що працюють в соціальній сфері;

- усвідомлює перспективу від використання своїх професійних знань і умінь та націлений на самовдосконалення й саморозвиток своєї готовності до розв'язання професійних конфліктів;

– володіє соціальною активністю, налаштований на пошук потенційних резервів у розв'язанні професійних конфліктів та проблем.

У нашому баченні, у професіограму майбутнього фахівця, що працюватиме у соціальній сфері та матиме сформовану готовність до розв'язання конфліктів, повинні бути внесені *особистісні характеристики*, які стосуються толерантності та впливають на стиль усієї професійної діяльності. Пропонуємо до основних характеристик віднести такі:

– розвиненість інтелектуальної сфери (компетентність у реалізації соціальної політики та наданні соціальних послуг; розвиненість професійного мислення);

– гуманістичну позицію фахівця соціальної сфери (визнання людини як абсолютної цінності, духовно-естетичну світоглядну спрямованість, доброзичливість та прагнення до конструктивного розв'язання конфліктного протистояння як в горизонтальній, так і у вертикальній площині);

– комунікативну активність та врахування особливостей взаємодії з клієнтами, співробітниками (довіра, стриманість, дипломатичність, товарицькість, повага);

– адекватність самооцінки (розвиток рефлексивного мислення, прагнення до самоаналізу та професійного саморозвитку в сфері розв'язування конфліктних ситуацій);

– емоційно-вольові якості і риси (чутливість, упевненість у собі та своїх професійних діях, емоційна стійкість, адекватність вербальної та невербальної поведінки).

Підсумовуючи можемо зазначити, що професіограма майбутнього фахівця соціальної сфери з урахуванням сформованої готовності до розв'язання конфліктів у професійній діяльності – це багатофакторне явище, що охоплює систему теоретичної та процесуально-діяльнісної компетентності, базується на сукупності професійних компетенцій, професійних і особистісних характеристик та професійних якостей (рис. 2.2). Вважаємо, що усі складові професіограми виступають підґрунтям для формування високого професіоналізму майбутніх фахівців соціальної сфери та безпосередньо впливають на

вдосконалення їхньої готовності до розв'язання конфліктів у професійній діяльності.

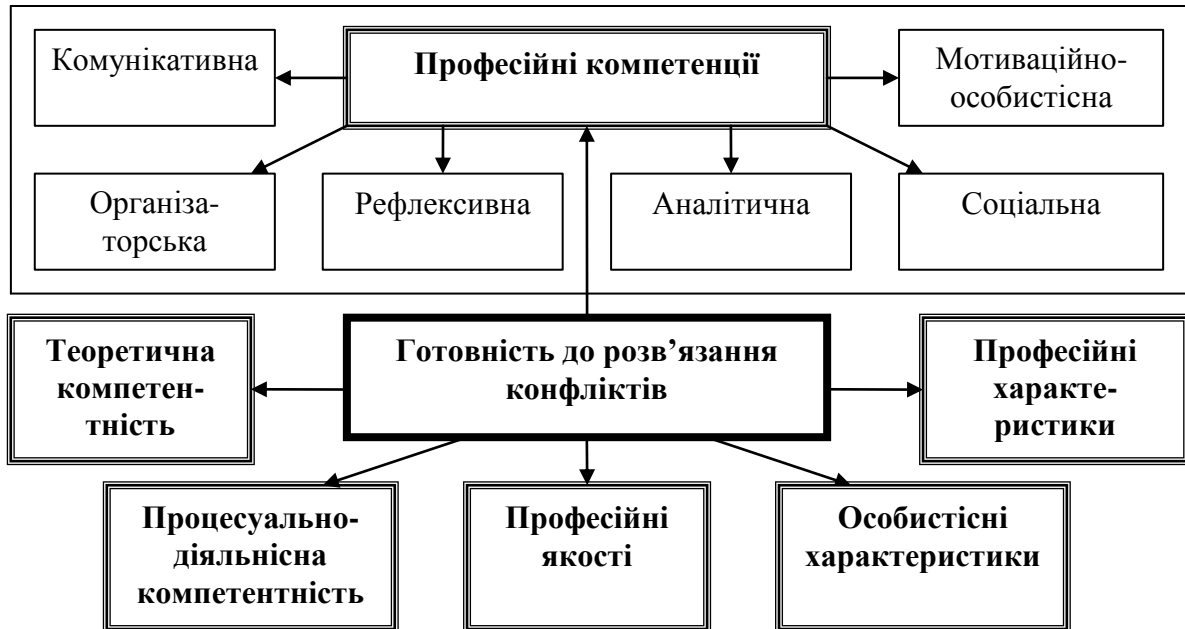


Рис. 2.2 Професіограма майбутнього фахівця соціальної сфери, що оволодів готовністю до розв'язання конфліктів у професійній діяльності

Отже, розроблена професіограма базується на готовності до розв'язання конфліктів, а тому слугує орієнтиром для активізації професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери, сприяє їхній творчій самоактуалізації. Вона вступає теоретичним підґрунтям для визначення змісту, форм та методів формування готовності до розв'язання конфліктів, а також дозволяє виважено підійти до формування професійно важливих якостей, що лежать в основі успішної професійної діяльності. Виходячи з наведених аргументів, вважаємо, що розробка та впровадження професіограми дозволить вдосконалити психолого-педагогічний портрет майбутніх фахівців соціальної сфери із сформованою готовністю до розв'язання конфліктів. А тому, на відміну від звичайних формальних характеристик, обґрунтована професіограма може стати надійним підґрунтям для вдосконалення професійної підготовки студентів у ВНЗ.

2.3. Характеристика критеріїв, показників та рівнів готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів у професійній діяльності

Конфлікти професійного та особистісного характеру доволі глибоко проникли у соціальну сферу. Як було встановлено у попередніх параграфах, важливу роль у структурі професійної підготовки випускників ВНЗ, які працюватимуть у соціальній сфері, відіграє готовність до розв'язання конфліктів, що передбачає наявність внутрішньої мотивації, сформованість когнітивно-конативної сфери на основі розширення спектру теоретичних знань та практичних умінь і навичок у галузі розв'язання конфліктних ситуацій, а також сформованість особистісних рис. У контексті зазначеного вважаємо за необхідне провести більш ґрунтовне дослідження складових готовності на підставі виокремлення і характеристики *критеріїв* та чіткого визначення *показників*.

До прикладу, у системі міжнародних стандартів ISO [53] представлено декілька визначень *критерію*, а саме: міра відбиття цілісності властивостей об'єкта, що забезпечує його існування; методологічний інструментарій управління якістю освіти; ідеальний зразок, який відображає вищий, досконалий рівень явища котре досліджується; засіб вибору або виміру альтернатив. Доволі інформативним вважаємо трактування «критеріїв», що представлено у посібнику під авторством В. Бочелюк, де зазначено, що це «засіб для формування судження й ті ознаки, на підставі яких передбачається оцінювати та порівнювати ступінь сформованості досліджуваного явища чи готовності в різних респондентів» [95, с. 66]. Отже вважаємо, що, з методичної точки зору, критерії виступають *основою для цілеспрямованого моніторингу процесу формування готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів, які базуються на діагностичному цілепокладанні, етапності, алгоритмічності*.

Проведений аналіз засвідчує, що нині у психолого-педагогічній науці до кінця не встановлена критеріальна характеристика готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів, а проведені дослідження науковців в основному носять розрізнений

характер та охоплюють лише загальні аспекти. Зокрема, структура готовності репрезентована в розвідках А. Балендра [68], З. Дринки [175], І. Козич [334], М. Трухан [556] та ін. Так, у дисертаційному дослідженні А. Балендра [6,8 с. 54] основна увага зосереджена на мотиваційному, регуляційному, когнітивному, операційному, комунікативному та прогностичному критеріях, а також автор пропонує по чотири показники до кожного критерію. Такий великий критеріальний і показниковий спектр є досить громіздкий та ускладнює проведення самої процедури діагностики стану сформованості готовності. У нашому баченні, більш продумано підходить до виокремлення комплексу критеріїв готовності майбутніх фахівців до розв'язання конфліктів М. Трухан [556, с. 64-65], яка аргументовано доводить доцільність мотиваційного, гносеологічного, операційного та особистісного критеріїв та пропонує по три показники. Узагальнивши погляди науковців [68; 95; 175; 334; 556], у структурі готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів ми виокремили чотири критерії: мотиваційно-ціннісний, теоретико-змістовий, практико-орієнтований, рефлексивно-особистісний.

Зокрема, чільне місце у готовності віддано *мотиваційно-ціннісному критерію*, який спрямований на розвиток мотивів та ціннісних установок, при формуванні внутрішніх спонукань до активної діяльності щодо розв'язання конфліктів. Ціннісна сфера пов'язана зі створенням образу та певного ідеального ескізу майбутнього, тієї перспективи розвитку особистості-професіонала, що уміє кваліфіковано та виважено розв'язувати професійні конфлікти. Ми виходили з тих міркувань, що опорою мотиваційної сфери виступають смислові утворення, які стають особистісними цінностями, адже мотиви є спонукальним механізмом для формування ціннісної сфери. Мотиваційно-ціннісний критерій безпосередньо вказує на сформованість внутрішньої мотивації, розвиток інтересу та постановку й усвідомлення цілей щодо вивчення способів розв'язання професійних конфліктів. Цей критерій допоможе сформувати у студентів внутрішнє усвідомлення потреби розвитку готовності до розв'язання конфліктної взаємодії у професійній діяльності.

Теоретико-змістовий критерій готовності розглядаємо у якості необхідної передумови успішної професійної діяльності, що охоплює сукупність системних знань про: сутність, природу, функції, види та форми конфліктів; соціально-психологічні механізми розв'язання конфліктів; динаміку конфліктів, а також основні моделі, стратегії та стилі поведінки особистості в конфлікті; зміст та характеристику внутрішньоособистісного, міжособистісного та групового конфліктів; особливості конфліктів в організації; зміст та причини виникнення конфліктів у сім'ях; технологію вирішення конфліктів та основні етапи ведення переговорного процесу й проведення медіації. Підґрунтям для таких міркувань було обрано психологічну теорію поетапного формування мислення П. Гальперіна, а в основу покладено принципи психо-когнітивної теорії, заснованої Ж. Піаже. Тобто ми розглядали студентів як активних суб'єктів освітньої діяльності, які збирають інформацію з метою її накопичення і використання, причому діяльність, проходячи певні етапи, перетворюється на абстрактне пізнання, а пізнання стає вирішальним чинником розвитку особистості.

Практико-орієнтований критерій готовності відображає генезу центральної сфери суб'єктів – уміння та прагнення виконувати певну діяльність. Він базується на сформованих практичних вміннях та навичках щодо розв'язування конфліктів, які виникають під час професійної діяльності майбутнього фахівця соціальної сфери. Цей критерій охоплює можливість концентрації зусиль на досягненні поставленої мети, вибудовуючи оптимальний вибір змісту, форм й методів діяльності щодо розв'язання конфліктів. Зокрема, у майбутнього професіонала, що реалізовуватиме соціальну політику в соціальній сфері мають бути сформованими такі уміння: кваліфіковано розв'язувати конфліктні ситуації на всіх рівнях функціонування соціальної сфери; досліджувати стратегії поведінки особистості в конфлікті; визначати акцентуації характеру, які сприяють виникненню конфліктних ситуацій; оволодіти прийомами виходу із стресових станів; використовувати найбільш оптимальні техніки та підходи під час організації переговорного процесу.

Рефлексивно-особистісний критерій готовності слугує основним інструментом для вдосконалення рефлексії та виховання у собі тих рис

і якостей характеру, які сприяють налагодженню якісного виконання майбутніми фахівцями своїх професійних функцій щодо розв'язання конфліктів. Цей критерій обумовлює готовність до саморефлексії, дозволяє повною мірою усвідомити актуальність проблеми розв'язування конфліктів та при цьому ідентифікувати і прогнозувати їхній розвиток та розв'язання. Вагому вагу у цьому критерії відіграє уміння концентрувати свої зусилля на процесі самовдосконалення процесу самоаналізу власного досвіду організації спілкування, що передбачає свідоме та виважене конструювання майбутнім фахівцем своїх взаємовідносин як з колегами, так і з клієнтами.

Зупинимося на обґрунтуванні *показників* готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів у професійній діяльності. Відзначимо, що показники це складові критерію, які *дозволяють провести кількісну характеристику прояву*, а також передбачають його ступінь вияву. Тобто, можна констатувати, що *показники виступають у ролі конкретних вимірників критерію та розглядаються нами як конкретна основа для якісної оцінки стану сформованості готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів у професійній діяльності*.

Насамперед слід акцентувати уваги на тому, що у відкритому друці ми не знайшли такого дослідження, яке б можна було взяти за основу щодо визначення конкретного спектру показників для характеристики стану сформованості готовності майбутніх фахівців соціономічних професій. Зокрема, було встановлено, що часто науковці дрібнять показники, виокремлюючи доволі значну кількість для кожного критерію, однак при цьому не описують належним чином діагностичні методики, які забезпечують можливість об'єктивного та неупередженого визначення стану їх сформованості. Так, досліджуючи готовність майбутніх учителів до вирішення професійних конфліктологічних завдань, З. Дринка [175, с. 13] пропонує використати спектр із 8 показників: конфліктологічні знання; гнучкість мислення; емоції, що виявляються у конфліктних ситуаціях; ставлення до насилля як способу вирішення конфлікту; мотивація конфлікту; поведінка в конфлікті та рівень суб'єктивного контролю при цьому; уміння формулювати конфліктологічні завдання; уміння виконувати конфліктологічні завдання з моделювання та

прогнозування. У дисертаційній роботі І. Козич [334] виокремлено 12 показників: психолого-педагогічна інформованість про конфлікти; конструктивне ставлення до конфлікту; розвинуті комунікативні вміння; володіння широким діапазоном стратегій поведінки у конфлікті; емоційна стійкість; емпатія; рефлексія; відсутність конфліктофобії; усвідомлення особистості партнера по взаємодії як цінності, як цілі, а не засобу у конфліктній ситуації; усвідомлення переведення деструктивного конфлікту у конструктивний; здатність «утримувати» конфлікт; усвідомлення важливості, значущості конфліктологічної компетентності для професійної діяльності соціального педагога. Подібну позицію щодо необхідності 12 показників декларує М. Трухан [556, с.]. У дослідженні А. Балендра [68] зосереджено увагу на 24 показниках.

З метою подолання визначених неузгодженостей під час обрання показників готовності головний акцент було зроблено на такі механізми, як:

- мотиваційні (потреба у запобіганні та конструктивному вирішенні конфліктних ситуацій, інтерес до налагодження процесу взаємодії, прагнення домагатися повного і позитивного вирішення конфліктної ситуації);

- вольові (мобілізація сил, подолання сумнівів під час розв'язування конфліктів);

- пізнавальні (розуміння фахівцями соціальної сфери професійних завдань і природи протиріч у професійній діяльності, оцінка їх значущості, значення конструктивних способів вирішення і використання конфліктів);

- емоційні (відчуття професійної честі і відповідальності, упевненість в діях з розв'язання конфліктів, адекватне сприйняття протиріч).

Авторське бачення взаємозв'язку компонентів, критеріїв та показників представлено на рис. 2.3.



Рис. 2.3 Взаємозв'язок між компонентами, критеріями та показниками готовності у майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання професійних конфліктів

Отже, показниками мотиваційно-ціннісного критерію готовності визнано мотивацію до професійного вдосконалення; пізнавальний інтерес до розв'язання конфліктів; систему ціннісних орієнтацій. Розкриємо їх зміст та висвітлимо сутність. Зокрема, уміння мотивувати себе до професійного вдосконалення має базуватися на терпимості, внутрішньому усвідомленні потреби щодо вдосконалення, сумлінній роботі, надійності слова, вірності своєму професійному обов'язку, довірі до колег по роботі, ввічливості. Вважаємо, що позитивна мотивація до професійного вдосконалення є основою успішної діяльності з розв'язання професійних конфліктів, адже передбачає вияв поваги, уважності, шанобливості, тактовності,

врахування прагнення клієнта до виходу із складної конфліктної ситуації.

Як доводить Г. Рачук [482], мотивація передбачає розвинуту у студентів здатність будувати найбільш перспективні варіанти особистісного та професійного розвитку, обирати та реалізовувати оптимальні прийоми та технології переходу із одного рівня на більш високий, долаючи при цьому об'єктивні та суб'єктивні перешкоди в розвитку готовності до розв'язання конфліктів. У внутрішній мотивації професійного вдосконалення яскраво проявляється гуманістична спрямованість, що передбачає наявність такої якості, як добросердечне ставлення до клієнтів, які звертаються до соціальних фахівців за допомогою. Вона передбачає розуміння особливостей їх проблем, високий ступінь терпимості під час розв'язання конфліктів.

У нашому баченні цей показник насамперед охоплює віру в себе як компетентного фахівця, який може надати кваліфіковану допомогу, при цьому активно протидіяти приниженню та образам клієнта, конфлікт якого він допомагає розв'язати.

Наступним показником мотиваційно-ціннісного критерію готовності є *пізнавальний інтерес до розв'язання конфліктів*, що виступає метою і головною спонукальною силою у навчальній діяльності майбутніх фахівців соціальної сфери, який спрямовує їхню діяльність на усвідомлення потреб в опануванні усіма складовими готовності до розв'язування конфліктів.

У психологічних працях М. Савчина [500; 501] наголошено, що пізнавальний інтерес доцільно розглядати як спонукальний фактор, який знаходиться між потребою і метою, що виступає структурним елементом спрямованості особистості, може бути усвідомленим (мотивованим) і не усвідомленим (не мотивованим). З психологічної точки зору, пізнавальний інтерес пов'язаний з емоційним станом студентів, причому позитивні емоції відіграють важливу роль у засвоєнні знань. Тобто пізнавальний інтерес охоплює такі процеси як сприйняття, пам'ять, мислення, увагу. В освітній діяльності студентів пізнавальний інтерес відображає пізнавальні потреби та є основою для формування пізнавальних мотивів навчальної діяльності.

Обираючи пізнавальний інтерес у якості показника готовності, ми взяли до уваги той аспект, що саме інтерес мотивує до активної

діяльності студентів, адже вступає в протиріччя із тим реальним запасом знань, що є на даний момент у студентів соціономічних професій та викликає в них внутрішнє бажання задовольнити потребу у їх вдосконаленні, шляхом активного поглиблення знань в галузі розв'язування конфліктних протиріч. Він виявляється у вмінні студентів за власною ініціативою ставити перед собою певні пізнавальні завдання, знаходити способи їх вирішення, застосовуючи набуті знання в певних ситуаціях. Тобто пізнавальний інтерес виступає конкретним і матеріалізованим проявом спрямованості особистості, що допомагає сформувати когнітивну та конативну структуру готовності студентів соціономічних професій до розв'язання конфліктів.

З практичної точки зору, пізнавальний інтерес базується на розумінні особистісно-значущого сенсу ефективної діяльності щодо розв'язання конфліктних протиріч під час реалізації у майбутньому професійної діяльності з надання соціальних послуг клієнтам.

Особистість володіє певним набором цінностей, що визначає мотиваційний вектор її соціальної поведінки й ефективність як життєдіяльності, так і професійної діяльності. Як доводить О. Шаюк, «ціннісні орієнтації як елемент структури і складова аксіосфери особистості відображають внутрішню готовність людини до здійснення обраного акту дії» [593, с. 47]. У найбільш загальному розумінні, ціннісні орієнтації спрямовані на задоволення потреб та інтересів, а тому вказують на стратегічні моделі поведінки майбутніх фахівців соціономічних професій та орієнтовані на самореалізацію їх під час розв'язання конфліктної протидії. Саме ці аргументи було покладено в основу вибору *системи ціннісних орієнтацій в конфлікті* у якості показника готовності. Нами було взято до уваги той факт, що саме ціннісні орієнтації виступають центральним особистісним утворенням, що відповідає за свідоме ставлення майбутнього фахівця до дійсності та визначає мотивацію його поведінки. З методологічної точки зору, розрізняють два класи цінностей – цінності-цілі (термінальні) і цінності-засоби (інструментальні). Термінальні цінності, що є основоположними цілями людини, відображають довгострокову життєву перспективу та визначають сенс життя, тоді як

інструментальні постають у ролі переконань, що активізуються при оцінці поведінки.

Погоджуємося із висновками Ж. Вірної [115] у тому, що особливу роль відіграють цінності, які інтеріоризуються особистістю через сферу сприйняття об'єктивної реальності зовнішнього світу і в подальшому формовиявляються як вчинковий компонент життєдіяльності. Як доводять науковці [115; 482; 501; 571], система ціннісних орієнтацій формує світогляд і сприяє ефективному розвитку особистості та виступає найістотнішим орієнтиром у міжособистісних відносинах. У нашому баченні, ціннісні орієнтації посідають провідну роль у становленні соціально зрілої особистості, яка буде ефективно розв'язувати конфлікти у форматі фахової діяльності. Тобто саме ціннісні орієнтації індивіда визначатимуть способи перетворення соціальних вартостей у стимули і мотиви поведінки, розширятимуть конструктивне поле для реалізації професійної діяльності. Таким чином, оволодіння системою ціннісних орієнтацій дозволить майбутнім фахівцям соціономічних професій набути статусу компетентних професіоналів, що готові до розв'язання конфліктної взаємодії.

Вагомим показником теоретико-змістового критерію готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів визначено *загальний кругозір у розв'язуванні конфліктів*, що охоплює не лише систему теоретичних знань, необхідних для вирішення конфлікту, а й активне їх використання. Вважаємо, що кругозір насамперед має базуватися на знаннєвому компоненті, що передбачає розширення світоглядних уявлень студентів про причини виникнення конфлікту, глибинне розуміння закономірностей розвитку і перебігу, усвідомлення необхідності врахування поведінкових чинників під час спілкування та діяльності у якості медіаторів у конфліктній ситуації. Одним із головних аспектів формування загального кругозору у розв'язуванні конфліктів є не просто сума знань, а цілісна система, яка охоплює комплекс засобів та ресурсів, які доцільно застосовувати під час розв'язування горизонтальних та вертикальних конфліктів у професійній діяльності фахівцями соціономічних професій.

Актуальність загального кругозору у розв'язанні конфліктів обумовлюється сутністю та змістом професії фахівця, що надає

соціальні послуги клієнтам, які опинилися в складних життєвих ситуаціях. Саме кругозір виступає тим соціальним фактором, який спрямовує міжособистісні відносини на співробітництво, пов'язує людей на основі загальнокультурних норм, передбачає усвідомлення свого опонента у якості рівноправної особистості та безпосередньо проявляється в свідомому придушенні власного почуття несприйнятливості. Таким чином, кругозір студентів соціономічних професій має комплексний характер, який спрямований на підвищення конкурентоспроможності сучасного фахівця, що працюватиме в соціальній сфері через ґрунтовні знання з конфліктологічних дисциплін.

Конфліктна компетентність трактується у роботі Б. Хасана як одна із найважливіших характеристик професіоналізму фахівця. Автор розглядає її як невід'ємну складову загальної комунікативної компетентності, що охоплює обізнаність особистості про діапазон можливих стратегій поведінки в конфлікті і уміння адекватно реалізувати ці стратегії в конкретній життєвій ситуації. Конфліктна компетентність майбутніх фахівців соціономічних професій, у баченні С. Філь [568], є вагомою запорукою його ефективної й результативної діяльності та визначається як здатність і готовність фахівця ефективно взаємодіяти у конфлікті, орієнтуючись при цьому на взаємовигідне задоволення потреб та інтересів усіх учасників конфліктної ситуації при реалізації стратегії співпраці.

Конфліктологічна компетентність передбачає певний рівень розвитку обізнаності про збирання інформації, стан конфлікту та діапазон можливих стратегій поведінки у конфлікті, навичок реалізації цих стратегій у конкретній професійній ситуації, генезис конфлікту, здійснення прогнозу щодо його розвитку і вибір способів його врегулювання. Тобто, як доводить Л. Цой конфліктологічна компетентність ґрунтується на таких специфічних блоках: 1) сукупності теоретичних знань в сфері конфліктології; 2) оволодінні соціальними технологіями профілактики, управління, мінімізації деструктивних форм конфлікту; 3) формуванні професійного типу мислення, що включає методологічність, саногенність та креативність; 4) використанні технологій психогігієни і стресостійкості в конфліктах. Належним чином сформована конфліктологічна

компетентність допомагає зняти внутрішню напруженість і відновити фізичні й духовні сили фахівця соціальної сфери, який проводить урегулювання конфліктної протидії.

Пізнавальна активність у вивченні конфліктологічних дисциплін спрямована на формування компетентності у сприйнятті іншої людини. Її зміст полягає у формуванні почуття міри, що базується на готовності спокійно вислухати критику, зауваження, докори, проявити стриманість, бути логічним у запереченнях та мати такі риси чуйність, співчутливе ставлення до почуття і проблем своїх клієнтів. Пізнавальна активність, у нашому розумінні, охоплює широку обізнаність та теоретичні знання, які допоможуть майбутнім фахівцям проводити всебічне вивчення конфліктної ситуації на основі проінформованості щодо позицій усіх сторін, які долучені до конфлікту. Пізнавальна активність передбачає вивчення основних видів діяльності (прогнозування конфліктів і оцінка їх функціонального спрямування; попередження або стимулювання конфлікту; регулювання конфлікту; вирішення конфлікту) та методів управління (внутрішньоособистісні, міжособистісні, персональні, впливу на окрему особистість, структурні, управління поведінкою, агресивні дії) конфліктами.

Охарактеризуємо показники практико-орієнтованого критерію готовності, до яких віднесено уміння налагоджувати контакт, асертивну поведінку та медіаторську активність. Очевидним є той факт, що майбутні фахівці соціономічних професій, що реалізовуватимуть соціальну політику, мають оволодіти основами налагодження партнерських стосунків з опонентами конфліктного протистояння, для того, щоб їх успішно розв'язувати залежно від результату, який очікується. Саме тому обрано такий показник *уміння налагоджувати контакт*. У практичній площині до уваги взято бачення Л. Божович [91] стосовно того, що конфліктна поведінка особистості розглядається як результат внутрішніх і зовнішніх протиріч між суспільством, мікросередовищем і самою особою. Це результат внутрішніх і зовнішніх протиріч між потребою в самоствердженні та можливістю її задоволення, між самооцінкою і оцінкою групи, між вимогами групи й власними установками та переконаннями, тобто конфліктна поведінка виступає як схильність до

конфлікту при взаємодії особистісних факторів і факторів зовнішнього середовища.

Майбутній фахівець соціальної сфери має опанувати практичними вміннями налагоджувати контакт та здійснювати комунікацію з усіма сторонами конфліктної протидії, використовуючи при цьому відповідно до поставленої мети адекватні комунікативні моделі спілкування (ділове, особистісне, службове, формальне, неформальне) та стратегії поведінки (поступки, суперництво, ігнорування, компроміс, співробітництво). Варто враховувати й те, що під час налагодження контакту між опонентами вагому роль відіграють установки особистості, неадекватні оцінки і сприйняття та манери поведінки. Узагальнюючи, можемо констатувати, що яка б стратегія не була обрана, майбутній фахівець має бути професіоналом, який уміє шляхетно вести себе під час конфліктологічної взаємодії як у горизонтальних, так і у вертикальних конфліктах. Під час контакту зі своїми опонентами фахівець повинен бути привітним, тактовним, уміти слухати, мати почуття гумору. Усе це допоможе налагодженню позитивної атмосфери.

Асертивна поведінка припускає здатність людини відстоювати свої інтереси і домагатися своїх цілей, не ігноруючи прав інших людей. Така поведінка спрямована на те, щоб реалізація власних інтересів була умовою реалізації потреб протилежної сторони. Як доводить В. Орлянський, асертивність – «це уважне ставлення як до себе, так і до партнера. Така поведінка перешкоджає виникненню конфліктів, а в конфліктній ситуації допомагає знайти найбільш оптимальний вихід з неї» [424, с. 48].

У найзагальнішому контексті, асертивна поведінка об'єднує вміння передбачати дії суб'єктів конфлікту, їх поведінку в ході конфлікту, використовувати методи конфліктної взаємодії, динаміку конфлікту, його наслідки. Асертивність у поведінці майбутніх фахівців, що надаватимуть соціальні послуги, передбачає сформовані вміння позитивно впливати на опонентів, конструктивно змінювати їх ставлення, оцінки, мотиви і цілі конфліктної взаємодії. Особлива перевага надається здатності висувати адекватні гіпотези під час розв'язання конфліктів, конструювати образ професійної діяльності та цілеспрямовано реалізовувати вибрані дії. В основі цього показника

лежать раціональність і оптимальність процесу досягнення мети, а також здатність свідомо відстоювати і реалізовувати свою позицію в конфліктній ситуації. Асертивність пов'язана із дотриманням майбутнім фахівцем своїх обов'язків, а також повагу до його прав та інтересів під час виконання своїх професійних обов'язків.

Як показує практика, найчастіше конструктивне вирішення конфлікту фахівцями соціальної сфери стає можливим на основі використання техніки медіації. Виходячи з цього, саме активність у посередницькій діяльності – *медіаторська активність* – обрано у якості показника практико-орієнтованого критерію готовності до розв'язання конфліктів. Цей факт, головним чином, зумовлений і тим, що згідно з Наказом Міністерства соціальної політики «Про затвердження Державного стандарту соціальної послуги посередництва (медіації)» [408], працівник соціальної сфери повинен уміти кваліфіковано надавати допомогу з врегулювання конфлікту в якості медіатора. У дослівному перекладі «медіація» означає «посередництво», що розуміється як посередництво в суперечках неупереджених третіх осіб, які визнають права і обов'язки обох сторін. Як доводять науковці [78; 341; 350; 384; 390], медіатори допомагають конфліктуючим сторонам знайти взаємоприйнятне вирішення проблем. У «Кодексі етики медіатора» [279] задекларовано, що в результаті медіації сторони повинні прийти до вигідного для них обох рішення.

Медіаторство має два позитивних важелі, по-перше, знижує деструктивну у взаємодію сторін, по-друге – спрямоване на організацію ефективної комунікації між сторонами [584, с. 135–137]. Погоджуємося із Н. Лавровим у тому, що практичні уміння й навички медіатора затребувані не тільки при вирішенні назрілих конфліктів, але і в умовах запобігання конфліктних ситуацій. Вважаємо, що медіаторська активність буде корисною в підвищенні особистісного ресурсу під час розв'язання сімейних, виробничих, громадських конфліктів у ході реалізації професійної діяльності майбутніми фахівцями соціономічних професій. Таким чином, професійна підготовка студентів, що здобувають професії соціального працівника, соціального педагога та практичного психолога до ролі медіатора озаснована на науково-методичному обґрунтуванні потреб соціальної

практики та передбачає ґрунтовне вивчення переговорного процесу на усіх рівнях його існування.

Відзначимо, що становлення соціальної сфери в Україні вимагає не лише якісних законів, а й професійної діяльності фахівців, яка базується на сформованій *рефлексії* власної професійної діяльності та рефлексії щодо розв'язування конфліктів зокрема. Вважаємо, що рефлексія має виступати необхідною умовою, яка стимулює учасників протистояння на примирення та досягнення компромісу. Активна рефлексія власної позиції передбачає сформовані вміння тримати себе в руках та мистецтво толерантно співіснувати з усіма учасниками конфліктної взаємодії. Тобто, рефлексія базується на стійкості до стресу під час професійних конфліктів, охоплює вміння активно протистояти невизначеності позицій конфлікуючих сторін, протидіяти поведінковим відхиленням та агресивній поведінці.

Виходячи з наведених вище аргументів, констатуємо, що рефлексія допоможе здійснювати систематичний вплив на свідомість студентів через прийняття норм, які містять імперативи здатності до регулювання власної роботи. У цьому контексті розглядаємо рефлексію у якості вагомого детермінанта поведінки, і в цьому аспекті пов'язуємо її з альтруїзмом майбутніх фахівців соціальної сфери.

Вважаємо, що проекція *толерантності* у площину надання соціальних послуг може допомогти у розв'язанні професійних конфліктів на основі гармонійного налагодження взаємовідносин, а також суттєво вплине на стан захищеності особистості і суспільства. Саме тому на толерантності має базуватися уся система надання соціальними службами соціальних послуг. Актуальність та вагомість толерантності як показника рефлексивно-особистісного критерію додатково зумовлена багатограними проявами антитолерантної поведінки деяких фахівців соціальних структур та значною кількістю деструктивних конфліктів у соціальній сфері.

Етимологічний словник української мови пояснює походження наукового терміну «толерантний» як терпимий до чужих думок і вірувань [185, с. 593].

У соціологічному словнику [85] наведено два тлумачення: 1) витривалість по відношенню до несприятливих емоційних чинників; 2) відсутність або ослаблення реагування на будь-який несприятливий

фактор. Найбільш ґрунтовне визначення представлено в енциклопедії для фахівців соціальної сфери, де толерантність це – «здатність бачити в іншій людині саме іншу – носія інших цінностей, логіки мислення, норм поведінки, усвідомлення її права бути іншою, відмінною; безумовно позитивне ставлення до такої несхожості, терпимість до думки іншої людини, звичаїв, кольору шкіри, релігії, способу життя; здатність глянути на світ одночасно зі своєї точки зору та з позиції іншої людини» [207, с. 404]. Толерантність «є важливою культурною умовою, яка примножує і покращує результати співробітництва і загальнолюдського спілкування, а тому постає в суспільному житті як рамкова умова ефективності соціальних зв'язків, усталених і нових форм комунікативної взаємодій» [593, с. 174]. У рамках соціологічної парадигми толерантність розглядається як система цінностей і зразків поведінки, що передбачає готовність сприймати інших такими, якими вони є.

Аналіз праць іноземних науковців М. Кранстона (M. Cranston) [13] і Т. Левовіцкі (T. Lewowicki) [30] дозволив розглядати толерантність як обов'язкову складову світогляду майбутнього фахівця соціальної сфери, що утворює особливе світовідчуття, згідно з яким у студентів під час навчання необхідно сформувати ряд особистісних якостей, а саме: особистісну зрілість; адекватну оцінку конфліктної ситуації; гідність; терпимість; ввічливість. Майбутній фахівець соціальної сфери повинен брати до уваги той факт, що кожна людина має право вільно дотримуватися своїх переконань і визнавати таке ж право за іншим. Тобто свої погляди та переконання не варто нав'язувати клієнтам, які звертаються за допомогою. Толерантний фахівець повинен поважати переконання своїх клієнтів і не намагатися довести їм свою виняткову правоту. Виходячи із проведених досліджень, толерантність розглядаємо у якості професійно необхідної особистісної риси майбутнього фахівця, яка логічно впливає зі змісту, завдань та характеристики його професійної діяльності в сфері надання соціальних послуг. (Додаткова інформація про толерантність у Додатку Ж).

Емпатія розглядається нами як показник рефлексивно-особистісного критерію готовності. Це зумовлено тим, що вона є мистецтвом компромісу, яке дає змогу об'єднати людей з різними

поглядами, тоді як ігнорування емпатійності породжує дискомфорт. Про вагомість емпатії наголошено у роботах Т. Василюшиної [106], Л. Довгаль [168], Л. Журавльової [196], С. Максименка [183] та ін. У монографії Л. Журавльової [196] доведено, що основними особистісними чинниками, які впливають на емпатійність є емоційна чутливість, гнучкість, стійкість особистості, стійкість мотивів, міра суб'єктивної значущості в системі цінностей інших людей і власного «Я». Емпатія, як наголошує Н. Дмитріюк, це – «уявлюване переміщення себе в думки, почуття і дії іншої людини і певне структурування світу за її зразком» [167, с. 153]. Погоджуємося із С. Максименком у тому, що емпатію доцільно розглядати як індивідуально-психологічну властивість, що характеризує «здатність людини до співпереживання й співчуття, та виступає важливим компонентом у збалансуванні міжособистісних стосунків, робить поведінку соціально обумовленою» [183, с. 60]. Установлено, що «рівень емпатії підвищується пропорційно рівню професійної підготовки студентів (з першого по п'ятий курс навчання)» [600, с. 89]. Як доводить О. Кульшова, найважливішими особистісними якостями, що забезпечують ефективність надання соціальних послуг клієнтам, є «жвавий інтерес до людей, бажання допомогти їм, добре розвинута емпатія» [361, 31]. Здатність людини до емпатії залежить від «умов її виховання, соціального оточення, системи цінностей» [86, с. 248]. Майбутній фахівець має брати до уваги те, що емпатія буває трьох видів: емоційна (базується на проєкції та наслідуванні); когнітивна (опирається на процеси порівняння та аналогії); предикативна (здатність передбачати негативні реакції співрозмовника).

Отже, професійна емпатія є системою індивідуально-психологічних характеристик внутрішньої спрямованості, яка базується на високій культурі спілкування, передбачає уміння адекватно сприймати й розуміти свого співрозмовника, налагоджувати з ним ефективну взаємодію, орієнтуючись на нього як на рівноправного суб'єкта. Вважаємо, що емпатія безпосередньо регулює взаємовідносини і визначає моральні якості майбутніх фахівців. Установлено, що під час емпатійної взаємодії формується система цінностей, яка визначає поведінку особистості в конфліктах.

Погоджуємося із Н. Пов'якель [451] у тому, що тривале перебування людини у конфліктній ситуації призводить до її викривленого, амбівалентного ставлення до себе і не дає можливості знайти адекватні засоби для утвердження особистісної позиції в соціальному середовищі. Виходячи з наведених аргументів, констатуємо, що майбутній фахівець, який працюватиме в соціальній сфері, повинен мати на високому рівні сформовані усі показники готовності до розв'язання конфліктів, котрі можуть виникнути під час реалізації професійної діяльності.

Зупинимося на характеристиці *рівневої градації* готовності. Констатуємо, що нині до кінця не встановлене її онтологічне підґрунтя, а проведені дослідження, в основному, охоплюють лише загальні аспекти. Ці факти спонукали нас до методологічного аналізу. У практичній площині до уваги взято поради Ю. Бохонкової [94] про те, що професіонал має правильно інтерпретувати конфліктну ситуацію та мати в своєму арсеналі репертуар можливих дій певного рівня: новачок (дуже обмежений і негнучкий); досвідчений початківець (охоплює основні аспекти ситуації); практик (виконує обов'язки свідомо, проте далекий від довгострокових цілей); досвідчений практик (бачить ситуацію і діє з особистих переконань); експерт (фокусується на центральних аспектах конфлікту). Таким чином, позиціонується п'ятирівнева градація.

У дисертаційних роботах А. Валяєва [105] (інтуїтивний, репродуктивний, творчо-репродуктивний, творчий), І. Козич [334] (інтуїтивний, репродуктивний, творчо-репродуктивний, творчий) та М. Трухан [556] (високий, достатній, середній, низький) зосереджено увагу на чотирьох рівнях. У дослідженні З. Дринки [175, с. 13] виокремлено три рівні сформованості конфліктологічної готовності (низький, середній, високий. Позицію щодо доцільності трьох рівнів декларує А. Балендр [68]).

Як бачимо, науковці наголошують на різноманітному спектрі *рівневої градації* (від трьох до п'яти). Враховуючи думки дослідників, а також зважаючи на результати всебічного вивчення означеної проблематики, у нашій роботі ми вбачаємо потребу у виокремленні чотирьох рівнів, а саме:

– *низький* (критичний) – на цьому рівні студенти не проявляють пізнавального інтересу до нових фактів та явищ у галузі конфліктології та розв'язання конфліктів, у них повністю відсутня внутрішня мотивація, не сформовані ціннісні орієнтації; спостерігаються фрагментарність знань про конфлікти у соціальній сфері, несформована конфліктологічна компетентність, не вироблено потреби у поглибленні кругозору в розв'язуванні конфліктів, не уміють налагоджувати контакт з опонентами під час спілкування, відсутня асертивність у поведінці, не мають бажання виконувати роль посередника у конфліктах; не уміють здійснювати рефлексію своєї діяльності, властиві прояви антитолерантної поведінки та відсутність емпатії під час розв'язання конфліктів;

– *задовільний* (репродуктивний) – характеризується наявністю у студентів як зовнішньої, так і внутрішньої мотивації до професійного вдосконалення, пізнавальний інтерес розвинутий слабо, загальні цінності розрізненні та не об'єднані у систему; студентам притаманні загальні знання в межах конфліктологічних дисциплін, вони проявляють конфліктологічну компетентність лише під час розв'язання звичайних побутових конфліктів, пізнавальна діяльність потребує зовнішнього стимулювання; частково уміють налагоджувати позитивний контакт зі співрозмовниками, у найбільш простих ситуаціях виявляють асертивність, медіатором можуть бути лише для своїх друзів; час-від-часу можуть здійснювати рефлексію, володіють основами толерантності та емпатійності;

– *достатній* (посередній) – характеризується прагненням до професійного вдосконалення, студенти проявляють інтерес до пізнання істотних властивостей конфліктної взаємодії, у них сформована система ціннісних орієнтацій, однак вона може інколи порушуватися під час конфліктної взаємодії; кругозір розвинутий посередньо та пов'язаний із вирішенням стандартизованих завдань прикладного характеру, у студентів сформована з частковою упорядкованістю система теоретичних знань щодо професійних конфліктів; асертивна поведінка розвинута і знаходиться не на поверхні окремих фактів, але в той же час ще не проникає настільки у пізнання, щоб студенти змогли знайти закономірності у її проявах, характер їх медіаторської діяльності має елементи дослідницької

роботи; здатні до проведення рефлексії власної діяльності щодо розв'язання конфліктів, у цілому під час розв'язання конфліктів ведуть себе толерантно та володіють емпатією у ставленні до клієнтів;

– *високий* (інноваційний) – характеризується тим, що студенти мають сильну внутрішню мотивацію до професійного вдосконалення, пізнавальний інтерес дозволяє знаходити причинно-наслідкові зв'язки, ціннісні орієнтації утворюють цілісну систему та відображають прагнення й переконання; спостерігається широкий кругозір, вільне володіння теоретичними знаннями у нестандартних ситуаціях та творче їх застосування під час розв'язування професійних конфліктів; студенти самостійно проводять пізнавальну діяльність, яка базується на активному оперуванні знаннями; легко та невимушено налагоджують контакт з конфліктуючими сторонами, володіють високим рівнем асертивності, що дозволяє їм відстоювати власні права, не ущемляючи прав опонентів; творчо підходять до виконання посередницької діяльності та користуються авторитетом як незалежні медіатори; творчо здійснюють рефлексію власної діяльності, толерантні під час розв'язування конфліктів, поважають переконання своїх опонентів, емоційно чутливі, гнучкі, володіють високим рівнем сформованості емпатії до своїх клієнтів.

Як доведено кількісна оцінка рівнів сформованості готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів визначається конкретними показниками, що характеризують рівень їх сформованості. Тоді як якісна оцінка здійснюється за допомогою стандартизованих опитувальників, психолого-педагогічних методик, анкет, психологічних тестів, спеціальних теоретичних та практичних завдань. У табл. 2.1 представлено перелік діагностичних методик, які пропонуємо використовувати.

Таким чином, формування в майбутніх фахівців соціальної сфери готовності до розв'язання конфліктів є важливим питанням як педагогічної теорії, так і практики. Системна та цілісна професійна підготовка уможливить професійне становлення студентів соціономічних професій, створить передумови для розвитку професійних умінь й навичок, розширить досвід комунікації, закладе підґрунтя для формування сприятливого середовища у професійній самореалізації.

Таблиця 2.1

Діагностичний інструментарій для встановлення стану сформованості показників готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язування конфліктів у професійній діяльності

Показники	Діагностичний інструментарій
мотивація до професійного вдосконалення	1) Діагностика мотивації до успіху (за методикою Т. Елерса); 2) Мотивація навчання у ВНЗ (за методикою Т. Ільїної та І. Мельничук)
пізнавальний інтерес до розв'язання конфліктів	1) Діагностика впевненості у собі в критичних ситуаціях (за методикою В. Галаган); 2) Анкета конфліктолога (шкала тактики)
система ціннісних орієнтацій в конфлікті	1) Методика «Ціннісні орієнтації» М. Рокича; 2) Самооцінка раціональної поведінки в конфлікті (за В. Ратніковим)
загальний кругозір у розв'язуванні конфліктів	1) Самооцінка кругозору з конфліктології 2) Контрольна робота для оцінювання рівня теоретичних знань з конфліктології
конфліктологічна компетентність	1) Методика діагностики стратегій розв'язання конфліктних ситуацій (за методикою Д. Джонсона і Ф. Джонсона); 2) Тест «Вибір стратегій в конфліктних ситуаціях» за К. Томасом
пізнавальна активність	1) Опитувальник «Спрямованість на пізнавальну активність» (за методикою Н. Курдюкової); 2) Тест «Самооцінка конфліктності» (за методикою О. Громової)
уміння налагоджувати контакт	1) Опитувальник «Оцінка рівня контактності особистості» (за методикою Т. Сулімової); 2) Тест Оцінка стилю спілкування (за методикою В. Галаган)
асертивна поведінка	1) Оцінка комунікативного контролю в спілкуванні (адаптований варіант тесту М. Снайдера); 2) Опитувальник «Оцінка умінь говорити і слухати» (тест У. Маклен)
медіаторська активність	1) Тест «Як вести ділові переговори» (за М. Цюрупюю) 2) Тест «Чи вмієте ви вести ділові переговори?» (за М. Пірен)
здатність до рефлексії	1) Методика діагностики індивідуального ступеня вираженості рефлексії (за А. Карповим); 2) Діагностика особистісної гнучкості / ригідності (модифікована методика за В. Бойко)

Продовження табл. 2.1

сформованість толерантності	1) Тест «Чи толерантна я людина?» 2) Експрес-опитувальник «Індекс толерантності» (автори: Г. Солдатова, О. Кравцова, О. Хухлаєв, Л. Шайгерова)
рівень розвитку емпатії	1) Діагностика рівня емпатії (за методикою І. Юсупова); 2) Визначення емпатійних здібностей особистості (за В. Бойко)

Прояв готовності має стати для сучасного фахівця, який реалізовує соціальну політику, надаючи широкий спектр соціальних послуг, необхідністю під час розв'язання професійних конфліктів. Підсумовуючи, акцентуємо увагу на тому, що в соціальній сфері почастишали випадки конфліктної взаємодії, які мають деструктивні наслідки, тому в майбутніх соціальних працівників, соціальних педагогів та психологів, які прийдуть на роботу в соціальні структури, необхідно сформувати у процесі їх професійної підготовки високий рівень готовності до діяльності з розв'язання конфліктів за усіма показниками, адже у тому випадку, коли уникнути конфліктного протистояння неможливо, доцільно професійно володіти механізми їх розв'язання.

З огляду на сучасний стан функціонування соціальної сфери нашої країни, вважаємо за доцільне у наступному параграфі розглянути концептуальні аспекти формування готовності майбутніх фахівців соціономічних професій до розв'язання професійних конфліктів.

2.4. Концепція формування готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання професійних конфліктів на засадах неперервності, ступневості та інтеграції професійної підготовки

Нині докорінно змінюється стратегія підготовки фахівця із вищою освітою. Головним стає пошук і відбір наукової інформації, яка необхідна йому для подальшого вдосконалення професійної діяльності, причому «конкурентоздатність фахівця з вищою освітою базується не на сумі засвоєних під час навчання знань, а на умінні їх творчого застосування та здатності самостійно поповнювати і

здобувати» [458, с. 23]. У цьому контексті суттєво підвищується і рівень вимог до професійної підготовки фахівців соціальної сфери у контексті їхньої готовності до розв'язання конфліктів у професійній діяльності. Тобто, високоякісна професійна підготовка щодо розв'язування конфліктів безпосередньо залежить від якості самих вимог (цілей, стандартів і норм), якості освітніх ресурсів (актуальність змісту методичного забезпечення, кадровий потенціал, контингент абітурієнтів, матеріально-технічне забезпечення, фінанси) та якості освітніх процесів (наукова та навчальна діяльність, освітні технології), які покладено в основу концепції.

Відповідно до завдань нашого дослідження, найбільш логічним кроком є проведення короткого семантичного аналізу наукової дефініції «концепція». Отже, у словнику іншомовних слів [416, с. 322] читаємо, що цей термін має латинське походження (conception – сприйняття), охоплює систему поглядів на ті чи інші явища і процеси та відображає певний спосіб бачення, розуміння і витлумачення предметів, процесів і подій; основна ідея, що реалізує певний задум у теоретичній знаннєвій практиці. У словнику з філософії задекларовано подібне тлумачення, а саме як «базового способу оформлення, організації і розгортання дисциплінарного знання» [415, с. 505]. З педагогічної точки зору, як відзначає В. Полонский, концепція передбачає певну систему «поглядів та принципів у будь-якій галузі; загальна думка, основна ідея» [464, с. 158]. У баченні П. Коваль, концепцію доцільно розглядати як цілісну систему «поглядів на певне явище; спосіб розуміння, тлумачення якихось явищ, основна ідея будь-якої теорії» [329, с. 46].

Відзначимо, що наведені трактування доволі схожі, а саме усі автори поділяють позицію щодо необхідності системності поглядів у концепції. Тобто, у найбільш загальному розумінні, концепція охоплює узгоджені погляди на процеси і явища, що визначають стратегію дій при здійсненні реформ, програм, проектів та планів. Ми розглядаємо концепцію як *особливий вид інноваційної діяльності суб'єктів освітнього середовища, за допомогою якого створюються належні умови для професійної підготовки особистості у цілому та формування готовності до розв'язання конфліктів як її окремої структурної одиниці*. Причому сутність концепції полягає в розкритті

багатогранної системи формування готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів у професійній діяльності під час неперервної професійної освіти на основі оптимізації цієї роботи з урахуванням специфіки професій соціального педагога, практичного психолога і соціального працівника. В основу концепції необхідно покласти конкретні положення.

З методологічної позиції концепція формування готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів у професійній діяльності охоплює такі аспекти: інноваційні принципи проектування навчального процесу у системі неперервної освіти «коледж – ВНЗ – підвищення кваліфікації»; розробку змісту професійної підготовки; ступеневу реалізацію процесу формування готовності у сфері розв'язання конфліктів, яка базується на пропедевтичному, базовому, основному та післядипломному етапах професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери; інтеграційні процеси змісту професійної освіти.

В основу авторської концепції формування готовності студентів до розв'язання конфліктів покладено *домінанту*, згідно з якою майбутні фахівці соціальної сфери будуть професійно компетентними, якщо їх професійна підготовка відбуватиметься на *засадах неперервності, ступеневості та інтеграції*. Тобто ґрунтовне та професійно орієнтоване знайомство студентів соціономічних професій з конфліктами, способами їх ефективного розв'язання дозволить підвищити якість майбутньої професійної діяльності та сформувати у них готовність до розв'язання конфліктів як елемента загальної готовності до професійної діяльності. Таке концептуальне бачення дасть можливість сформувати цілісну систему професійних цінностей, сприятиме взаємному порозумінню, консолідації майбутніх фахівців під час виконання своїх професійних обов'язків.

Мета концепції – визначити гуманістичні орієнтири професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів на засадах неперервності, ступеневості та інтеграції. Реалізація поставленої мети зумовила визначення основних *завдань* авторської концепції, які розроблялися з огляду на потребу формування під час навчання у ВНЗ такого майбутнього професіонала соціальної сфери, який буде здатним протистояти негативним

конфліктним явищам в професійній діяльності, а також компетентно їх розв'язувати. Так, до основних *завдань* віднесено такі:

- розвивати потребу до навчання впродовж усього життя та виробити творчий підхід до професійної підготовки;
- спонукати до активного оволодіння засобами пізнавальної та практичної діяльності;
- забезпечити належні умови для професійного самовдосконалення та свідомого оволодіння соціономічними професіями;
- провести інтеграцію змісту навчальних дисциплін, що утворюють теоретичну основу формування готовності до розв'язування конфліктів;
- сприяти у формуванні усіх показників готовності до розв'язання конфліктів та розвитку ціннісних орієнтацій;
- стимулювати потребу до самовдосконалення та саморозвитку мотиваційної, когнітивної, конативної та особистісної сфери готовності до розв'язання конфліктів;
- допомагати у розвитку професійних інтересів та заохочувати до прийняття виважених рішень під час розв'язання конфліктних ситуацій, які базуються на використанні найбільш продуманих методів та форм.

Основними характеристиками концепції формування готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів на засадах неперервності, ступеневості та інтеграції професійної підготовки є: керованість і самоорганізація, що дозволяють ефективно взаємодіяти всім суб'єктам; відкритість як активна форма взаємодій суб'єктів, що дозволяє вдосконалювати професійну підготовку та поглибити знання й уміння в галузі розв'язання конфліктів; полікомпетентність як показник якості професійної підготовки та інтегральний показник навчальних ресурсів освітнього середовища, що забезпечує майбутньому фахівцеві здатність вирішувати особистісні та професійні конфлікти.

Вважаємо, що концепція буде *дієвою* лише тоді, коли відбуватимуться такі процеси:

- запровадження неперервності й ступеневості та буде проведена повномасштабна інтеграція змісту професійної підготовки;

- цілеспрямований педагогічний супровід та психолого-педагогічна підтримка студентів протягом навчання;
- оптимальне поєднання теоретичної та практичної складової під час професійної підготовки;
- узгодження традиційних підходів до організації професійної підготовки майбутніх фахівців з педагогічними інноваціями.

В основу авторської концепції покладене положення, згідно з яким головним *результатом*, який очікуємо буде високий рівень сформованості усіх показників готовності до розв'язання конфліктів у професійній діяльності в переважній більшості студентів. Висуваємо припущення, що концепція буде максимально ефективною, якщо студенти засвоять систему ціннісних орієнтирів під час розв'язання конфліктів, суттєво поглиблять свої теоретичні знання та практичні уміння й навички, удосконалять особистісні якості відповідно до світоглядно-аксіологічної площини соціальної сфери.

Провідне місце у концепції відведено *неперервності професійної підготовки* майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів. У світовій практиці поняття «безперервна освіта» вживається поруч з термінами: «продовжує освіту» (continuing education), «довічна освіта» (lifelong education), «подальша освіта» (further education). В українській науковій літературі можна знайти такі терміни неперервної освіти, як «продовжена», «перманентна», «компенсаторна». Отже, динамізм, притаманний сучасній цивілізації, зростання цінності професіоналізму змушують шукати ефективні шляхи розвитку освіти через її неперервність для того, щоб максимально задовільнити потреби особистості в усвідомленні свого місця в соціумі.

Як свідчать історичні дослідження, засновником сучасних уявлень про неперервну освіту визнаний Ян-Амос Коменський. Початок освітньої практики, що створила умови для освіти впродовж усього життя, поклало введення освітнього всеобучу в епоху Просвітництва. З часом розвиток освіти дорослих став причиною промислової революції XIX ст. та стимулював розвиток вищої освіти. З 1917-18 рр. ідея неперервності освіти отримала нові інтерпретації, у той час з'являлися нові форми і види освітніх установ для підвищення кваліфікації працівників. На основі досліджень О. Пижикова [480] з'ясовано, що ще й на початку 2000-х років питання неперервності освіти так і не

стало предметом цілеспрямованої роботи щодо її впровадження у практику ВНЗ. Вивчаючи організацію неперервної освіти, І. Зязюн [216] зазначає, що на даний час існує певний спектр реальних проблем: серйозна неузгодженість при переході від етапу загальної до середньої спеціальної чи вищої освіти; немає взаємозв'язку між результатами вузівської освіти і змістом подальшого підвищення кваліфікації; не створено механізмів нагромадження інформації про професійне становлення фахівця на рівні адміністративно-методичних і управлінських служб.

Неперервна професійна підготовка, як доводять А. Ігнатуша та К. Ляшенко, розвивалася, з одного боку, як педагогічна теорія, а з іншого, – як феномен практики, а мета неперервної освіти полягає у «становленні й розвитку особистості як у періоди її фізичного і соціально-психологічного дозрівання, розквіту й стабілізації життєвих сил та здібностей, так і в періоди старіння організму, коли на перший план висувається завдання компенсації сил і можливостей, що втрачаються» [222, с. 64].

Неперервну освіту трактують як «спосіб життєдіяльності людини, процес здобуття нею необхідних знань, набуття умінь, навичок і якостей у міру виникнення потреби в них, що відбувається протягом усього життя людини» [516, с. 329]. За визначенням Л. Лук'янової, неперервна освіта – це «сукупність дій, спрямованих на зміну настанов і моделей поведінки людей шляхом передачі їм нових знань, набуття нових умінь і навичок упродовж життя» [380, с. 188]. Вважаємо, що таке розуміння сутності неперервної освіти повністю відповідає завданню інтенсифікації та розширеного відтворення робочої сили, а також повною мірою задовільняє соціальні зміни в українському суспільстві, та на цій підставі може бути покладено в основу неперервності професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів.

Як відомо, у «Хартії про ціложиттєве навчання» [575] мова йде про те, що набувати нові знання та компетентності, опановувати нові технології, розуміти нове інформаційне довкілля особа може впродовж усього життя, що забезпечить не лише можливості особистого зростання, а й високий рівень соціальної адаптації, а також затребуваність на ринку праці. У публікації Т. Вдовичин і

А. Яцишин [108] доведено, що одним із найважливіших завдань освіти є формування відкритого простору неперервного навчання, що дає змогу кожному, в міру культурної, психологічної та технологічної готовності, накопичити особистий освітній ресурс. Автори зазначають, що організація освітнього процесу на засадах принципів та ознак відкритої освіти сприяє кардинальній зміні в підготовці майбутніх фахівців, забезпечує більшу свободу в плануванні змісту освіти, вибору місця, часу взаємодії студентів і викладача, створює умови для індивідуального темпу засвоєння навчального матеріалу. У рис. 2.4 представлено відмінності між традиційним навчанням та неперервним.

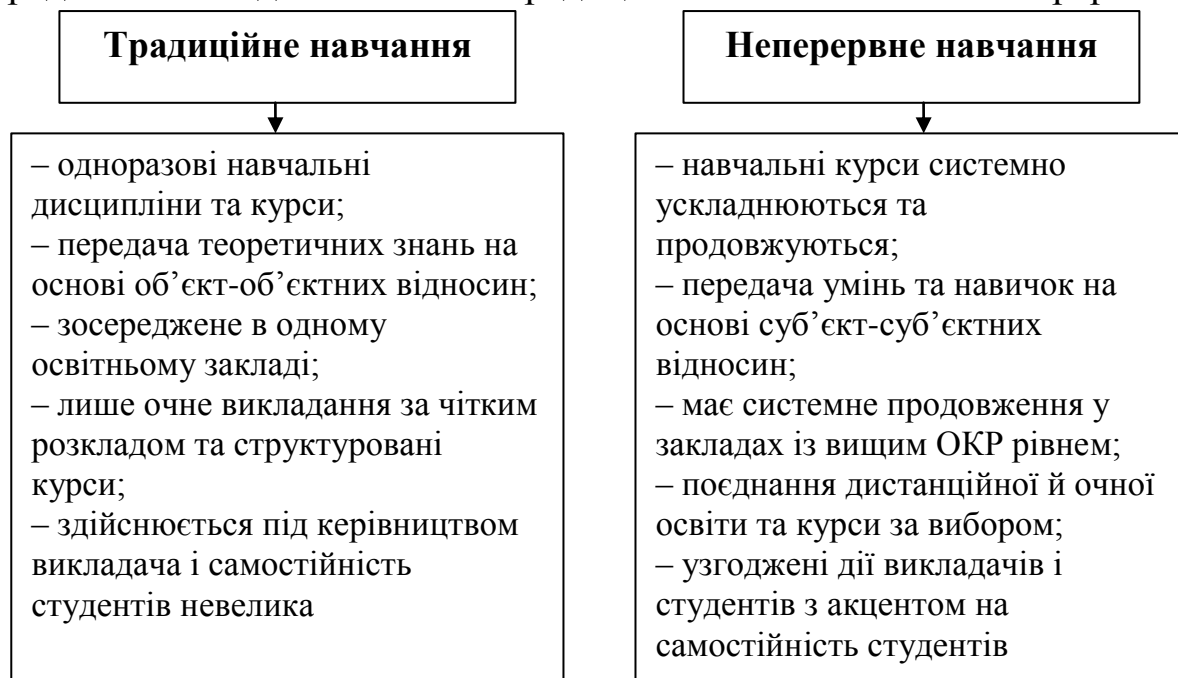


Рис. 2.4 Відмінності між традиційною та неперервною освітою

Проведене узагальнення наукових поглядів дозволило нам *неперервну професійну підготовку майбутніх фахівців соціономічних професій до розв'язання конфліктів трактувати як цілісний, неперервний процес освіти, детермінований потребою у неперервному особистісному та професійному розвитку усіх показників готовності.* Неперервність професійної підготовки *полягає не стільки в безперервному освітньому процесі, скільки в такому вивченні теоретико-практичних аспектів конфліктної взаємодії, які б змогли забезпечити майбутньому фахівцеві максимальний рівень професіоналізму.* Іншими словами, професійна підготовка неперервна

не тому, що особа постійно переходить від однієї форми навчання до іншої, а тому, що, здобуваючи освіту певного рівня, можна паралельно або в міру необхідності доповнювати її, розширювати через систему державної освіти, а також шляхом самоосвіти.

На сучасному етапі розвитку Європейського освітнього простору вагому роль посідає запровадження стандартів, рекомендацій, що передбачають трициклову систему навчання (бакалавр, магістр, інтегрований магістр (професійна підготовка), доктор філософії). На перший план виходить постулат «ціложиттєве навчання» (lifelong learning). Таким чином, неперервна система освіти стоїть перед необхідністю вирішення соціально і психолого-педагогічно дуже важливої проблеми – неперервної професійної підготовки професіоналів, здатних ефективно навчатися. Підтримуємо Н. Олексюк [420, с. 4-5] у тому, що необхідне цілеспрямоване занурення майбутнього фахівця соціальної сфери під час неперервної професійної підготовки у різні види професійно-орієнтованої навчальної діяльності, які теоретично відтворюють виробничу діяльність.

Як констатують фахівці у Білій книзі національної освіти України [84], неперервна професійна підготовка реалізується *шляхом*:

- розвитку потреби до самонавчання та саморозвитку;
- створення інтегрованих навчальних планів та програм для підготовки кваліфікованих фахівців;
- формування й розвитку навчально-науково-виробничих комплексів неперервної ступеневої підготовки фахівців;
- розробки цілісної системи навчальних закладів для забезпечення освіти дорослих відповідно до потреб особистості та ринку праці;
- оптимізації системи підвищення фахового рівня фахівців.

Вбачаємо, що усі висвітлені шляхи є доволі ефективними і в організації неперервної професійної підготовки майбутніх соціальних фахівців у контексті формування в них готовності до розв'язання конфліктів. Тобто, неперервна професійна підготовка має чітку *соціальну спрямованість*, що базується на створенні необхідних умов для професійного і особистого розвитку особи незалежно від віку, отриманої професії чи спеціальності, місця проживання. До уваги беруться індивідуальні здібності, мотиви, інтереси, ціннісні установки.

Зокрема, на основі праць Н. Ничкало [413], В. Поліщук [462] та С. Сисоєвої [514] виділено основні *постулати* неперервної професійної підготовки, а саме: охоплення освітою усього життя людини; поєднання «вертикальної» (спадкоємність між окремими етапами (пропедевтичним, основним, післядипломним) та рівнями освіти (середня, вища, післядипломна)) та «горизонтальної» (освітня дія школи, соціальних інститутів, неформального оточення, ЗМІ); налагодження взаємозв'язку загальної та професійної освіти; відкритість, гнучкість підготовки; різноманітність змісту, засобів і методик професійної підготовки та можливість вільного їх вибору; визнання професіоналізму фахівця не за способом отримання освіти, а за фактичним результатом; наявність механізмів стимулювання особи до неперервної професійної підготовки.

Вважаємо, що виокремлені постулати мають безпосередній стосунок до неперервності у професійній підготовці майбутніх фахівців соціономічних професій соціальної сфери під час формування у них готовності до розв'язання конфліктів. Зокрема, доцільно охопити професійною підготовкою увесь освітній процес, починаючи від навчання у ВНЗ I-II рівнів акредитації, пізніше навчання у ВНЗ III-IV рівнів акредитації, а потім доречно дати можливість фахівцям цілеспрямовано вдосконалити показники готовності до розв'язання конфліктів, підвищуючи свою компетентність в системі післядипломної освіти. Саме так можна досягнути «вертикальної» та «горизонтальної» інтеграції професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери й задіяти механізми стимулювання до саморозвитку та самовдосконалення у контексті розв'язування конфліктних ситуацій.

У контексті наведених вище аргументів, повністю підтримуємо позицію А. Фурмана [572] про те, що увесь період неперервної професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери перебуває під впливом *циклічно-вчинкової парадигматики*. Тобто студент упродовж професійної підготовки проходить повний чотириланковий цикл (пізнавально-ситуаційний, нормативно-мотиваційний, ціннісно-діяльнісний, духовно-післядіяльний) учинку професійного становлення. Зокрема, пізнавально-ситуаційний етап студент проходить на першому курсі навчання; нормативно-

мотиваційний відбувається під час другого року навчання; на третьому та четвертому курсах спостерігається ціннісно-діяльнісний етап; лейтмотивом навчання в магістратурі є духовно-післядіяльний етап. Як бачимо, на кожному із етапів здійснюється низка певних учинків, які носять різне спрямування: теоретичне, експериментальне, дослідницько-пошукове, волонтерське, проектно-наукове, соціокультурне, самоактуалізаційне. Ці вчинки безпосередньо залежать від переліку тих академічних і прикладних дисциплін, які мають змогу вивчати майбутні фахівці.

Відповідно до циклічно-вчинкової парадигматики формування готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів під час неперервної професійної підготовки у ВНЗ, ми безпосередньо орієнтувалися, за порадою А. Немкової [409] та М. Трухан [556], на *етапність*:

- дедуктивний (освітній ступінь «молодший бакалавр»);
- конструктивний (освітній ступінь «бакалавр»);
- завершальний (освітній ступінь «магістр»).

Так, дедуктивний етап передбачав формування у студентів загальних теоретичних знань щодо конфліктів в соціальній сфері, де студенти вчилися бачити й усвідомлювати неминучість конфлікту та встановлювати об'єктивні умови їх виникнення та перебігу. Вони мали змогу навчитися в загальному аналізувати конфлікт: описувати суть конфліктного протистояння, установлювати природу конфлікту, з'ясувати основних учасників конфлікту та їх головні прагнення, характеризувати потреби основних учасників конфлікту, робити аналіз можливих методів і способів впливу на конфлікт. На конструктивному етапі головну увагу студентів було акцентовано на сутності конфліктних ситуацій у професійному колективі, характеристиці взаємин членів колективу, оцінці характеру й явних та прихованих причини конфлікту. Цей етап дав можливість студентам дослідити зміст можливих стратегій поведінки у конфлікті. Тоді як завершальний етап був спрямований на оволодіння конкретними способами побудови карти конфлікту, вивчення практичних стратегій та технологій регулювання конфліктів, використання методів проведення контент-аналізу конфліктного протистояння, моделювання варіантів розв'язання конфлікту. Завершальний етап передбачав усвідомлену та

виважену практичну діяльність на основі ґрунтовної теоретичної бази щодо управління конфліктами. Підтримуємо позицію В. Муромець у тому, що «професійна підготовка студентів магістратури у закладах вищої освіти зумовлює збагачення інтелектуального, культурного, соціального, наукового і технологічного аспектів розвитку суспільства» [405, с. 150].

У дослідженні виходили з тих міркувань, що *ступеневість* є *центральним елементом професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери*. Вважаємо, що саме ступеневість, яка задекларована у Законі України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII, формує фундамент для професійного становлення особистості. Таким чином, здобуття вищої освіти передбачає успішне виконання відповідної освітньої (освітньо-професійної чи освітньо-наукової) або наукової програми, що є підставою для присвоєння відповідного ступеня вищої освіти: 1) молодший бакалавр (освітньо-професійний ступінь, що здобувається на початковому рівні); 2) бакалавр (освітній ступінь, що здобувається на першому рівні вищої освіти); 3) магістр (освітній ступінь, що здобувається на другому рівні вищої освіти за освітньо-професійною або за освітньо-науковою програмою); 4) доктор філософії (освітній і водночас перший науковий ступінь, що здобувається на третьому рівні вищої освіти на основі ступеня магістра в результаті успішного виконання здобувачем вищої освіти відповідної освітньо-наукової програми та публічного захисту дисертації у спеціалізованій вченій раді); 5) доктор наук (це другий науковий ступінь, що здобувається особою на науковому рівні вищої освіти на основі ступеня доктора філософії та передбачає набуття найвищих компетентностей у галузі розроблення і впровадження методології дослідницької роботи, проведення оригінальних досліджень). Тобто можемо констатувати: нині практично зникла ілюзія того, що навчальний заклад певного ступеня може і повинен випустити фахівця, який знає і уміє все, що йому буде потрібно для майбутньої професійної реалізації.

У нашому баченні, кожен наступний ступінь професійної освіти, до деякої міри, повинен заперечувати попередній. Тобто під час оволодіння кожним ступенем навчання у змісті освіти формується не лише система необхідних знань та вмінь, але й численні допоміжні

«каркаси». Коли ж на виході зі ступеня студент оволодів запланованою системою знань, умінь та цінностей, усі допоміжні «каркаси» продовжують тягнутися за ним на наступний ступінь, створюючи «хвіст», який заважає мобільно рухатися. Погоджуємося із тим, що зі зростанням кількості ступенів, які проходить кожна особистість, ця непотрібна база накопичується та ускладнює процес професійного розвитку [335, с. 69–70]. У цьому контексті було прийнято до уваги, те, що ступенева професійна підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери має будуватися на основі композиційного проектування освітнього середовища, причому на кожному ступені має проходити ускладнення професійних функцій, що дозволить забезпечити вдосконалення готовності до розв'язання конфліктів.

Основною *ідеєю* ступеневої професійної підготовки є навчання за висхідними ступенями, коли кожен наступний ступінь є логічним продовженням попереднього, який сприяє максимальному розвитку особистості фахівця, на основі забезпечення можливості подальшого навчання. *Зміст* ступеневої професійної підготовки визначаємо як цілісну сукупність взаємозалежних елементів, які спрямовані на формування професіоналізму, що забезпечує неперервний особистісно-професійний розвиток у цілому та формування готовності до розв'язання конфліктів, зокрема. Ступеневість відображає неперервність перетворення студента у фахівця, який компетентно розв'язує професійні конфлікти.

На основі напрацювань науковців [413; 461; 462] встановлено, що професійній підготовці майбутніх фахівців соціальної сфери у контексті формування готовності до розв'язання конфліктів повинна бути притаманна ступеневість, *сутність* якої можна пояснити через такі поняття, як:

– спадкоємність (припускає поступовий перехід від одного освітнього ступеня до іншого, послідовне ускладнення та зміна вимог до обсягу знань, умінь і навичок на основі органічного зв'язку змісту, методів і форм організації освітнього процесу);

– прогностичність (передбачає зорієнтованість професійної підготовки на перспективні запити і потреби як в матеріальній, так і в духовній сфері розвитку (сприяння професійному і особистому розвитку студентів не можливе без внесення своєчасних коректив в

прогностичні моделі випускників, навчальні плани та програми з урахуванням педагогічного прогнозування);

– гнучкість та динамічність (пов'язані з багатоступінчастістю, відкритістю, різноманітністю існування усіх типів учбових закладів та форм навчально-пізнавальної діяльності).

Передбачаємо, що максимальне впровадження ступеневої підготовки майбутніх фахівців дозволить забезпечити, з одного боку, органічну єдність загальноосвітньої, професійної та післядипломної освіти з цілеспрямованим розвитком особистості, а з іншого – сприятиме формуванню ґрунтовних знань, творчого мислення та самостійності під час розв'язування конфліктів. У процесі дослідження ми дійшли до розуміння необхідності чіткої ієрархії етапів ступеневої підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери, що включає: пропедевтичний (початковий, який передбачає допрофесійну підготовку) – охоплює навчання на першому курсі коледжів, де студенти отримують загальноосвітню підготовку, яка лише частково є професійно орієнтованою; базовий (найдовший) – передбачає присвоєння ступеня «молодший бакалавр» у ВНЗ I–II рівнів акредитації й навчання на I–IV курсах ВНЗ III–IV рівнів акредитації та здобуття ступеня «бакалавр»; основний – передбачає здобуття ступеня «магістр»; післядипломний – охоплює увесь процес удосконалення набутих знань. Етапи ступеневої професійної освіти майбутніх фахівців соціальної сфери виступають як необхідні ланки єдиного освітнього процесу.

На думку С. Дружилова [176], досягнення професійного успіху тісно пов'язане із забезпеченням необхідного рівня професійної підготовки на основі ступеневості. Професійну підготовку, на погляд науковця, можна розглядати як процес формування професійної компетентності у майбутнього фахівця. У процесі наукового дослідження було проведено інтерпретацію виокремлених *чотирьох ступенів* компетентності щодо готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів.

Отже, I ступінь: *несвідома компетентність* – немає необхідних знань, умінь та навичок, причому особистість чітко усвідомлює їхню відсутність. Вважаємо, що ця стадія є характерною для випускників загальноосвітніх навчальних закладів, які готуються стати

абітурієнтами. Як показали результати опитування, учні середніх навчальних закладів володіють лише частковими уявленнями про сутність діяльності фахівця соціальної сфери, а також лише в загальних рисах знайомі з конфліктами та можуть лише на побутовому рівні інтуїтивно підходити до їхнього розв'язку. Ця стадія характеризується формулою самооцінки: «Я не знаю, що я не знаю».

II ступінь: *свідома некомпетентність* – особистість усвідомлює, що їй не вистачає професійних знань у сфері розв'язання конфліктів. На цій стадії можливі два варіанти розвитку подій – конструктивний і деструктивний. Конструктивний передбачає усвідомлення суб'єктом своєї професійної некомпетентності, що сприяє підвищенню мотивації для набуття знань і умінь у галузі конфліктології. Деструктивний призводить до виникнення почуття невпевненості у своїх силах, психологічного дискомфорту, підвищення тривожності, які заважають подальшому розвитку когнітивної та конативної складової готовності до розв'язання конфліктів. Вважаємо, що ця стадія притаманна для студентів, що здобувають ОКР «бакалавр». Для цієї стадії характерна формула для самооцінки: «Я знаю, що не знаю».

III ступінь: *свідома компетентність* – особистість чітко знає зміст професійних знань, умінь та навичок і може їх ефективно застосовувати під час розв'язання конфліктів, має сформовані відповідні ціннісні орієнтації та ідеали, володіє професійним потенціалом та професійною спрямованістю щодо конструктивного розв'язання конфліктів. Вважаємо, що лише найкращі студенти, які навчаються в магістратурі без спеціальної підготовки можуть досягнути цієї стадії компетентності під час навчання у ВНЗ. Для цієї стадії характерна самооцінка за формулою: «Я знаю, що я знаю».

IV ступінь: *«безсвідома» (автоматична) компетентність* можлива лише тоді, коли професійні навички щодо конструктивного розв'язування конфліктів повністю інтегровані та вбудовані у професійну поведінку. Особистість володіє високим рівнем професіоналізму під час розв'язування конфліктів. Ця стадія характеризує рівень майстерності у розв'язанні конфліктів, яку можна здобути на основі тривалої практичної діяльності. Отже, за умови відсутності додаткової професійної підготовки у ВНЗ, цей рівень притаманний для фахівців, які мають 3–5 років стажу роботи.

У концепції, яку ми розробляємо чільне місце відведено конкретним *стадіям* професійної підготовки майбутніх фахівців (адаптації, диференціації, індивідуалізації та стійкого саморозвитку), які виокремлені нами на основі вивчення напрацювань Я. Юрківа [607, с. 91–92] та адаптовані до формування готовності щодо розв'язування конфліктів на засадах ступеневості. Дамо коротку характеристику цим стадіям.

1. *Стадію адаптації* можна описати такими явищами: початком формування самосвідомості, самооцінки і самоуправління щодо потреби формування готовності до розв'язання конфліктів; становленням лише загального уявлення про себе як про фахівця, що розв'язуватиме професійні конфліктні протистояння; невизначеністю уявлення про способи професійної діяльності в галузі розв'язання конфліктів; виникненням труднощів у самоорганізації та актуалізації інтересу до предметів професійно орієнтованого циклу; розвитком загальних здібностей до інтерпретації конфліктних ситуацій як у професійному так і у життєвому аспектах та поверхневе знайомство із перспективними шляхами їх розв'язання.

2. *Стадія диференціації* характеризується проявом індивідуальної неповторності, яка визначається розвитком таких якостей як рефлексивність, креативність, критичність; прагненням поповнити знання про механізми розв'язання конфліктів; формуванням навичок саморегуляції у цьому аспекті.

3. *Стадія індивідуалізації* передбачає сформованою самосвідомістю; адекватною самооцінкою; стійкими навичками самоорганізації і самоуправління; формуванням професійної компетентності; пошуком особистісного почерку професійної діяльності.

4. *Стадія стійкого саморозвитку* базується на високому рівні самоорганізації і самоуправління майбутнього фахівця соціальної сфери; самоаналізом та корекцією досягнень щодо розв'язання конфліктів; актуалізацією потреби в подальшому саморозвитку; активним формуванням суб'єктності майбутнього фахівця.

Підсумовуючи, наголосимо, що у державному переліку професій з підготовки кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах (Постанова Кабінету міністрів України №1117 від

11.09.2007 р.) зафіксовано такі дві професії – як «Гувернер» (Код КП 5131) та «Соціальний робітник» (Код КП 5133). Саме ці фахівці мають змогу на основі ступневості освіти продовжити навчання у ВНЗ I-IV рівнів акредитації та здобути ступінь «молодший бакалавр», «бакалавр» та «магістр». У Постанові Кабінету міністрів України № 266 від 29.04.2015 р. «Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти» виокремлено такі коди та найменування спеціальностей, як «053 Психологія» та «231 Соціальна робота», де є можливість здобути ступінь «молодший бакалавр» у коледжах, а також освітній ступінь «бакалавр» та «магістр» у ВНЗ III– IV рівнів акредитації.

Так, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка з 1994 року розпочав готувати психологів, з 1999 р. – соціальних педагогів, а з 2002 р. – соціальних працівників; функціонує ступенева підготовка бакалаврів та магістрів, а також у рамках ступеневої освіти розроблено інтегрований навчальний план підготовки майбутніх фахівців за скороченим терміном навчання бакалаврів спеціальності 231 Соціальна робота на базі освітнього ступеня молодший бакалавр. Вивчення навчальних планів Чортківського гуманітарно-педагогічного коледжу імені Олександра Барвінського, Дубенського коледжу Рівненського державного гуманітарного університету, Коломийського педагогічного коледжу ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» дозволив констатувати, що студенти в коледжах отримують лише загальні теоретичні знання з конфліктології.

У табл. 2.2 представлено порівняльну характеристику наповненості професійної підготовки фахівців різних освітніх ступенів (молодший бакалавр, бакалавр, магістр) у контексті формування в них готовності до розв'язання конфліктів у професійній діяльності.

Таблиця 2.2

Наповненість дисциплін конфліктологічної спрямованості, які формують когнітивний та конативний компоненти готовності студентів спеціальності «Соціальна робота» до розв'язання конфліктів

СТУПЕНЕВІСТЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ					
	молодших бакалаврів у коледжах (2 роки)	бакалаврів на базі освітнього ступеня молодший бакалавр (2 роки)	бакалаврів на базі повної загальної середньої освіти (4 роки)	магістрів (1,5 роки)	
Назва дисципліни	Основи конфлік-тології	Соціальна конфлік-тологія	Соціальна конфлік-тологія	Соціальне партнер-ство	Соціальна медіація
Кількість кредитів	2 кредити	3 кредити	4 кредитів	4 кредити	5 кредитів
Лекції	16	16	30	16	26
Семінари та практичні	12	14	26	20	20
Самостійна робота	32	60	64	84	104

Виходячи із даних, які представлені у табл. 2.2, констатуємо, що студенти, які закінчили навчання в коледжах, не володіють достатньою теоретичною та практичною базою для того, щоб бути компетентними під час урегулювання конфліктних ситуацій у професійній діяльності. На підставі цього стверджуємо, що тенденції до поглибленої професійної підготовки у контексті ступеневої освіти ставлять на перший план завдання вдосконалення готовності до розв'язання конфліктів упродовж ступеневого навчання. Це особливо стає актуальним тоді, коли ринок праці швидко змінюється та диктує потребу у висококомпетентних фахівцях, які реалізовуватимуть соціальну політику в соціальній сфері.

Зупинимося на характеристиці третьої засади концепції формування готовності студентів до розв'язання конфліктів – *інтеграції*. У дослідженні вихідним постулатом є теза про те, що це поняття входить в теорію систем, функціонує як логічне знання, яке

передбачає, що під час системного аналізу необхідна інтеграція [368, с. 173-175]. Вважаємо, що на основі інтеграції можливе більш глибоке проникнення в сутність явища готовності, а також широке використання універсальних методів і засобів для його формування. Інтеграцією змісту освіти під час професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій розуміємо процес взаємодії усіх структурних елементів, які супроводжуються зростанням системності знань, що призведе до вдосконалення готовності при розв'язанні конфліктів.

Отже, по-перше, інтеграція передбачає систематизацію; по-друге, вона пов'язана з якісними і кількісними перетвореннями елементів усього освітнього процесу до появи узгодженої цілісності; по-третє, інтегративний процес має свою логіко-змістовну основу, що об'єктивно детермінує чіткий зміст освітнього процесу; по-четверте, інтеграція передбачає педагогічну цілеспрямованість професійної підготовки.

На основі емпіричного дослідження публікацій В. Безрукової [74] та М. Чапаєва [587] визначено головні постулати інтеграції:

- сприяє розвитку та вважається найголовнішим чинником становлення конкретної особистості;
- відбувається досягнення певного балансу і гармонії всіх учасників інтеграційної взаємодії;
- характеризується універсальністю (феномен загальний) і поліморфічністю (виступає в різних якостях, має різні форми (види, типи).

У практичній площині виходили з того, що інтеграція має бути зосереджена на виконанні методологічної, розвиваючої й технологічної функцій професійної підготовки. Так, методологічна функція сприяє зближенню теорії та практики під час вивчення студентами навчальних дисциплін конфліктологічної спрямованості, що базується на взаємопроникненні знань і умінь одних дисциплін в інші. Розвиваюча функція поширюється на всі галузі освітньої теорії та практики, враховуючи сам об'єкт виховання – майбутнього фахівця соціальної сфери з високим рівнем готовності до розв'язання конфліктів. Технологічна функція передбачає певне ущільнення інформації, усунення дублювання та досягнення наступності в

розвитку знань і практичних умінь, а також систематизацію понять, фактів і встановлення субординації та координації.

Інтеграція у контексті формування готовності студентів соціономічних професій до розв'язання конфліктів передбачала такі напрямки:

- розширення і поглиблення предмета пізнання (у нашому випадку теоретичних знань про конфлікти в соціальній сфері);
- ліквідація багатопредметності;
- виважений розподіл часу на вивчення тем навчальних дисциплін);
- ліквідація дублювання навчального матеріалу;
- упровадження педагогічних інновацій під час організації освітнього процесу;
- подолання вузького бачення конфліктності професійної діяльності майбутніми фахівцями соціономічних професій;
- створення сприятливих умов для розвитку особистості кожного студента під час вивчення дисциплін конфліктологічного спрямування;
- активне стимулювання особистісного розвитку студентів та вдосконалення усіх показників готовності до розв'язання конфліктів.

З практичної точки зору під час професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій на засадах інтеграції необхідно:

- по-перше, встановити чіткий взаємозв'язок між дисциплінами;
- по-друге, узгодити програми викладання дисциплін з метою уникнення повторів;
- по-третє, удосконалити структурне наповнення та методичне забезпечення визначених навчальних дисциплін.

Усі наведені чинники дадуть можливість забезпечити майбутнім фахівцям соціальної сфери високу результативність процесу формування готовності до розв'язання конфліктів. Виконуючи ці завдання у додатку Е ми представили програми навчальних дисциплін конфліктологічного спрямування («Соціальна конфліктологія», «Соціальне партнерство», «Соціальна медіація»), що забезпечують інтегрованість процесу формування у студентів готовності до розв'язання конфліктів. У цьому ж контексті нами була організована діяльність наукової проблемної групи для магістрантів під назвою

«Резонанс» (Додаток И). Її діяльність була спрямована на розв'язання таких завдань:

- 1) поглибити теоретичні знання та формувати практичні уміння з розв'язування конфліктів у майбутній професійній діяльності;
- 2) сформувати належний рівень партнерської співпраці у студентському колективі;
- 3) навчити конструктивних способів виходу з конфліктних ситуацій у майбутній професійній діяльності;
- 4) сформувати належний рівень фахової медіаторської поведінки;

З методологічної точки зору, нами використовувалися такі *способи* інтегрування, як: універсалізація, уніфікація, екстраполяція. Універсалізація – це такий спосіб, при якому проводилася розробка єдиної фундаментальної основи усіх дисциплін конфліктологічного спрямування («Основи конфліктології», «Соціальна конфліктологія», «Соціальне партнерство», «Соціальна медіація»). Уніфікація – це такий спосіб, при якому проводилася певна формалізація навчальних тем, що передбачала приведення їх до єдиної структури, упорядкування на основі алгоритмізації. Екстраполяція передбачала поширення, взаємне використання якісних характеристик одних об'єктів в інших. За допомогою екстраполяції ми зводили навчальну інформацію до більш простих і зрозумілих форм, під впливом чого і відбувалася адаптація понять, явищ, дій, які студенти мали змогу вивчати.

Підсумовуючи, акцентуємо увагу на тому, що реалізація неперервності, ступеневості та інтеграції професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери для розв'язання конфліктів насамперед пов'язана із можливістю активного професійного поступу на індивідуально-особистісному рівні у певній логічній послідовності. Отже, педагогічна концепція професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери в контексті розв'язання професійних конфліктів на засадах *неперервності, ступеневості та інтеграції* розглядається як вагомий чинник у нарощуванні повноти сформованості показників готовності на суб'єктному рівні, а також володіє суттєвим потенціалом у формуванні нормативного інформативно-змістового простору для професійної підготовки майбутніх фахівців усіх освітніх ступенів. Передбачаємо, що виважене

та максимально повне впровадження концепції дасть змогу об'єднати наявні у професійній педагогіці доробки, висунути та перевірити авторські припущення щодо можливості суттєвого вдосконалення професійної готовності майбутніх фахівців соціономічних професій соціальної сфери до розв'язання конфліктів у професійній діяльності.

Висновки до другого розділу

1. Узагальнення наукових пошуків дозволили розглядати наукову дефініцію «готовність» як цілісне інтегральне особистісне утворення, що виступає вагомою передумовою професійної компетентності майбутнього фахівця, яке стимулює самовдосконалення, формує професійно значимі якості, характеризує включеність в професійну діяльність, залежить від уміння мобілізувати особистісні ресурси. Українське суспільство вимагає від ВНЗ підготовки конкурентоспроможних фахівців соціальної сфери, які володіють високим рівнем готовності до діяльності та уміють розв'язувати конфлікти. Готовність майбутнього фахівця соціальної сфери до розв'язання конфліктів є ціннісним ресурсом особистості, виступає фактором успішності у сприйнятті та продуктивному вирішенні конфліктів під час професійної взаємодії, пов'язана із ефективним виконанням професійних функцій та ролей, зумовлена соціальними установками, мотивами, професійною спрямованістю, теоретичною і практичною підготовкою та індивідуально-типологічними особливостями. У структурному розумінні готовність характеризується гармонійністю, а її формування має бути системним, поступовим, виваженим та репрезентувати багатовимірний рух особистості в освітньому просторі. Основні компоненти готовності відображають наявність стійких мотивів (мотиваційний), базуються на системі теоретичних знань (когнітивний), охоплюють практичні уміння та навички (конативний), поєднують особистісні якості та рефлексію (особистісний).

2. З'ясовано, що використання технології професіографії дозволить забезпечити оптимізацію професійної діяльності майбутніх фахівців соціономічних професій та вдосконалити готовність їх до розв'язання конфліктів, а тому прийнято рішення про необхідність

проведення контент-аналісної характеристики професіограми. Професіограму розглядаємо як зразок-орієнтир, що передбачає загальний опис професійної діяльності фахівців соціономічних професій в контексті розв'язання ними конфліктів. Основними орієнтирами під час її розробки були принципи комплексності, надійності, диференціації, типізації, перспективності й реальності. Вона об'єднувала теоретичну і процесуально-діяльнісну компетентність, охоплювала перелік професійних компетенцій, базувалася на професійно значущих якостях, професійних і особистісних характеристиках, необхідних для ефективного розв'язування конфліктів.

3. На основі діагностичного цілепокладання, етапності та алгоритмічності у структурі готовності виокремлено мотиваційно-ціннісний, теоретико-змістовий, практико-орієнтований та рефлексивно-особистісний критерії. Показники розглядаємо як конкретні вимірники стану сформованості готовності. Показники мотиваційно-ціннісного критерію: мотивація до професійного вдосконалення; пізнавальний інтерес до розв'язання конфліктів; система ціннісних орієнтацій. Показники теоретико-змістового критерію: загальний кругозір у розв'язуванні конфліктів, конфліктологічна компетентність, пізнавальна активність. Показники практико-орієнтованого критерію: уміння налагоджувати контакт, асертивна поведінка, медіаторська активність. Показники рефлексивно-особистісного критерію: здатність до рефлексії, сформованість толерантності, рівень розвитку емпатії. Враховуючи думки дослідників, ми виокремили чотири рівні готовності: низький (критичний), задовільний (репродуктивний), достатній (посередній), високий (інноваційний). Виходячи з тих міркувань, що якісна оцінка здійснюється за допомогою стандартизованих опитувальників, психолого-педагогічних методик, анкет, психологічних тестів, спеціальних теоретичних та практичних завдань, розроблено конкретний діагностичний інструментарій для визначення стану сформованості готовності за усіма показниками.

4. Запропоновано концепцію професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери в контексті розв'язання професійних конфліктів, котру розглядаємо як особливий вид інноваційної

діяльності за допомогою якого створюються належні умови для формування готовності до розв'язання конфліктів як її окремої структурної одиниці. Головним орієнтиром є пріоритет формування усіх показників готовності і можливість їх варіативного наповнення у відповідності із теоретичною базою і практичним досвідом, а також у поєднанні із установкою на постійне професійно-особистісне самовдосконалення та професійний і особистісний саморозвиток. Авторська концепція детермінована особистісним, соціальним та професійним розвитком майбутніх фахівців, спрямована на удосконалення професійних знань, умінь, навичок і особистих якостей у контексті формування готовності до розв'язання конфліктів. Вона має мету, завдання, основні характеристики, в її основу покладено домінанту, згідно з якою майбутні фахівці соціальної сфери будуть професійно компетентними у розв'язанні конфліктів, якщо їх професійна підготовка відбуватиметься на засадах неперервності, ступеневості та інтеграції. Неперервність базується на безперервній освіті особистості та обумовлена циклічно-вчинковою парадигматикою навчального процесу, що відображає перетворення студента у фахівця, який компетентно розв'язує конфлікти. Ступеневість, задекларована у Законі України «Про вищу освіту», охоплює композиційне проектування освітнього середовища на основі ускладнення професійних функцій на кожному освітньому ступені, передбачає спадкоємність, прогностичність, гнучкість та динамічність. Інтеграція передбачає систематизацію, чіткий взаємозв'язок між дисциплінами, узгодження навчальних програм з метою уникнення повторів, структурне наповнення та методичне забезпечення навчальних дисциплін конфліктологічного спрямування. Концепція розглядається як вагомий чинник у нарощуванні повноти сформованості показників готовності до розв'язання конфліктів. Вона володіє значним потенціалом у формуванні інформативно-змістового простору професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери усіх освітніх ступенів.

РОЗДІЛ 3

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗРОБКИ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ДО РОЗВ'ЯЗАННЯ КОНФЛІКТІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

3.1. Методологічна основа розробки системи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів у професійній діяльності

Майбутній соціальні працівники, соціальні педагоги та практичні психологи у своїй професійній діяльності безпосередньо будуть дотичні до розв'язання різноманітних проблем конфліктологічного характеру. Їхня професійна діяльність спрямована на реалізацію державних програм: соціального захисту безробітних і бездомних; соціальної адаптації осіб з психічними вадами; соціальних гарантій військовослужбовцям; соціальної адаптації та працевлаштування підлітків та молоді; соціальної допомоги хворих на ВІЛ-інфекції; соціальної адаптації осіб, звільнених з місць позбавлення волі. Як результат, під час виконання своїх професійних обов'язків у майбутніх фахівців соціономічних професій можлива відкрита (безпосередня), чи опосередкована конфліктологічна взаємодія як з клієнтами, так із своїми колегами чи партнерами. Саме тому ще під час навчання у ВНЗ у студентів доцільно формувати високий рівень готовності до розв'язання конфліктів на основі виваженості та системності.

Основну змістоутворювальну домінанту, що зобов'язує нас рухатися за обраним проблемним вектором – формування готовності майбутніх фахівців соціономічних професій соціальної сфери до розв'язання конфліктів, розглядаємо як факт визнання, що серед пріоритетних шляхів головну позицію посідає розробка *системи*. Аналіз наукової літератури з проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів не можна вважати задовільним, а також і те, що питання, пов'язані з

розробкою системи, не були предметом спеціального дослідження. Це обумовлюється рядом факторів: по-перше, професійна підготовка майбутніх фахівців соціономічних професій зазнає нині певних змін у контексті реорганізації вищої освіти в нашій країні, а також змінюються функціональні обов'язки фахівців соціальної сфери; по-друге, не проводилися ґрунтовні комплексні дослідження в галузі розробки цілісної системи під час неперервної підготовки майбутніх фахівців, які здобувають соціономічні професії; по-третє, не стала предметом деталізованого вивчення методика проектування освітнього простору в контексті поглиблення теоретичних знань з навчальних дисциплін конфліктологічного циклу під час неперервної освіти у ВНЗ I-IV рівнів акредитації.

Виходячи з наведених аргументів, зауважимо, що вирішення цієї проблеми задовольнить не тільки теоретичний інтерес психолого-педагогічної науки й професійної педагогіки, а й буде спрямоване на задоволення запитів суспільства на підготовку професійно компетентних фахівців соціальної сфери. На часі дня поставлено потребу у виваженій практичній діяльності щодо удосконалення професійної підготовки фахівців соціономічних професій з високим рівнем сформованості усіх показників готовності до розв'язання конфліктів у контексті системності.

Насамперед відзначимо, що нині докорінно змінилася стратегія професійної підготовки майбутніх фахівців. Причому «конкурентоздатність фахівця з вищою освітою базується не на сумі засвоєних під час навчання знань, а на умінні їх творчого застосування та здатності самостійно поповнювати і здобувати» [458, с. 23]. У контексті підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій ми виходили з тих позицій, що система виступає засобом, спрямованим на реалізацію мети, а також враховували й той постулат, що система «має свою історію, свої етапи розвитку, свої традиції, взаємодію частин всередині системи» [394, с. 13]. Сутність теорії систем полягає в пошуку цілісності, природи їх утворення й чинників підтримки стійкості і саморозвитку. На підставі розробки та впровадження системи можна глибше осягнути усі площини процесу формування готовності майбутніх фахівців соціономічних професій, що працюватимуть в соціальній

сфері, до розв'язання конфліктів, а також можна встановити взаємозв'язок змістової та динамічної складової професійної підготовки на засадах неперервності, ступеневості та інтеграції.

У формуванні високого рівня готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів, які виникатимуть у професійній діяльності, провідну роль відводимо науково-виваженому обґрунтуванню та повномасштабному впровадженню цілісної системи. У практичному аспекті поставлено *стратегічне* завдання – розробити таку систему, яка б була безпосереднім відображенням додаткових підмоделей в освітньому процесі, що враховують найбільш значимі фактори і напрямки в динаміці формування готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів у професійній діяльності. Тобто, система повинна передбачати, з методологічної точки зору, розробку «гносеологічної призми чи особливого виміру педагогічної реальності» [394, с. 8].

Вивчаючи методологічні практико-орієнтовані аспекти, які пов'язані із розробкою системи формування готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання професійних конфліктів, акцентуємо головну увагу на розв'язанні конкретних *тактичних* завдань:

- 1) з'ясувати підходи науковців до трактування сутності понять «системність» та «система»;
- 2) визначити та охарактеризувати властивості, ознаки та функції системи;
- 3) проаналізувати основні аспекти виокремлення структурних складових системи;
- 4) на основі використання процедури моделювання побудувати графічну модель системи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів у професійній діяльності на засадах неперервності, ступеневості та інтеграції;
- 5) організувати експериментальну перевірку ефективності системи.

Виконуючи *перше* тактичне завдання, ми провели аналіз сутності наукової дефініції «системність». Тобто з'ясовано, що системність у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців базується, за визначенням І. Малафіїк [385], на об'єктивності системної природи

речей та процесів, що оточують людину та системного характеру її діяльності. Реалізація означеної позиції можлива тоді, коли системність виступає:

– по-перше, результатом оволодіння майбутніми фахівцями соціальної сфери системним мисленням у розв'язанні професійних конфліктів;

– по-друге, аналітичним інструментом активної пізнавальної діяльності майбутніх фахівців, що здатні ефективно розв'язувати конфліктні протистояння у соціальній сфері;

– по-третє, формою адекватного відображення в свідомості студентів таких властивостей та процесів, які зумовлюють органічну цілісність функціонування складових елементів.

Ідея системності прийшла в теорію і практику людської діяльності на заміну механічного розуміння зв'язків природи і світу людини, відображення результатів та наслідків їх взаємодії і співіснування людини. Так, Л. Фон Берталонфі [6] наголошував на тому, що системи оточують людину з усіх боків. Науковець був переконаний у тому, що головним під час вивчення систем є з'ясування загальних принципів і законів поведінки систем незалежно від природи їх елементів і відносин між ними.

Отже, системність можна характеризувати як *особливу якість результатів пізнавальної діяльності, властивості й ознаки якої формуються в процесі пізнання цілісності навколишнього світу*. Тобто системність у методологічній площині народжується з пізнання системної природи явищ і процесів та адекватного відображення їх у свідомості через набуття упорядкованості різноманітних уявлень про розв'язання професійних конфліктів у професійній діяльності фахівця соціальної сфери в цілісний об'єкт-систему. Як доводить Є. Ксенчук [357], змістом системності є поняття, судження, теорії, які описують сутність і структуру образу системи; характер і спосіб зв'язку її елементів, завдяки яким вони взаємодіють, впливають і доповнюють один одного, створюючи системну властивість.

Системність професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери у контексті розв'язання професійних конфліктів передбачає структурованість і підпорядкованість уявлень про сутність і природу професійних конфліктів, закономірності, принципи та підходи до їх

розв'язання; про форми, методи та технології ефективної діяльності із подолання конфліктного протистояння в професійній діяльності. Іншими словами системність *забезпечує інтегрування в свідомості* майбутніх фахівців соціальної сфери розрізнених *теоретичних знань з конфліктології в цілісний образ*, що створюється і скеровується їх власною діяльністю та формує належний рівень готовності до розв'язання конфліктів. Таким чином системність визначаємо як характеристику якості знань майбутніх фахівців соціальної сфери, що за своїм змістом і способом функціонування найбільш повно відповідає складності та цілісності процесів формування готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів та передбачає розробку *системи*.

Цінним для нас, з огляду методологічного дослідження, є підхід австрійського біолога і філософа Л. фон Берталанфі [6], який запровадив у наукову практику термін «система» та довів, що вона має бути відкритою, для здійснення цілеспрямованого та постійного обміну енергією та інформацією із зовнішнім середовищем, а також має мати ієрархічну організацію. У баченні автора система це множина пов'язаних між собою елементів з наявністю структури, яка охоплює фіксацію зв'язків між елементами системи, цілісність, а також відсутність зведення властивостей системи до властивостей елементів системи.

Насамперед з'ясуємо філософський контекст дефініції «система». Так, у філософському словнику [566] цю наукову категорію трактують як таку, що відображає не щось окреме і неподільне, а передбачає суперечливу єдність багатьох і водночас цілого. Філософи [563] доводять, що систему необхідно досліджувати як з точки зору відносин її частин, так і відносин її як цілого з усіма зовнішніми системами – середовищем. Проведений загальний філософський аналіз проблеми [47] засвідчив, що, незважаючи на інтуїтивну зрозумілість поняття «системи» для наукових розвідок, донині не існує загальноприйнятого визначення, що пов'язано з розробкою цього терміну одночасно в онтологічному, гносеологічному і методологічному аспектах.

З точки зору системного аналізу, система постає як загальна методологія дослідження процесів і явищ, що відносяться до певної

галузі людських знань; у теоретико-пізнавальному аспекті система розуміється як спосіб мислення [592, с. 14]. Установлено, що в наукових колах виокремлюють декілька підходів до розуміння цієї наукової дефініції. Три із них становлять найбільший інтерес у контексті нашого дослідження, а саме:

1) розгляд системи як комплексу взаємодіючих та взаємопов'язаних частин (Л. фон Берталанфі визначав систему як комплекс взаємодіючих елементів, причому поведінка кожного елемента впливає на поведінку цілого, а поведінка елементів та їх вплив на ціле взаємозалежні [6, с. 29]);

2) об'єднання «систему» вимог та складових (І. Блауберг характеризував систему через особливу єдність із середовищем; будь-яка система є елементом системи більш високого порядку; елементи будь-якої системи виступають як системи більш низького порядку [88, с. 29]);

3) визначення системи на основі «цілісності» як провідної категорії (Ю. Сурмін обґрунтував цілісність «множини» це кінцева множина функціональних елементів і відносин між ними, що виокремлюється з середовища у відповідності до певної цілі в рамках певного часового інтервалу» [544, с. 54]).

Наведемо ще деякі трактування. Так, у енциклопедії освіти відзначено, що система у підготовці фахівця виступає засобом, спрямованим на реалізацію мети. Система у публікаціях Н. Кузьміної розглядається як цілісне утворення, «яке має свою історію, свої етапи розвитку, свої традиції, взаємодію частин всередині системи» [394, с. 13–14]. Досліджуючи парадигмальне моделювання у професійній підготовці майбутніх учителів, А. Семенова [508] зазначає, що ключовим в понятті «система» є її динамічна єдність, що дозволяє системі існувати цілісно.

Тобто, з методологічної точки зору можна вважати незаперечною тезу про те, що система – це деяка конкретна упорядкована множина взаємозв'язаних між собою елементів, які об'єднані спільною метою, мають спільні ознаки функціонування та об'єднані тим, що вступають у взаємодію з середовищем як цілісна єдність. Тоді як у педагогічній площині система розглядається науковцями як сукупність певної кількості елементів, кожний із них впливає на поведінку цілої системи,

однак жоден із конкретних елементів, при умові самостійного існування, такого впливу не має.

На основі узагальнення представленої інформації, наукову дефініцію «система» розглядаємо як *сукупність конкретних елементів, які визначають вид діяльності та сприяють досягненню загальної мети через взаємозв'язок та взаємозумовленість усіх складових елементів, які використовуються.*

З методологічної позиції система характеризується цілісною структурою та представляє собою інтегративний об'єкт оптимізації освітнього процесу, що об'єднує психолого-педагогічні впливи щодо формування у студентів соціономічних професій усіх показників готовності до розв'язання конфліктів у професійній діяльності.

На основі проведеного аналізу дисертаційного дослідження Ю. Галагузової [127], до уваги були взяті міркування про те, що система професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів у професійній діяльності – це різновид педагогічної системи, оскільки має конкретні педагогічні ознаки. Причому до найістотніших віднесено наступні ознаки та характеристики: по-перше, служить підставою теоретичного осмислення й побудови педагогічної діяльності; по-друге, охоплює певну сукупність взаємозв'язаних засобів, методів і процесів, необхідних для створення організованого, цілеспрямованого й цільового педагогічного впливу на формування особи із відповідними якостями; по-третє, забезпечує виконання ціннісно-сміслових, нормативних, технологічних і процесуально-результативних функцій педагогічної діяльності; по-четверте, сприяє досягненню поставлених цілей розвитку майбутнього фахівця. [127, с. 79].

Відповідно до *другого* завдання, під час розробки системи ми дотримувались певної логіки, яка представлена у вигляді ряду взаємозумовлених та взаємозалежних методологічних площин: 1) дослідження головних властивостей; 2) аналіз провідних ознак; 3) характеристика визначальних функцій. Насамперед зупинимося на характеристиці *головних властивостей*, на яких буде зроблено головний акцент під час формування у майбутніх фахівців соціальної сфери готовності до розв'язання конфліктів у професійній діяльності.

На підставі вивчення напрацювань науковців (І. Дудник [178, с. 52–66]; А. Катренко [321, с. 63–65]; О. Старіш [537, с. 86–87]; О. Шарапов [592, с. 21–23]) виокремлено такі властивості системи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів у професійній діяльності, які розглядаємо у якості визначальних, а саме:

– *інформаційність* – досліджувана система має характеризуватися інформаційною взаємодією між усіма її складовими елементами (блоками) з метою якнайповнішої реалізації функцій, а також повинні бути наявні не лише канали зв'язку, але й реальна наповненість їх практичними «сигналами» (формами, методами, прийомами, засобами), що спрямовані на максимальну реалізацію поставленої мети – підготувати майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів у професійній діяльності;

– *цілеспрямованість* – фактичне існування системи має перебувати під чітким педагогічним впливом та повинне скеровуватися на досягнення поставленої мети і розв'язання конкретних завдань;

– *цілісність* – система має бути передусім цілісною сукупністю усіх її складових елементів, тобто, з одного боку, це цілісне утворення, а з іншого – у її складі чітко виокремлюються конкретні об'єкти (складові блоки), однак система поводить себе як одне ціле, тобто зміни одного з елементів викликають зміни усіх інших;

– *функціональність* – досліджувана система повинна мати певні, притаманні лише її, внутрішні та зовнішні функції, а також має передбачати оптимальне поєднання цих функцій;

– *еквіпотенційність* – систему доцільно розглядати як підсистему системи вищого рівня, і навпаки – підсистему можна розглядати як систему зі своїм складом конкретних елементів та зв'язків між ними;

– *структурність* – передбачається, що в системі має бути представлена чітка сукупність певних внутрішніх складових (елементів) та зумовленість істотних і конструктивних зв'язків між цими складовими, які утворюють систему, причому всі ці складові повинні бути доступні для дослідження та аналізу;

– *ієрархічність* – у досліджуваній системі повинна бути наявна різнорівнева підпорядкованість складових елементів (від вищого до нижчого), які чітко між собою узгоджуються та підпорядковуються;

– *емерджентність* (від англ. emergent – раптово виникати, з'являтися) – пов'язана з тим, що сукупне функціонування взаємопов'язаних елементів системи породжує виникнення якісно нових функціональних властивостей системи, отже, функціонування системи не може бути зведене до функціонування окремих її компонентів;

– *інтегративність* – потрібне виважене розділення досліджуваної системи на конкретні структурні складові, причому відокремлене та опосередковане вивчення і аналіз кожної з них окремо не забезпечить пізнання всіх сукупних властивостей системи;

– *синергізм* – необхідно враховувати, що досягнення ефективного сумісного функціонування усіх складових елементів досліджуваної системи повинно бути вищим, ніж сумарна ефективність ізольованого функціонування тих самих складових відособлено один від одного;

– *відкритість* – досліджувана система повинна проявляти свої властивості при активній взаємодії із зовнішнім освітнім середовищем, яке робить її відкритою, однак варто враховувати й те, що система при цьому має намагатися зберегти якісну визначеність та всі свої властивості, котрі забезпечують високу стійкість, самостійність та адаптивність її функціонування в руслі формування готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання професійних конфліктів;

– *рівновага* – система повинна бути здатною зберігати свій стан цілісності якомога довше (як за відсутності, так і за наявності активних зовнішніх впливів освітнього середовища);

– *стійкість* – доцільно, щоб досліджувана система могла утримувати параметри в заданих межах і повертатися в стан рівноваги після виведення її з цього стану активним впливом зовнішніх чинників та факторів освітнього середовища;

– *надійність* – досліджувана система повинна бути здатною безперебійно функціонувати при виході одного зі складових або під час додавання (чи зміни) необхідного складника чи елемента;

– *динамічність* – досліджувана система має мати динамічну природу, тобто їй повинні бути властиві процеси виникнення, становлення, розвитку, зміни.

На основі вивчення публікацій В. Докучаєвої [170, с. 226; 171, с. 179–184] було спрогнозовано, що система, яку ми розробляємо повинна мати провідні *ознаки*, а саме:

1) *ангажованість* (зумовленість зовнішнім запитом – у нашому у випадку потребою установ соціальної сфери у кваліфікованих фахівцях, які готові до розв'язання конфліктів у професійній діяльності);

2) *інтегрованість* (міра вбудованості в освітній простір ВНЗ під час професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери);

3) *концептуальність* (грунтовність і послідовність системи в ситуації кон'юктурних впливів ззовні);

4) *широта* (діапазон потенційних можливостей системи в умовах відкритого освітнього середовища);

5) *інтенсивність* (насиченість прогресивними інноваційними засобами, методами та формами організації освітнього простору в умовах відкритого соціуму);

б) *синергічність* (здатність до позитивного зворотного зв'язку в умовах неупорядкованого впливу зовнішнього освітнього середовища).

Перелік провідних ознак розглядається нами як цілезумовлений продукт, який є надійним діагностувальним інструментом, що виявляє свою доцільність у плані визначення якості створюваної системи.

На основі властивостей та ознак системи встановлено *функції*. У їх виокремленні за основу було взято поради Ю. Галагузової [127], О. Дахіна [155], В. Докучаєвої [171] та Н. Кузьміної [394]. До них віднесено:

1) *виховну*, що реалізується через активні впливи на студентів, які спонукають їх до активності та процесу самовдосконалення особистісних рис, формування ціннісних орієнтацій, розвитку пізнавальної активності та внутрішньої мотиваційної сфери, котрі є необхідними для ефективного розв'язування конфліктної взаємодії під час професійної діяльності;

2) *гносеологічну*, яка забезпечує процес пізнання, а тому передбачає обізнаність студентів із сукупністю теоретичних знань, та оволодіння ними практичними вміннями та навичками, які необхідні для розв'язування конфліктів під час реалізації професійної діяльності,

а також при чіткому дотриманні засад неперервності, ступеневості та інтегрованості професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій;

3) *проектувальну*, котра передбачає цілеспрямоване застосування педагогічних інновацій у технологічному забезпеченні процесу формування в майбутніх фахівців соціономічних професій пізнавальних інтересів та потреб, що дозволять ефективно розв'язувати конфлікти, а також розробку змісту, вибір форм, методів, прийомів і засобів професійної підготовки;

4) *рефлексивна*, яка налаштована на осмислення та цілеспрямований аналіз студентами власного потенціалу, наявних здібностей, дослідження сильних та слабких сторін під час медіаторської участі в розв'язуванні конфліктних протистоянь у майбутній професійній діяльності.

Властивості, ознаки та функції системи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів взаємозумовлені та розроблені з врахуванням неперервності, ступеневості та інтеграції. Їх загальна ретроспектива представлені на рис. 3.1

Розв'язуючи *третє* завдання, ми наголошуємо на необхідності дослідити системоутворюючі чинники, котрі необхідно покласти в основу виокремлення складових елементів (компонентів) системи та проаналізувати підходи до структури системи, а також з'ясувати загальний функціональний спектр її окремих елементів. Коротко зупинимося на висвітленні підходів науковців до виокремлення структурних складових системи, які будуть достатніми для формування високого рівня готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язування конфліктів.

Зокрема, встановлено, що у філософському словнику структура (від лат. *structura* – побудова) трактується як побудова і внутрішня форма організації системи, яка визначається як єдність сталих взаємозв'язків між її елементами, а також законів цих взаємозв'язків. Зокрема, ми переконані в тому, що вирішальним чинником існування системи має стати результат, який активно впливає на підбір конкретних елементів системи, що при інтегруванні впливатимуть на мету. У контексті структурної характеристики системи за основу було взято розуміння

Ю. Галагузової того, що система повинна охоплювати «певну сукупність взаємопов'язаних засобів, методів і процесів, необхідних для створення організованого, цілеспрямованого і умисного педагогічного впливу на формування особистості із заданими якостями; забезпечувати виконання ціннісно-змістових, нормативних, технологічних і процесуально-результативних функцій; сприяти досягненню поставлених цілей розвитку людини» [127, с. 73].



Рис. 3.1 Взаємозв'язок між властивостями, ознаками і функціями системи та засадами професійної підготовки

Під структурними елементами (компонентами) системи розумітимемо лише ті її структурні частини, які перебувають у

постійній взаємодії з іншими структурними одиницями в межах цілісної системи, та взаємодія яких обумовлює виявлення притаманних цілому якісних особливостей, які спрямовані на формування готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів. Тобто, з методологічної точки зору, ми прагнули, щоб виділені елементи стали саме складовими компонентами нашої системи, а не випадково обраними й непов'язаними структурними частинами, які не мають вагомого впливу на формування готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів у професійній діяльності.

Українським необхідним для нашого подальшого дослідження є конкретне виокремлення системних параметрів та способів оптимізації системи в реальності. У цьому аспекті ми дослухалися до порад, які задекларовані Г. Щедровицьким [602; 603]. Ми виходили з тих міркувань, що система професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів у професійній діяльності повинна охоплювати такі чинники:

1) певний набір конкретних діяльнісних засобів, на основі яких досліджується об'єкт (готовність студентів соціальної сфери до розв'язання конфліктів);

2) конкретні практичні дії (операції), які застосовують у відношенні до формування об'єкта;

3) «табло свідомості» дослідника, на якому з'являються головні образи, що фіксують досвід дослідницької роботи під час формування готовності;

4) певні норми і схеми організації дослідницької діяльності в заданому напрямку.

Для того, щоб з'ясувати, чому і як утворюється система, чому вона існує, функціонує, розвивається і вдосконалюється, необхідно визначити *концептуальні системоутворюючі чинники*, які будуть об'єднувати усі структурні елементи системи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів у професійній діяльності в рамках цілого. Аналіз наукової літератури [127; 311; 605] дозволив нам виявити такі системоутворюючі чинники:

1. *Наявність мети*, яка передбачає підготовку майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів у професійній діяльності.

Вважаємо, що виокремлення мети як головного системоутворюючого фактора орієнтуватиме на розробку найбільш виваженої та обґрунтованої системи. На основі опрацювання публікацій В. Докучаєвої [170; 171; 172] під час формулювання *мети* системи було взято до уваги наступні чотири аспекти. По-перше, необхідність визначення «мети – можливості», що здійснюється на основі аналізу об'єктивних тенденцій професійної підготовки, зумовлених здатністю до самоорганізації (тобто – сукупністю синергетичних рис). По-друге, визначення «мети-наміру», що сформульована на підставі прагнення до вдосконалення та врахування потенціалу професійної підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ. По-третє ідентифікація з «метою-образом» (бажаний стан, або стратегічна мета). По-четверте, остаточне визначення траєкторії розвитку системи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів у професійній діяльності.

Отже, мета є тим, заради чого створюється уся система, а тому усвідомлення і прийняття мети уможливорює спільну практичну діяльність і взаємодію усіх суб'єктів освітнього процесу. Реальним є і той факт, що мета під час створення системи може уточнюватися, конкретизуватися, – а це призведе до уточнення і конкретизації змістовних і процесуальних аспектів діяльності з професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів. Саме тому, мета визначає діяльність та є системоутворюючим фактором, оскільки приводить в рух усю систему професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів у професійній діяльності.

2. *Розуміння ідеї створення системи*, що безпосередньо базується на усвідомленні мети та необхідності досягнення результату. Тобто, виходили з тих міркувань, що мета не виступає в ролі якогось самостійного початку, якоїсь абстрактної наукової ідеї. З методологічної точки зору, ідея створення системи передбачає подальше пізнання сутності професійної підготовки фахівців соціальної сфери, що працюватимуть у соціальній сфері, у ній міститься реальне наукове знання для подальшого практичного втілення в освітній процес педагогічних інновацій, які спрямовані на формування готовності до розв'язання конфліктів у професійній

діяльності. Ідея створення системи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів ґрунтується на методологічній концепції цілісності об'єктивного і суб'єктивного. Саме тому система, з точки зору усвідомлення мети, розглядається як об'єктивна реальність, а в процесі функціонування стає суб'єктивною – переходить у ранг міжсуб'єктної реальності.

3. Для окремих структурних складових (елементів) системи має бути характерна загальна спрямованість при досягненні мети; вони мають взаємодоповнювати один одного та забезпечувати тісний взаємозв'язок. Тобто кожен структурний елемент системи, будучи ізольованим, має виконувати конкретну функцію в цілісному процесі формування готовності майбутнього фахівця соціальної сфери до розв'язання конфліктів та має активно впливати на інші складові елементи системи. Така діалектика взаємозв'язку структурних елементів допоможе створити відносно стійку систему, що матиме блочну структуру. Єдність і взаємозв'язок складових системи полягає, по-перше, у тому, що студенти формують внутрішню мотивацію, опановують теоретичні знання щодо розв'язання конфліктів, у них удосконалюється процесуальна складова готовності на основі вдосконалення комплексу практичних умінь і навичок, а також розвиваються особистісні якості. По-друге, кожен конкретний елемент системи, володіючи своїми можливостями формувати готовність майбутнього фахівця соціальної сфери до розв'язання конфліктів, створює умови для підвищення загального рівня професійної компетентності. По-третє, доцільне об'єднання елементів системи у конкретні блоки, що допоможе зробити систему практико орієнтованою.

Відзначимо, що структурні елементи системи та її властивості, ознаки й функції взаємопов'язані, однак не розглядаються нами як єдина панацея, яка залишається незмінною. Вважаємо, що система професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів за умови максимальної реалізації виокремлених властивостей, ознак і функцій має змогу постійно розвиватися та вдосконалюватися на підставі внесення змін у конкретні структурні елементи. Тобто ми вважаємо за можливий і навіть необхідний факт внесення певних змін в процесуальні

структурні елементи (зміст, форми, методи, прийоми і засоби), що дозволить забезпечити максимальне взаємопроникнення функцій в структурну складову системи та утворення цілого.

У процесі дослідження прийнято рішення про необхідність застосовувати стратегічний підхід щодо розробки цілісної системи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів у професійній діяльності, а це дасть поштовх до саморозвитку. Саме стратегічний підхід, на думку В. Докучаєвої, передбачає з одного боку, що «система є самостійною цілісністю, яка розвивається, є керованою, складається з низки компонентів», а з іншого, – що управління такою системою спрямоване на «збереження її цілісності, що водночас дозволяє змінювати, впливати на дію окремих компонентів» [170, с. 224].

У методологічній площині надзвичайно вагомим під час розробки системи є досягнення *цілісності*. Тобто, визначальним моментом нашої практичної діяльності було те, що розробка системи стимулювала нас до формулювання основних способів та дій, спрямованих на вдосконалення стану готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів, та посприяла *організації активного впливу на розвиток процесів у системі та її оточенні, взаємодії усіх структурних блоків, взаємодію самої системи з об'єктами навколишнього освітнього середовища*. Інакше кажучи, ми дослухалися поради В. Докучаєвої [171, с. 159] стосовно потреби забезпечення чіткого зворотного зв'язку, який дав нам можливість коригування досягнення мети та забезпечив системі цілісності.

У нашому баченні, цілісність системи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів у професійній діяльності забезпечується на основі безпосередніх, опосередкованих та причинно-наслідкових зв'язків між окремими її структурними елементами. Зокрема, безпосередній зв'язок проявляється в тому, що всі складові елементи системи, взаємодіючи один з одним, перебуваючи в певних відносинах між собою, забезпечують формування готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів.

Опосередкованість зв'язків зумовлена тим, що їх взаємодія дещо видозмінюється за допомогою суб'єктивних та об'єктивних чинників,

в ролі яких виступає викладацький колектив, студенти, міжособистісні відносини, які виникають в результаті організації освітнього процесу. Опосередкований характер зв'язків у системі проявляється в тому, що, розвиток особистості майбутніх фахівців соціальної сфери відбувається через аналіз знання з точки зору ставлення до власної діяльності, і з позиції ролі даного знання у практичній діяльності щодо розв'язання конфліктних ситуацій.

Причинно-наслідкові зв'язки між усіма складовими елементами системи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів у професійній діяльності виникають, по-перше, у результаті діяльності викладацького колективу, який створює передумови (причини) для здобуття студентами знань, оволодінні вміннями, формує мотиви, які спонукають їх засвоювати систему цінностей та відносин, що, у цілому, має позитивний вплив на результат – формування високого рівня готовності до розв'язання професійних конфліктів у переважної більшості студентів (наслідок). Відзначимо, що сила та міцність причинно-наслідкового зв'язку безпосередньо залежить як від якості причини, так і від самого студента, оскільки він не є пасивним споглядачем, а активно бере участь у здобутті своєї професійної освіти. По-друге, причинно-наслідкові зв'язки виникають і в результаті діяльності самого студента, який співвідносить, наприклад, інформаційне поле конфліктної взаємодії з потребами вдосконалення наукового знання про його врегулювання. У даному випадку, перше – це причина, а друге – наслідок, який активно впливає на причину. По-третє, причинно-наслідкові зв'язки виникають і «всередині» великих елементів (блоків) системи. Вони обумовлені реалізацією ідеї про те, що протиріччя стають можливими при неправильному їх виокремленні чи під час штучного об'єднання елементів у блоки.

Відзначимо як незаперечним той факт, що сучасна освітня парадигма, яка базується на професійній підготовці висококваліфікованого фахівця соціальної сфери є визначальною у формуванні готовності до розв'язання професійних конфліктів. Це дозволяє визначити конкретний зміст системи, на основі якого можна буде закласти ґрунтовний потенціал для формування професіоналізму

фахівця соціальної сфери в конфліктному середовищі майбутньої професійної діяльності.

У методологічному контексті дієвість системи буде високою, якщо вона міститиме підходи, принципи, педагогічні умови, етапи (базовий, основний, творчий), охоплюватиме чітку та логічну послідовність форм, методів, приймів і засобів професійної підготовки студентів соціономічних професій до діяльності з розв'язання професійних конфліктів. Отже, розробка та впровадження системи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів дасть змогу суттєво підвищити професіоналізм фахівців соціальної сфери, допоможе уникати більшості деструктивних конфліктних ситуацій, виходити з конфліктів з гідністю, досягаючи консенсусу, відстоювати свою позицію, твердо та аргументовано дотримуватися обраного курсу в організації соціальної допомоги клієнтам, які її потребують.

Наступне завдання спрямоване на більш ґрунтовне висвітлення структурних складових системи та графічне її моделювання, що й буде представлено у наступних наших розвідках.

3.2. Психолого-педагогічний потенціал загальнонаукових та методологічних принципів, покладених в основу системи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів

Обґрунтовуючи методологічні аспекти системи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів, ми виходили з тих міркувань, що саме *загальнонаукові принципи* виступають основними орієнтирами, які задають головний напрямок практичній діяльності. У цьому контексті повністю погоджуємося із висновком М. Фіцули про те, що принципи є «головними ідеями за допомогою яких можна визначити зміст, форми, методи організації навчальної роботи» [569, с. 88]. Подібну позицію задекларовано у підручниках під авторством В. Галузяка («загальні нормативні положення, якими слід керуватися для забезпечення ефективності» [569, с. 60]), С. Гончаренка («вихідні положення теорії

навчання, що спрямовують освітній процес» [136, с. 270]), В. Ягупова («основа, на яку треба опиратися, і якою необхідно керуватися» [611, с. 107]) та Н. Якси («певна система базових вимог до процесу навчання, виконання яких забезпечить ефективність») [613, с. 130]). Тобто, *загальнонаукові* принципи розглядаємо у якості *головних орієнтирів, що поєднують теоретичні знання з практикою та виступають методологічною основою для формування готовності студентів до розв'язання конфліктів під час майбутньої професійної діяльності*. Саме тому вони є пріоритетними у системі, яку ми розробляємо, та покладені в основу її цільового блоку.

У процесі дослідження було встановлено, що мінімальна та максимальна кількість загальнонаукових принципів чітко не визначена у педагогічних напрацюваннях. На наш погляд, це сталося тому, що нині проходить активний розвиток педагогічної науки та відбувається постійне проникнення у більш складні зв'язки і відношення між усіма чинниками професійної підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ. Саме тому існують різні погляди на класифікацію та послідовність загальнонаукових принципів у вищій школі. Однак, як відзначає З. Курлянд [438], нині доцільно дотримуватися ідеї про конкретний кількісний спектр загальнонавчаних принципів, що вдосконалюють освітній процес. У нашому баченні діапазон обраних загальнонаукових принципів повинен відображати взаємодію освітнього процесу та професійної підготовки у якості створення єдиного освітнього простору, що спрямований на формування у студентів готовності до діяльності з розв'язання конфліктів.

На основі узагальнень напрацювань В. Галузяка [440], С. Гончаренка [136], З. Курлянд [438], М. Фіцули [569], В. Ягупова [611], Н. Якси [613]) в основу розробки системи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів покладено такі *загальнонаукові принципи: науковість, свідомість й активність, систематичність та послідовність, доступність, зв'язок теорії та практики*. Констатуємо, що, обираючи кількісний та якісний склад цих принципів, ми керувалися тезою про доцільність запровадження випереджувального характеру професійної освіти майбутніх фахівців соціальної сфери, а це забезпечить формування професійної компетентності та

надасть прискореного розвитку екстра функціональним особистісним та професійним рисам, стимулюватиме квазіпрофесійну діяльність у розв'язанні конфліктів. Дамо виокремленим принципам конкретну характеристику.

Принцип *науковості* можна розглядати як найголовніший під час професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів. Він засвідчує, що освітній процес повинен об'єднувати лише реальні та об'єктивні наукові, культурологічні, соціальні та історичні факти й наукові поняття. На його основі передбачається досягнення відповідності сучасному розвитку педагогічної науки у галузі загальної, соціальної та психологічної конфліктології. Науковість, у нашому розумінні, це не лише ґрунтовне знання теорії конфліктів та їх практичного розв'язання, а й спонукання студентів до особистісного професійного зростання як фахівців, які повинні реалізовувати соціальну політику в Україні. Зокрема, уявлення про конфлікти в соціальній сфері мають відображатися в наукових термінах, а також сприяти розширенню кругозору та формувати у студентів активність до пізнавальної діяльності. У цьому контексті ми прагнули, щоб навчальний матеріал був науково обґрунтованим, сприяв поєднанню змістової (теоретичної) та процесуальної (практичної) сторін освіти майбутніх фахівців соціономічних професій та мав практичну значущість для формування у них усіх показників готовності до розв'язання конфліктів під час реалізації професійної діяльності.

Вважаємо, що об'єктивно та виважено підібраний науковий матеріал (особливо приклади професійних конфліктів в соціальній сфері) матиме суттєвий вплив на формування в студентів теоретичних знань з конфліктології як міждисциплінарної науки. Передбачаємо, що творчі завдання та проблемні ситуації, які пропонувалися студентам соціономічних професій для самостійного виконання, впливатимуть на їхнє професійне становлення, розвиток мотивів та інтересів до професії, формуватимуть нахили та здібності, характеризуватимуть загальний рівень готовності особистості до обраної професійної діяльності та вдосконалюватимуть практичні уміння під час вирішення конфліктів. Цей принцип передбачає розвиток у майбутніх соціальних педагогів, соціальних працівників та психологів навичок науково-

проблемного підходу до вибору із сучасних ЗМІ цікавої та креативної інформації, що має конфліктологічний підтекст, а також стимулюватиме самостійний пошук найбільш оптимальних шляхів для розв'язання конфліктів.

Принцип *свідомості й активності* засвідчує той факт, що засвоєння знань, вироблення умінь і навичок немислиме без усвідомленого розуміння студентами змісту та засобів власної навчально-пізнавальної діяльності. Виходили з тих міркувань, що без свідомого підходу до навчання неможливо сформувати у студентів творче ставлення до розв'язування конфліктних ситуацій. За обмежений термін не можливо розповісти про усі процеси, що спонукають до виникнення конфліктних ситуацій, а тому необхідне самостійне опанування студентами навчальної інформації на основі використання аналізу, синтезу, узагальнення, порівняння через активну пізнавальну діяльність. Організуючи практичну діяльність, ми прагнули навчити студентів самостійно осмислювати навчальну інформацію та програмовий матеріал, а також активно обирати власний алгоритм дій у кожній конкретній конфліктній ситуації, мотивуючи при цьому свій вибір ґрунтовними аргументами.

У практичній площині ми брали до уваги декілька чинників: по-перше, свідомість виступає метою і умовою успішного вивчення конфліктології; по-друге, свідомість реалізується через творчу діяльність; по-третє, активність впливає з інтересу до навчання; по-четверте, при стимулюванні активності, викладач повинен запобігати проявам псевдоактивності, яка заважає нормальному ходу заняття, відвертає увагу студентів від цілей заняття. Оптимальним у цьому випадку вважаємо формування в студента декількох взаємодоповнюючих точок зору на певні конфліктні ситуації, що в сукупності створюють «правильну картину» для розв'язання ситуації. Керуючись принципом свідомості й активності, ми розробили банк проблемних ситуацій та практичних задач, які спонукали студентів свідомо доводити й обґрунтувати своє рішення й на позиції асертивності толерантно й емпатійно переконувати в правоті власної позиції щодо шляхів розв'язанні конфліктів різного рівня складності, які можуть виникати в соціальній сфері.

У контексті принципу свідомості й активності, формування готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів об'єднує професійно-прикладний, національно-культурний, морально-етичний та емпатійно-толерантний аспекти. Вказані аспекти передбачали належний рівень опанування мистецтвом слова (комунікативна компетентність), яку розглядаємо у якості вагомій передумови для успішної професійної діяльності, що забезпечить переконливе, виважене і толерантне професійне спілкування майбутніх фахівців соціальної сфери під час розв'язання конфліктів у професійній діяльності.

Принцип *систематичності та послідовності* базується на системному і логічному удосконаленні професійної підготовки майбутніх фахівців, які надаватимуть соціальні послуги клієнтам соціальної сфери. Його розглядаємо як головну вимогу сучасної професійної освіти, адже він передбачає систематичність освітньої діяльності на основі послідовності вивчення змістових модулів в логічному взаємозв'язку. Обираючи принцип систематичності та послідовності, ми виходили з психологічно встановленої закономірності про те, що під час системного дотримання логічних зв'язків навчальний матеріал студенти запам'ятовують у значно більшому обсязі. Практична реалізація цього принципу спонукала нас до розробки педагогічно обґрунтованої та цілісної системної діяльності на засадах неперервності, ступеневості і інтеграції. Цей принцип передбачає, що розширення мотиваційно-ціннісної сфери, вдосконалення теоретичних знань, формування практичних умінь і навичок, розвиток професійно важливих рис і якостей доцільно здійснювати на основі дотримання логічної послідовності під час вивчення навчальних дисциплін конфліктологічного спрямування.

Тобто, з методологічної точки зору, задекларований принцип опирається на реалізацію послідовного та логічно спланованого вивчення навчальних тем під час опанування *базової* навчальної дисципліни професійно орієнтованого блоку «Соціальна конфліктологія», що охоплює два змістових модулі («Загальна теорія конфлікту», «Особливості конфліктів на різних рівнях соціальної системи»). Така послідовність зорієнтована у площину найбільш вдалого використання педагогічних засобів, які б забезпечили

студентам системне формування досвіду творчої діяльності та розвивали інтерес до розв'язання конфліктів, висвітлювали мотиваційну сферу професійної діяльності. Зокрема, ми поступово ускладнювали теоретичні та практичні завдання під час вивчення інших навчальних дисциплін конфліктологічного спрямування («Соціальне партнерство», «Соціальна медіація»). У цьому аспекті до уваги брали поради М. Євтуха [78] про те, що найбільш цінними є ті завдання, які описують конкретні практичні ситуації.

Висуваємо робочу гіпотезу про те, що у практичному аспекті вагоме значення матиме стимулювання у майбутніх фахівців соціономічних професій професійного інтересу до налагодження партнерської взаємодії та медіаторської (посередницької) діяльності під час вивчення в магістратурі навчальних дисциплін «Соціальне партнерство» та «Соціальна медіація». Професійна підготовка майбутніх магістрів як посередників у розв'язанні конфліктних ситуацій базувалася на використанні конкретних практичних завдань для аналізу реальних професійних конфліктів, які формували мотиваційно-ціннісну сферу, розвивали когнітивну та конативну складову готовності студентів до розв'язання конфліктів, стимулювати толерантність, емпатію та асертивну поведінку, допомагали у здійсненні рефлексії.

Загальнонауковий принцип *доступності* передбачає організацію освітнього процесу таким чином, щоб студенти без нервово-психологічної напруги мали змогу ґрунтовно засвоїти значний обсяг навчального матеріалу. Тобто було взято до уваги постулат про те, що доступність – це не легкість, а посиленна складність навчання. Даний принцип вимагає, щоб освітній процес будувався на врахуванні рівня реальних навчальних можливостей кожного студента та усієї навчальної групи. Студенти соціономічних професій не повинні зазнавати інтелектуальних, фізичних, моральних перевантажень, які негативно позначаються на їхньому фізичному і психічному здоров'ї.

У практичному аспекті ми намагалися врахувати твердження про те, що кожен, кого навчають свідомо, може засвоїти матеріал лише певної складності й в конкретному обсязі. Передбачаємо, що впровадження індивідуального підходу до кожного студента дасть змогу оптимально підібрати реальний темп засвоєння навчальної

інформації та забезпечить максимально повне упровадження принципу доступності. З методологічної точки зору, цей принцип передбачав урахування типологічних властивостей майбутніх фахівців та створення належних умов для максимально повного самовираження. Зокрема, на практичних та семінарських заняттях надавалася перевага плюралізму поглядів на конфліктне протистояння у соціальній сфері, підтримувалася самостійність та незаангажованість позицій.

Практична реалізація принципу доступності спонукала нас до постійного вдосконалення методів організації освітнього процесу та вибору адекватних способів контролю за навчально-пізнавальною діяльністю під час вивчення студентами навчальних дисциплін «Соціальна конфліктологія», «Соціальне партнерство» і «Соціальна медіація». Так, з метою формування теоретичних знань й організації допомоги в опануванні студентами конфліктологічною номенклатурою та лексикою ми доволі часто практикували поряд із усним опитуванням педагогічні диктанти та комп'ютерне тестування. Відзначимо, що майбутні фахівці соціальної сфери мали змогу самостійно обрати спосіб перевірки своїх знань під час підсумкового контролю (паперовий чи комп'ютерний варіант тестування).

У методологічному контексті принцип *зв'язку теорії та практики* передбачає, що будь-яке теоретичне положення повинно підтверджуватись та перевірятися на практиці, а також і те, що одержані практичні результати повинні мати ґрунтовні теоретичні пояснення. Тобто, виходили з міркувань, що практика є основою пізнання, яка безапеляційно доводить істинність тих чи інших теоретичних наукових знань про конфліктність буття у цілому та конфліктність у соціальній сфері, зокрема. Відзначимо, що з точки зору швидкості переходу від теорії до практики, конфліктологія переважає інші психолого-педагогічні дисципліни. Так, шлях від вивчення загальних теоретичних питань з конфліктології до реального впровадження та використання на практиці майбутніми фахівцями соціальної сфери повинен бути чітким, логічним та зрозумілим. З практичної точки зору принцип зв'язку теорії та практики спрямований на поєднання теоретичних знань і практичного досвіду, що безпосередньо базується на інтеграції теорії конфліктної взаємодії та практичних дій щодо розв'язання конфліктів.

Упровадження цього принципу базувалося на вивченні загального алгоритму, який складений на основі теоретичних знань та може активно використовуватися під час розв'язання конфліктів (прогнозування конфлікту і оцінка його функціонального спрямування; попередження, або стимулювання конфлікту; регулювання конфлікту; вирішення конфлікту). З іншого боку, ми не відкидали й той факт, що результати практичного розв'язання конфліктів в соціальній сфері можуть слугувати активним джерелом для висунування гіпотез про доцільність використання тієї чи іншої стратегії поведінки фахівця під час конфліктної ситуації у професійній діяльності. Передбачаємо, що запровадження цього принципу у професійній підготовці майбутніх фахівців соціальної сфери дозволить узгодити наукову інформацію, яку отримують студенти під час вивчення навчальних дисциплін конфліктологічного спрямування («Соціальна конфліктологія», «Соціальне партнерство», «Соціальна конфліктологія») з практичним наповненням конфліктів під час навчальних та виробничих практик. Тобто студенти під час практичної підготовки безпосередньо на базах практики в соціальних структурах мають змогу використовувати здобуті теоретичні знання, які безпосередньо стосуються механізмів попередження та розв'язання конфліктних ситуацій у соціальній сфері.

До прикладу, вивчаючи тему «Медіація та її роль у розв'язанні проблемних ситуацій», майбутні магістри мали можливість у рольовій грі дослідити способи організації переговорного процесу, проаналізувати усі переваги та недоліки жорсткого, м'якого, торгового та співробітницького стилів переговорів. З практичної точки зору студенти розробляли практично орієнтовані презентації про типи конфліктів у своїй майбутній професії та способи виходу із них. Майбутні фахівці соціономічних професій брали участь у створенні комплексних вебінарів на теми «Конфлікти в соціально-педагогічній сфері», «Конфлікти в професійній діяльності соціального працівника», «Практичні підходи до розв'язання соціальним працівником професійних конфліктів» та розробляли тематичні газети «».

Підсумовуючи проведене вивчення означеного кола питань, відзначимо, що досвід сучасної професійної підготовки майбутніх фахівців, які прийдуть на роботу в соціальну сферу, не можна

обмежувати лише вказаним переліком (науковості, свідомості й активності, систематичності та послідовності, доступності, зв'язку теорії та практики) *загальнонаукових* принципів. У нашому баченні саме ці принципи доцільно визнати основоположними, однак їх перелік має залишатися відкритим, у зв'язку з тим, що зміни, які відбуваються в освітньому просторі України, сприятимуть подальшим змінам у професійній підготовці майбутніх фахівців соціономічних професій та безпосередньо спонукатимуть до поглиблення досліджень в ракурсі формування у них готовності до розв'язання конфліктів у професійній діяльності.

Відзначимо, що, окрім загальнонаукових принципів, у системі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів вагому роль відіграють конкретні *методологічні принципи*, які обрані на засадах системного підходу. *Методологічні принципи трактуємо як конкретні нормативні вимоги до організації освітнього процесу, що носять характер спрямовуючих положень і загальних методологічних вказівок.* Так, на основі проведеної систематизації наукових досліджень фахівців [311; 362; 505; 579; 605] до переліку методологічних принципів, які забезпечать оптимальне функціонування системи, віднесено такі: *органічної цілісності об'єктивного і суб'єктивного, поєднання цілісності системи із структурністю, динамізму системи, міждисциплінарного характеру.* Усі виокремлені методологічні принципи безпосередньо мають тісні зв'язки з охарактеризованими вище загальнонауковими принципами та безпосередньо впливають на формування готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів в професійній діяльності.

Насамперед розкриємо сутність принципу *органічної цілісності об'єктивного і суб'єктивного* при створенні системи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів. Так, об'єктивними чинниками є мета (формування у переважної більшості майбутніх фахівців соціальної сфери високого рівня усіх показників готовності до розв'язання конфліктів у професійній діяльності), завдання (обґрунтування змісту і методів формування готовності та ін.), теоретико-методологічні знання, які

втілилися в створенні системи. Тоді як у якості суб'єктивних розглядаємо усіх суб'єктів освітнього процесу (викладацький склад) і тих, хто є безпосереднім суб'єктом взаємодії, що бере участь у процесі формування готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів (керівники практик, працівники соціальних установ), а також опосередковані суб'єкти конфліктологічного протистояння (клієнти соціальної сфери). Для досягнення мети необхідно відібрати зміст процесу формування готовності, визначити способи та методи її формування. Причому основний зміст розкривається нами в особливому методологічному ракурсі – крізь призму змісту поняття «готовність до розв'язання конфліктів», структурні компоненти якої (мотиваційний, когнітивний, конативний, особистісний), як це було представлено вище, «вписуються» в структурні критерії (мотиваційно-ціннісний, теоретико-змісторий, практико-орієнтований, рефлексивно-особистісний). Причому компоненти та критерії готовності обумовлюють показники та визначають рівні, що адекватні особистісному й професійному розвитку.

Вважаємо, що даний принцип надає нового звучання загальнонауковому принципу зв'язку теорії та практики. Адже зв'язок теорії й практики у створенні системи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів полягає в тому, що в своїй діяльності педагогічний колектив ВНЗ, виробляючи мету, розробляючи завдання, визначаючи зміст, способи і методи, опирається на теоретичні положення про професійне самовдосконалення фахівців соціальної сфери на засадах неперервності, ступеневості та інтеграції. А саме, активно поєднує теоретичні положення із практичною діяльністю студентів – через усі види практик (ознайомлююча, благодійна, організаційно-відпочинкова, навчальна, виробнича, професійно-орієнтована). Причому студенти усіх соціономічних професій мають змогу проходити практику на базі як стаціонарних соціальних установ, так і соціальних центрів, громадських благодійних організацій і фондів, освітніх закладів і недержавних установ. Саме практика має особливо важливе значення у професійній підготовці майбутніх фахівців

соціальної сфери, тому при її організації було передбачено ймовірність забезпечення реальних можливостей для формування усіх показників готовності до розв'язання конфліктів.

У контексті практичного впровадження методичного принципу органічної цілісності об'єктивного і суб'єктивного особливий акцент зроблено на формування у майбутніх фахівців практичних умінь і навичок роботи над розв'язуванням конфліктної взаємодії на основі чіткого визначення переліку конкретних завдань практики, вироблення рекомендацій, визначення форм і методів проміжного і підсумкового контролю. Під час проходження практики студенти мали можливість як групового так і індивідуального зв'язку з викладачами. Це було необхідно для збереження системності усіх аспектів освітнього процесу, а також для того, щоб контроль не носив формальний характер, а виступав у ролі активного стимулятора мотиваційно-ціннісної сфери готовності до розв'язання конфліктів.

Проаналізуємо сутність *принципу поєднання цілісності системи із структурністю* під кутом зору формування готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів. Насамперед слід наголосити на тому, що посилення на цей принцип представлено у дослідженні П. Самоукіної [505] та Д. Хілла [579]. Так, науковці аргументовано довели, що цілісність і зумовлена ними стійка структура – це відмінні ознаки будь-якої системи, у тому числі й системи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів. Структура передбачає чіткий взаємозв'язок між елементами системи, а сукупність стійких зв'язків забезпечує його цілісність та збереження основних властивостей при різних зовнішніх і внутрішніх змінах. Отже, ведучи мову про будову нашої системи під кутом зору формування готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів, ми враховувати і цілісність і структурність. Зокрема, було взято до уваги те, що готовність формується, перш за все, у цілісному освітньому процесі, у різних організаційних формах навчання за допомогою різноманітних методів, які знаходять свій подальший розвиток як в межах аудиторної, так і в позааудиторній роботі та підкріплюються самовихованням і самоосвітою.

Майбутні фахівці соціономічних професій оволодівають науковими знаннями про професію, про способи і норми взаємодії з клієнтами і т.д., вивчаючи як дисципліни конфліктологічного циклу («Соціальна конфліктологія», «Соціальне партнерство», «Соціальна медіація») та інші дисципліни фундаментальної та професійно-практичної підготовки («Вступ до спеціальності», «Основи самовиховання особистості», «Соціальні основи розвитку особистості», «Етика професійної діяльності» та ін.), що виступають необхідною умовою для успішного оволодіння азами професійної діяльності. Саме аудиторна робота сприяє поглибленню загальної обізнаності та формуванню професійної компетентності майбутніх фахівців, які кваліфіковано надаватимуть соціальні послуги клієнтам без загострення конфліктної взаємодії.

Позааудиторна робота студентів базується, по-перше, на їх діяльність в період практики, яка, у свою чергу, також системноорганізована. По-друге, вона охоплює організаційно-просвітницьку і освітню діяльність студентів. По-третє, позааудиторна робота передбачає діяльність студентів в період усіх видів практик в соціальних установах у якості волонтерів і практикантів. Виділення самоосвіти пояснюється тим, що по-перше, через значний об'єм теоретичного матеріалу відсутня можливість подання студентам всього багажу знань, які до того ж мають тенденцію до постійного оновлення. По-друге, кожному студенту для засвоєння знань, оволодіння вміннями та практичними навичками і діями необхідний різний об'єм часу. Саме тому, самоосвіта стане вагомим підґрунтям для розвитку особистості майбутнього фахівця та дасть можливість суттєво розширити кругозір.

Виокремлення самовиховання пояснюємо тим, що обмеження для особистісного та професійного розвитку немає, а особистісні якості відіграють вагомую роль в роботі з клієнтами, бо вони утворюють той образ соціального фахівця, за допомогою якого він взаємодіє з клієнтами. Тобто самовиховання відображає особистісний план професійного розвитку, а самоосвіта дозволяє здійснити діяльнісне його наповнення. Особистісний план реалізується за допомогою спрямування активності людини на систематичне формування,

розвиток позитивних якостей і усунення негативних. До діяльнісного плану належать оновлення, «переструктуризація» усіх компонентів готовності до розв'язання конфліктів, які передбачають кристалізацію системи цінностей, вдосконалення мотиваційної сфери, поглиблення наявних теоретичних знань, розширення спектра практичних умінь і навичок та формування особистісних якостей.

Така єдність і взаємозв'язок аудиторної та позааудиторної роботи, самовиховання і самоосвіти забезпечують спадкоємність у формуванні готовності майбутніх соціальних фахівців до розв'язання конфліктів не тільки по вертикалі – від курсу до курсу (неперервність), але і по горизонталі (ступеневість). Це стає можливим тому, що теоретичні знання, якими оволодівають студенти в навчальному процесі, підкріплюються практичним досвідом під час практик та збагачуються різноманітною позааудиторною роботою, а також доповнюються самоосвітою і самовихованням.

Висвітливо сутність принципу *динамізму системи*. Насамперед констатуємо, що цілісність системи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів, взаємозв'язок її структурних компонентів, їх спадкоємність стають очевидними лише на тлі змін в часі – тобто під час динаміки системного дослідження. У цілому, масштаб існування системи безпосередньо пов'язаний з активним спостереженням за цією системою, за її розвитком. Цей методологічний принцип підвищує значення такого загальнонаукового принципу, як принцип систематичності та послідовності.

Загальновідомим є те, що розвиток науки тягне за собою появу нового знання в конфліктології в цілому та в професійній підготовці до розв'язання конфліктів зокрема. А тому механізми організації професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери у зазначеному контексті забезпечують єдність усіх навчальних дисциплін, які безпосередньо чи опосередковано дотичні до формування готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів. Ідеться як про теоретичний аспект, так і про емпіричний. Виходячи з цих аргументів, стверджуємо, що динамізм системи – це не тільки сьогодення, а й минуле (досвід, накопичений людством), і також майбутнє. З точки зору майбутнього, це цінності,

що описують прийдешні перспективи, розкриваючи те, якими мають бути майбутні фахівці, які прийдуть у соціальну сферу, та чим вони повинні керуватися під час розв'язування конфліктів у своїй професійній діяльності, що повинно бути визначальним для встановлення партнерських взаєностосунків та налагодження взаєморозуміння з клієнтами та своїми колегами.

Даний принцип підтверджує той факт, що минуле завжди впливає на сьогодні і навіть значною мірою визначає майбутнє, передбачаючи та стимулюючи його. У цьому і полягає, на наш погляд, масштаб динамізму системи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів. Вагомим позитивом у названій площині володіють використання реальних фактів і прикладів з минулих конфліктних протистоянь в історичному контексті та використання правдивих практичних ситуацій з професійної діяльності фахівців соціальної сфери.

Наступним важливим методологічним принципом в контексті системного підходу є *принцип міждисциплінарного характеру*. З'ясування змісту поняття «готовність до розв'язання конфліктів» передбачає звернення до різного типу наукового знання: філософського, соціологічного, етичного, юридичного, теологічного, психологічного, педагогічного. Це призвело до того, що сукупність фактичних і теоретичних знань, які надаються різними науками і об'єднані в систему, викристалізовує нове бачення досліджуваної проблеми в розробці системи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів, у результаті чого і виникає міждисциплінарний характер.

У найбільш загальному розумінні, міждисциплінарний характер передбачає єдність та різноманіття у питаннях конфліктного протистояння у соціальній сфері. Так, єдність полягає в сутності та в природі готовності до розв'язання конфліктів, яка базується на ґрунтовній теоретичній та практичній базі, а різноманіття – у самому різноманітті конфліктів та можливих варіантів їх розв'язку фахівцями соціальної сфери. Єдність і різноманіття передбачають перехресні зв'язки під час розробки системи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів. На нашу думку,

теоретичні знання, що надаються іншими науками, не тільки розширюють розуміння конфліктної протидії та поглиблюють теоретичну базу процесу формування готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів, але і дають можливість зрозуміти поведінку системи.

Міждисциплінарний характер дослідження як методологічний принцип системного аналізу нерозривно пов'язаний з системним синтезом. Ми виходили з тих міркувань, що єдність системного аналізу і системного синтезу забезпечує як диференціацію, так і інтеграцію знань. У результаті цього, теоретичні побудови об'єднуються навколо системних методів дослідження як загального способу, який інтегрує наукове знання з метою підвищення його практичної ефективності. Завдяки цьому кожна наука, робить свій внесок у дослідження конфліктності буття та допомагає в обґрунтуванні системи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів. У процесі вивчення теоретичних та методичних аспектів розробки системи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів було визнано необхідність виваженого підходу до обрання цілісного спектру принципів. Вважаємо, що *загальнонаукові* (науковості, свідомості й активності, систематичності та послідовності, доступності, зв'язку теорії та практики) та *методологічні* (органічної цілісності об'єктивного і суб'єктивного, поєднання цілісності системи із структурністю, динамізму системи, міждисциплінарного характеру) *принципи взаємопов'язані, взаємозалежні і взаємозумовлені, а тому утворюють цілісність основних вихідних вимог, які забезпечать необхідну ефективність усьому освітньому процесу та сприятимуть формуванню у майбутніх фахівців соціальної сфери високого рівня готовності до розв'язання конфліктів* (рис. 3. 2). Саме цією тезою ми керувалися, вносячи їх у цільовий блок системи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів.



Рис. 3.2 Взаємозв'язок між принципами, що покладені в основу системи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів

Отже, усі представлені на рис. 3.2 та охарактеризовані загальнонаукові та методологічні принципи, на яких ґрунтується цільовий блок системи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів, розглядаємо як основоположні й такі, що активно сприяють формуванню усіх показників готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів у професійній діяльності. Причому жоден принцип із наведеного спектра не можна вважати провідним, а інший допоміжним, вони всі рівноцінні та мають рівнозначний вплив на організацію освітнього процесу професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери у контексті розв'язування конфліктної взаємодії в соціальній сфері.

3.3. Характеристика концептуальних підходів системи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання професійних конфліктів

Під час розробки системи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання професійних конфліктів вагому роль відіграють правильно підібрані концептуальні *підходи*. У баченні В. Галузинського та М. Євтуха [128], саме підходи виступають у якості комплексних і взаємопов'язаних впливів на студентів, що формують професійно успішну особистість. У баченні І. Зімньої, підхід – «це світоглядна категорія, у якій відображаються соціальні настанови суб'єкта як носія суспільної свідомості; як поняття, що є ширшим за поняття стратегії навчання і повинно охопити відповідні методи, форми, прийоми» [214, с. 97]. Як зазначає М. Каган, «підходи» орієнтують на реалізацію певної сукупності взаємопов'язаних цілей, цінностей, принципів, методів дослідницької або практичної діяльності, відповідно до вимог освітньої парадигми [230, с. 34]. У дослідженні Є. Юдіна [605] «підхід» трактується як «принципова методологічна орієнтація дослідження, як точка зору, з якої розглядається об'єкт вивчення (спосіб визначення об'єкта), як поняття, яке керує загальною стратегією дослідження.

Установлено, що спільним у представлених вище поглядах учених є те, що наукова дефініція «підхід» виступає основою для визначення стратегії усієї дослідницької діяльності. На основі проведеного узагальнення, *підхід* розглядаємо у якості *світоглядної категорії, що відображає концептуальні засади організації освітнього процесу, виступає носієм узагальненої інформації, охоплює найбільш адекватні методи, форми, прийоми організації освітнього процесу під час формування у студентів соціономічних професій готовності до розв'язання конфліктів у професійній діяльності.*

Вважаємо, що опора на конкретні «підходи» в аспекті методологічного забезпечення наукового дослідження дозволить вибудувати чіткі та взаємопов'язані психолого-педагогічні дії, які розкривають логіку процесу формування готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів, а також дасть ефективний поштовх для таких дій:

– методологічного забезпечення системи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання професійних конфліктів;

– практичної діяльності психолого-педагогічного колективу, що залучений до проведення дослідження (розробка конкретного змісту, форм, технологій, методів, підходів, засобів формування готовності);

– стимулювання пізнавальної діяльності, саморозвитку та самовдосконалення студентів під час розв'язування конфліктів.

Обґрунтування та впровадження підходів вплине на формування мотиваційного, когнітивного, конативного та особистісного компонентів готовності студентів, а також професійної компетентності, професійної спрямованості та професійної гнучкості як складових загальної професійної підготовки. Вважаємо, що лише після того, як буде чітко визначено та обґрунтовано, які підходи найбільше відповідають методології нашого наукового пошуку, можна досягнути позитивного результату – сформованої готовності майбутнього фахівця соціальної сфери до розв'язання конфліктів. У цьому контексті пропонуємо цілісний спектр, який охоплює *проблемний, діяльнісний, праксеологічний, антропологічний, комунікативний, компетентнісний, акмеологічний, середовищний, синергетичний, культурологічний, особистісно-орієнтований та системний* підходи.

З метою формування високого рівня готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів у професійній діяльності необхідно враховувати потенціал проблемного навчання, що базується на використанні *проблемного підходу*. Зокрема, С. Гончаренко [136, с. 272] відзначає, що під час проблемного викладу знань необхідно продемонструвати сам шлях наукового мислення, спонукати студентів до активної співучасті у науковому пошуку. До найвагоміших переваг віднесено доказовість і науковість мислення, високу емоційність, що стимулює інтерес до навчання. Цей підхід позиціонується в роботах українських науковців М. Карпушиної [320], В. Павленка [432], О. Топузова [553], А. Фурмана [573] як такий, що спрямований на осмислений пошук ефективних шляхів організації освітнього процесу. Саме проблемний підхід дозволяє розглядати вдосконалення внутрішнього потенціалу майбутніх фахівців

соціальної сфери як безперервний, нелінійний процес саморозвитку, що здійснюється через взаємодію з навколишнім середовищем на основі системного розв'язання проблемних ситуацій, які носять професійне спрямування. Згідно із цим підходом формування готовності до розв'язання конфліктів передбачає підвищення освіченості через активне включення студентів у цільові освітні програми та реалізацію освітніх проєктів. Він враховує необхідність налагодження професійної комунікації (через розв'язування проблемних ситуацій та завдань), яка є вкрай необхідною для партнерських стосунків соціального фахівця під час надання соціальних послуг.

У найбільш загальній площині, проблемний підхід обумовлює зміст і характер освіти, створює передумови для самоактуалізації та самореалізації, що дозволяє розглядати його як активний чинник саморозвитку студентів у контексті формування у них готовності до розв'язання конфліктів. Його використання передбачає оновлення навчальних ресурсів під час вивчення дисциплін конфліктологічної спрямованості («Соціальна конфліктологія» (бакалаврат), «Соціальне партнерство» та «Соціальна медіація» (магістратура)), наповнення їх інноваційним матеріалом, що має проблемне забарвлення, упровадження інтерактивних методів та використання інформаційних технологій.

Як показує практика, проблемний підхід сприяє підбору змісту теоретичної інформації та розробці конкретних практичних ситуацій, які мають проблемний характер. У контексті проблемного підходу необхідно виважено підійти до розробки змістово-методичного супроводу освітнього процесу майбутніх фахівців соціальної сфери, що базується на основі проблемного навчання та створенні банку практичних проблемних ситуацій і професійно орієнтованих завдань конфліктологічного змісту.

У контексті професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери вагому роль відіграє *діяльнісний* підхід, при якому можна розглядати освітню діяльність як базову рушійну силу під час формування готовності до розв'язання конфліктів. Цей підхід, у баченні Г. Антонова [55], посідає доволі значну роль в освітньому процесі ВНЗ. У дослідженні М. Шмир підкреслено той факт, що

освітній процес у ВНЗ ґрунтується на діяльнісному підході, причому діяльність студентів носить перетворювальний характер, а «здобуті знання в процесі діяльності студент може застосувати на практиці, і навпаки, здобуті знання в готовому вигляді викликають у студентів певні труднощі під час їх застосування або під час вирішення конкретних завдань, що зумовлено формальним вивченням теоретичних положень і невмінням їх застосовувати на практиці» [599, с. 64].

Вбачаємо, що діяльнісний підхід найбільш повно відповідає сучасній концепції неперервної освіти, згідно з якою освіта не повинна «готувати до життя», вона сама є життям. Його основною перевагою є можливість формалізувати і трансформувати діяльність майбутніх фахівців соціальної сфери в розв'язанні конфліктів на основі використання планування та передбачення практичних дій у зазначеному контексті. У результаті проведених досліджень щодо сутності діялісного підходу коли необхідно усвідомити, що професійна підготовка студентів до розв'язання конфліктів буде ефективною лише на основі досягнення ними особистісної зрілості, яка є критерієм особистісного зростання в контексті діялісної парадигми. Тобто студент розвивається та самоактуалізується за рахунок внутрішніх ресурсів, що виникають у процесі активної пізнавальної діяльності, а не штучно, на основі зовнішньої мотивації з боку викладача. Основними механізмами досягнення успіху під час розв'язування конфліктів у професійній діяльності за умови реалізації діялісного підходу можна вважати такі: саморозвиток, самовдосконалення, самоосвіту, самовиховання та самоконтроль. У нашому баченні професійна діяльність викладача у цьому контексті спрямована на допомогу студентові у формуванні особистісної зрілості, що передбачає перетворення його на цілеспрямовану особистість, що знаходить внутрішні резерви для подолання життєвих обставин та має внутрішню спрямованість на професійну та особистісну самореалізацію.

У процесі дослідження було з'ясовано, що діялісний підхід тісно пов'язаний із *праксеологічним*. У нашому баченні праксеологічний підхід спрямований на цілісний розвиток, розкриття задатків і здібностей та всебічне становлення студентів під час практичної

підготовки. Він допомагає студентам самоактуалізуватися та цілісно охопити зміст майбутньої діяльності в соціальній сфері. Як доводить Т. Пщоловский [479], у тезаурус праксеологічного підходу входять такі поняття, як мета, засіб, результат, метод, якість діяльності, раціональність, дієвість, продуктивність. Одне із основоположних понять праксеологічного підходу передбачає досягнення ефективності професійної діяльності на основі дієвого, результативного та продуктивного навчання. Практичний підхід, як доводить В. Чайка, «забезпечує ефективне управління діяльністю через її всебічний самоаналіз, самооцінювання, цілеспрямоване моделювання умов і засобів удосконалення на основі синтезу теоретичних знань та емпіричного досвіду» [585, с. 56].

У баченні Л. Комахи [340] цей підхід передбачає формування у майбутніх фахівців раціонального мислення та пропагує методи ефективної діяльності. Нині з'являються публікації науковців (О. Бартош [71], В. Поліщук [460]), які доводять потенціал праксеологічного підходу у професійній підготовці майбутніх фахівців соціальної сфери. Так, у статті В. Поліщук акцентовано увагу на тому, що «праксеологічний підхід ґрунтується на осмисленні й реалізації теоретичних концепцій, підходів, ідей шляхом їх інтерпретації та конкретизації, що уможливорює концептуальні зміни практики відповідно з новими цінностями праксеологічного підходу» [460, с. 149].

У практичній діяльності ми виходили з тих позицій, що освітній процес у ВНЗ має бути організовано таким чином, щоб майбутні фахівці соціальної сфери ще під час навчання оволоділи максимальним рівнем професіоналізму у розв'язанні конфліктів. У найбільш загальному розумінні, праксеологічний підхід збагатить процесуальну сторону освіти з метою оптимізації практичних дій та операцій щодо формування у майбутніх фахівців соціальної сфери готовності до розв'язання конфліктів. Його використання дасть змогу посилити практичний аспект професійної підготовки, на основі інтеграції теоретичних знань у практичні уміння та навички, що суттєво підвищить дієвість усієї професійної підготовки. Отже, праксеологічний підхід дозволить цілеспрямовано використовувати під час організації освітнього процесу методи ефективної діяльності у

сфері розв'язання конфліктів, а також дасть можливість організувати навчально-пізнавальну діяльність студентів на основі формування раціонального мислення та поєднання теорії та практики.

Відзначимо, що антропологічна орієнтація вищої освіти є безпосередньою вимогою нинішнього часу, а тому впровадження *антропологічного* підходу сприятиме побудові такого освітнього процесу у ВНЗ, де основною ланкою виступає студент як творчий суб'єкт. Тобто в антропологічному вимірі людина розглядається як універсальний світ соціального буття, а тому цей підхід є одним із методологічно-інструментальних векторів освітнього простору, що враховує міждисциплінарний підхід до освітнього процесу, який зорієнтований на підготовку цілісної особистості в єдності її професійних і соціокультурних характеристик. Антропологічний підхід спрямований на розвиток особи, формування її як суб'єкта культури, задоволення потреб у самоутвердженні. Обираючи антропологічний підхід, ми взяли за основу було взято дослідження І. Аносова [54], який довів, що нині суттєво зросла зацікавленість до проблем побудови взаємин людини та суспільства, свободи і творчості, сенсу і призначення людського життя й щастя. Усі ці проблеми мають конфліктологічне забарвлення та вагомі у соціальній сфері. Саме тому необхідно враховувати соціально-історичний досвід під час формування готовності студентів до розв'язування конфліктних ситуацій. У контексті цього підходу, освіта майбутніх фахівців повинна сприяти вихованню у них терпимості й толерантності. На основі запровадження антропологічного підходу можна найбільш доречно проаналізувати культурні цінності та світоглядні установки студентів, які у майбутньому реалізовуватимуть соціальну політику в соціальних установах.

Українські науковці І. Аносов, І. Вільш, Х. Вовк, С. Кулешова, С. Сегеда акцентують увагу на тому, що важливою умовою ефективності наукової організації освітньої діяльності на основі антропологічного підходу є стимулювання пізнавальних інтересів студентів. Відправною точкою в антропологічному підході є розвиток комунікативної активності. А тому дослідження соціокультурної взаємодії на рівні мовної комунікації передбачає налагодження взаємодії й використання ефективних мовленнєвих моделей, які

визначаються нормами та цінностями, прийнятими у соціальній сфері, а також адекватні до рольового спектру під час спілкування осіб з різними соціальними позиціями.

Виходячи з наведених аргументів, стверджуємо, що антропологічний підхід зумовлює впровадження *комунікативного* підходу у процес формування готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів. Він передбачає організацію навчального процесу на основі активної комунікативної взаємодії в системах «студент – студент», «студент – викладач» та розвиток у студентів комунікативних умінь. Комунікативна взаємодія повинна відбуватися на основі діалогу як способу передачі досвіду в системі суб'єкт-суб'єктних стосунків. Комунікація на рівні діалогу передбачає наявність толерантного простору, в якому узгоджуються ціннісні орієнтації студентів та викладачів щодо розв'язання конфліктних ситуацій. Ідея передачі культурних цінностей через спілкування надає багато можливостей для вирішення конфліктних ситуацій у соціальній сфері. Комунікативний підхід обрано з огляду на те, що формування у студентів готовності до розв'язання конфліктів відбувається в контексті комунікативного діалогу культур в умовах мовної взаємодії. Даний підхід, передбачає розкриття студента в процесі професійної підготовки як міжособистісної професійної комунікації на основі ефективного використання усіх комунікативних надбань рідної мови в реальних ситуаціях міжкультурної комунікації. Вагомою є значимість комунікативного підходу в кодифікації й трансляції та переведенні інформації, що має деструктивне змістове забарвлення у нейтральну. Таким чином, визначається значимість співвідношення комунікативного обміну із соціокультурним контекстом професійної діяльності фахівця соціальної сфери. Вважаємо, що налагодження виваженої комунікації під час розв'язування конфліктів безпосередньо базується на комунікативній (лінгвістичній) площині конфліктної взаємодії.

У практичному аспекті до уваги було взято результати дослідження К. Савченка [499], які засвідчують, що комунікативний підхід є потенціальним у професійній підготовці фахівців, які працюватимуть у системі «людина – людина». На основі належним чином сформованих комунікативних умінь майбутні фахівці зможуть

переконати свого опонента та відстояти власну позицію у конфліктному протистоянні. Цей підхід базується на формуванні здібностей діалогічного розуміння себе та акцентований на емпатійне сприйняття й толерантне розуміння усіх учасників освітнього процесу як носіїв цінностей при налагодженні неконфліктного й виваженого спілкування.

Необхідність упровадження *компетентнісного* підходу спричинена тенденцією гармонізації вищої освіти в Україні. У публікаціях українських науковців І. Бега [813] та Л. Завацької [199] компетентнісний підхід розглядається як методологія, що обґрунтовує освітній процес формування компетенцій особистості для її подальшого самовдосконалення і саморозвитку. Погоджуємося із позицією О. Кристопчука [356] у тому, що актуальність компетентнісного підходу в системі вищої освіти визначається інтеграцією України в Європейській освітній простір. У статті Е. Гонкзі (A. Gopcz) виокремлено конкретні завдання, на розв'язання яких спрямований компетентнісний підхід, а саме: забезпечити навчальні програми та плани зв'язком теорії з практикою; подолати дихотомію між «знаю, що» і «знаю, як»; зруйнувати стереотипи у практичній підготовці; надати практичну спрямованість розвитку та впровадженню таких технологій і методів навчання, які сприяють вищому рівню адаптації студентів – майбутніх фахівців [16, с. 182].

Сутність компетентнісного підходу полягає у визначенні набору ключових компетенцій, які дозволяють формувати у студентів мотиваційну, теоретичну, діяльнісну та рефлексивну складові готовності до розв'язання конфліктів. Цей підхід базується на парадигмі «знання – уміння – навички» через доповнення її ціннісними та мотиваційними аспектами, розширює значення цілей професійної підготовки, інтегруючи в собі навчальні, розвивальні та виховні завдання під час формування у студентів готовності до розв'язання конфліктів. З методологічної позиції, компетентнісний підхід вимагає зміщення акценту з накопичування нормативно-визначених знань, умінь і навичок у напрямку розвитку в студентів здатності практично діяти, застосовувати навички й досвід успішних дій у ситуаціях професійної діяльності та соціальної практики. Передбачається, що компетентнісний підхід дозволить студентам соціономічних професій

оволодіти не лише знаннями, високими моральними якостями і професіоналізмом, а й дасть змогу діяти адекватно у відповідних професійних і життєвих ситуаціях, брати на себе відповідальність за власну діяльність, виявляти ініціативність, гнучкість і динамізм під час виваженого розв'язання конфліктних ситуацій.

Отже, концептуальна основа компетентнісного підходу полягає у визначенні набору ключових компетенцій, які дозволяють формувати у студентів мотиваційну, теоретичну, діяльнісну та рефлексивну складові готовності до розв'язання конфліктів. Як показало дослідження, на основі впровадження компетентнісного підходу можна вдосконалити освітній процес з простого відтворення теоретичних знань до практичного застосування; підвищити гнучкість освіти через використання міжпредметних зв'язків.

Підтримуємо позицію В. Гладкової [48] у тому, що без розробки фундаментальних концепцій освіти, які базуються на використанні *акмеологічного* підходу, складно досягнути позитивних результатів у формуванні професіоналізму майбутніх фахівців. Акмеологічний підхід позиціонується у роботах українських науковців С. Архипової [62], О. Остряньської [429], С. Пальчевського [433] як такий, що базується на професіоналізмі. Зокрема, С. Архипова наголошує, що професіоналізм, в акмеологічному розумінні, – це система, яка складається із чотирьох взаємопов'язаних підсистем: професіоналізму особистості, професіоналізму діяльності, нормативності діяльності й поведінки та продуктивної Я-концепції [62, с. 51].

Акмеологічний підхід, як доводить О. Остряньська [429], є гуманістично спрямованим, оскільки створює умови для розвитку особистості майбутнього професіонала, сприяє його самопізнанню та спрямований на актуалізацію професійно-особистісного потенціалу і значно підвищує активність усіх учасників педагогічного процесу. Його розглядають як базисну та узагальнюючу акмеологічну категорію, «яка описує сукупність принципів, прийомів і методів, що дають змогу вирішити акмеологічні завдання та проблеми» [49, с. 226]. Тобто «акме» є «семіотичним, символічно-образним багатофункціональним феноменом, сюжет якого – історія професійного становлення» [564, с. 33].

Цей підхід спрямований на осмислений пошук ефективних шляхів організації освітнього процесу та передбачає досягнення максимально можливого («акме») рівня теоретичної та практичної готовності до розв'язання конфліктів. З цієї точки зору, основна мета застосування акмеологічного підходу полягає у формуванні в майбутніх фахівців соціальної сфери умінь акме-компетентно вирішувати широкий спектр конфліктологічних ситуацій під час надання соціальних послуг. На основі акмеологічного підходу професійну підготовку майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів трактуємо як процес досягнення кожним студентом максимально можливого («акме») рівня теоретичної та практичної готовності у зазначеному контексті. Можемо підсумувати, що цей підхід передбачає поступову переорієнтацію домінуючої освітньої парадигми, з переважаючою трансляцією знань, на основі пояснювально-ілюстративного викладання на новітню, яка орієнтована на максимальне вдосконалення особистісного потенціалу та досягнення професійного «акме».

Наукові інтереси викладачів під час формування готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів були спрямовані на такі чинники:

– дослідження взаємозв'язків між характеристиками студентів як індивідів (складний живий організм) → особистості (ставлення до різних сторін об'єктивної дійсності) → суб'єкта діяльності (фахівець-професіонал)) на основі створення сприятливих умов для досягнення максимальних результатів під час теоретичного навчання та практичної підготовки;

– розробку практичних алгоритмів і технологій продуктивної освітньої діяльності через стимулювання механізмів самовизначення, самоосвіти, самовиховання, самовдосконалення.

Тобто на основі акмеологічного підходу відбувалося цілеспрямоване впровадження інноваційних технологій організації продуктивної навчально-пізнавальної діяльності студентів, яка передбачала формування у студентів адекватного ставлення до розв'язання конфліктів як у професійній, так і в особистісній сфері. Під час його впровадження вважаємо за доцільне проводити аналіз мікро- та макрохарактеристики студентів, вивчати чинники, які

сприяють досягненню особистісних вершин під час вивчення дисциплін конфліктологічного циклу. У контексті акмеологічного підходу здійснювалася розробка педагогічного супроводу освітнього процесу, що базувалася на створенні професійно орієнтованих завдань.

На основі аналізу наукової публікації В. Швидкого [594] у практичному аспекті акмеологічний підхід планується реалізувати у такій послідовності: 1) системне проектування акмеологічного освітнього середовища у ВНЗ, що передбачало стимулювання у студентів внутрішнього прагнення до успіху під час розв'язування конфліктних ситуацій; 2) стимулювання акме-мотивації (внутрішня спрямованість особистості на розв'язання акмеологічних задач професійного розвитку та вдосконалення, а також на забезпечення поступального руху в галузі досягнення високого рівня готовності до розв'язання конфліктів) та акме-здібностей (індивідуально-психологічні властивості майбутнього фахівця, які забезпечують підтримку його висхідного поступального професійного розвитку у розв'язуванні конфліктів); 3) оновлення змісту професійної підготовки на основі запровадження неперервності, ступневості та інтеграції; 4) цілеспрямована практична діяльність щодо розробки акмеологічного супроводу освітнього процесу (впровадження інноваційних форм та методів співпраці викладачів зі студентами; 5) системний аналіз результатів, яких досягають студенти та внесення коректив у їхню подальшу професійну підготовку до розв'язання конфліктів.

Упровадження *середовищного* підходу дозволить використати освітнє середовище ВНЗ для успішного, вільного і активного саморозвитку студентів у ролі кваліфікованих конфліктологів. Саме середовищний підхід відіграє провідну роль у наповненні освітнього процесу інноваційними ідеями, які допомагають у переведенні деструктивних конфліктів у конструктивні. Обираючи цей підхід, ми опиралися на дослідження О. Смоленської [529], де обґрунтовано, що особливою твірною частиною освітнього простору є поєднання різних середовищ ВНЗ у єдиний простір, що «передбачає занурення в певний інформаційний потік» [529, с. 32]. Основою середовищного підходу стало інтерактивне соціокультурне середовище, яке базується на актуалізації пізнавальної діяльності студентів.

У найбільш загальній площині, середовищний підхід обумовлює зміст і характер освіти, створює передумови для самоактуалізації та самореалізації, що дозволяє розглядати його як активний чинник саморозвитку студентів у контексті формування в них готовності до розв'язання конфліктів. Використання середовищного підходу передбачає оновлення навчальних ресурсів під час вивчення навчальних дисциплін («Соціальна конфліктологія», «Соціальне партнерство», «Соціальна медіація»), наповнення їх інноваційним матеріалом, упровадження інтерактивних методів та використання інформаційних технологій. Прогнозуємо, що, у стратегічному розумінні, реалізація середовищного підходу під час формування у майбутніх фахівців готовності до розв'язання конфліктів дасть можливість вибудувати навколо однієї траєкторії декілька конкретних освітніх маршрутів; це дозволить показати студентам практичну доцільність розвитку у зазначеному контексті та забезпечить вибір найефективніших шляхів і способів управління означеним процесом.

Професійна підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери до діяльності з розв'язання конфліктних ситуацій це відкритий освітній процес, а тому має базуватися на використанні *синергетичного* підходу. Він активно пропагується у дисертаційних дослідженнях українських науковців О. Вознюка [118] та А. Євтодюка [187], які популяризують засади синергетичної парадигми освіти. Незаперечним є те, що синергетика виступає засобом оволодіння професіоналізмом, оскільки детермінує самоорганізацію, а основні концепти синергетичного підходу базуються на цілісності (ціле більше, ніж частини); відкритості (через хаос виникає порядок); нелінійності (багатогранності розвитку). Як доводить Г. Нестеренко [410], нині не повною мірою використовуються міждисциплінарні можливості цього підходу у стратегічному плануванні професійної підготовки майбутніх фахівців щодо визначення нових горизонтів соціально-гуманітарних дисциплін. На основі синергетичного підходу, у баченні П. Щедровицького [604], доцільно розглядати розвиток внутрішнього потенціалу майбутнього фахівця як безперервний процес саморозвитку, що здійснюється через взаємодію з навколишнім середовищем. За порадою М. Левківського [370], найбільш оптимальним варіантом визнано доцільність взаємодії самоорганізації

і управління системою саморозвитку майбутніх фахівців на основі узгодження цілей і характеру управління.

Переконані, що на основі цього підходу можна забезпечити відкритість, доступність і багатоваріантність системи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів у професійній діяльності, яка постійно розвивається, набуваючи нових форм і якостей. Тобто, синергетичний підхід характеризується як цілісне явище у контексті організації відкритості освітнього процесу для інновацій через перехід від відтворювальних навчальних завдань до продуктивної практичної діяльності, а також налагодження суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин на основі теорії самоорганізації (синергетики). У практичному ракурсі, згідно із цим підходом, формування у майбутніх фахівців соціальної сфери готовності до розв'язання конфліктів передбачало підвищення освіченості через залучення студентів до цільових освітніх програм на основі розробки вебінарів, практичну реалізацію освітніх проєктів, випуск просвітницьких газет під час вивчення навчальних дисциплін конфліктологічного циклу.

Культурологічний підхід акцентований на зниження міжетнічних конфліктів, дискримінації та нетерпимості у суспільстві, тому він посідає чільне місце у формуванні готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів. Цей підхід базується на прояві міжкультурної толерантності, терпимості до індивідуальних відмінностей людей інших культур, релігій та етносів, які є клієнтами соціальних установ. У концепції полікультурної освіти значна увага приділяється цьому підході, який базується, як доводить Дж. Бенкс (J. Banks), на «знаннях і вміннях, необхідних для того, щоб функціонувати в певному культурному середовищі» [3, с. 53].

Вважаємо, що для майбутніх фахівців соціальної сфери культурологічний підхід під час професійної підготовки вкрай вагомий, адже під час професійної діяльності буде необхідно працювати з представниками різних культурних, етнічних та расових груп населення, які звертаються за професійною допомогою. Отже, цей підхід дозволить удосконалити професійну компетентність майбутніх фахівців соціальної сфери в розв'язанні конфліктів через врахування національно-культурних традицій. Культурологічний

підхід обрано з огляду на те, що формування професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій відбувається в контексті діалогу культур та в реальних ситуаціях міжкультурної комунікації.

Як наслідок, від його впровадження можна очікувати суттєвого вдосконалення усього освітнього середовища ВНЗ на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії та підсилення продуктивності спілкування під час групової роботи на засадах толерантності, емпатії, які безумовно є фундаментом культурологічного підходу. У результаті впровадження цього підходу можна вдосконалити освітній процес (з простого відтворення студентами теоретичних знань до їх застосування на практиці) та наповнити вивчення навчальних дисциплін конфліктологічного спрямування практичними ситуаціями, презентаціями, вебінарами, у яких прослідковується проблемність й постає вимога до креативності мислення студентів.

У процесі вивчення напрацювань науковців О. Пехоти [427] і С. Сисоєвої [513] встановлено, що вагомість *особистісно орієнтованого* підходу зумовлена тим, що він є оптимальний для активізації саморозвитку особистості, оскільки базується на виявленні індивідуальних особливостей студентів як суб'єктів пізнання. Причому цей підхід спрямований на врахування права кожного студента у виборі власної траєкторії розвитку, що визнається його особистим пріоритетом. Цінним у цьому підході є й те, що дає можливість кожному майбутньому фахівцеві навчатися відповідно до його можливостей, здібностей та потреб, а також передбачає перетворення «супер-позиції» викладача та позиції студента як підлеглого у індивідуально рівноправні позиції.

Як доводить М. Левшин [371], актуальність особистісно орієнтованого підходу обумовлена обґрунтованістю теоретичних (фундаментальні дослідження про функції особистості в соціумі) та емпіричних (накопичений досвід новаторської діяльності, спрямованої на створення альтернативних освітніх систем) передумов. На основі порад І. Якиманської [612], формуючи готовність до розв'язання конфліктів, ми прагнули дотримуватися основних положень особистісно орієнтованого підходу, які передбачали такі вимоги:

– пріоритет індивідуального підходу до студентів як активних носіїв суб'єктного досвіду;

– цілеспрямовану суб'єкт-суб'єктну взаємодію під час організації освітнього процесу;

– активний та цілеспрямований розвиток студентів у професійному аспекті майбутньої діяльності на основі системного збагачення їхнього особистісного досвіду у розв'язанні конфліктів.

На основі особистісно орієнтованого підходу маємо можливість створити належні умови для формування майбутніх фахівців соціономічних професій як креативних і нестандартних особистостей, які не уникають конфліктної взаємодії у професійній діяльності, а системно та цілеспрямовано уміють її розв'язувати.

Об'єднуючим та визначальним у загальному спектрі підходів є *системний* підхід, який розглядаємо як «гносеологічну призму чи особливий вимір реальності» [394, с. 8]. Як зазначає О. Дахін, концептуальна сутність системного підходу полягає у тому, що на основі екстенсивного розширення системи вводяться додаткові підмоделі, при яких враховують різноманітні фактори і напрямки в динаміці дослідження [155, с. 100]. У баченні С. Рудишина [496], використання системного підходу у ВНЗ сприяє формуванню освіченості, компетентності, а також формує у студентів національні цінності.

Обираючи цей підхід, ми виходили із позицій, задекларованих В. Семиченко, про те, що він дає змогу «розглядати комплексні, складні об'єкти в динаміці їх виникнення й передбачати потенційні зміни» [511, с. 255]. З високим ступенем вірогідності можна стверджувати, що системний підхід орієнтував нас на необхідність розглядати процес формування готовності до розв'язання конфліктів як цілісну систему, що має свої закони. На основі цього підходу передбачається єдність психолого-педагогічної теорії, методології та практики. Теорія дає основу для поглиблення теоретичних знань з конфліктології, методологія слугує концептуальною основою, а практика виступає вагомим чинником формування умінь та навичок й дозволяє перевірити дієвість фундаментальних теоретичних і методологічних досліджень.

Системний підхід дозволив нам вибудувати чітку та логічну послідовність форм і методів професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до діяльності з розв'язання професійних

конфліктів. Він передбачав чітку логіку та базувався на послідовності в організації освітнього процесу. На основі цього підходу професійна підготовка студентів розглядалася у системному взаємозв'язку мети, завдань, організації підготовки, методичного забезпечення та спрямовувалася на конкретний результат – високий рівень готовності до зазначеного виду діяльності. Основним аргументом слугувало те, що системний підхід покладено в основу розробки системи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів у професійній діяльності. У найбільш загальному вигляді, системний підхід передбачає дослідження мінімально достатніх складових системи та використання педагогічного моделювання для розробки та побудови педагогічної системи у графічному вигляді.

Системний підхід передбачає, що конфліктологічні знання та уміння, які формуються в процесі професійної підготовки, повинні бути нерозривно пов'язані між собою та утворювати цілісну систему. На основі напрацювань В. Ягупова [611] виокремлено конкретні правила, яких дотримувалися, впроваджуючи зазначений підхід у професійну підготовку студентів соціономічних професій, а саме: структурування й інтеграція змісту теоретичного матеріалу та його логічний розподіл за дисциплінами конфліктологічного спрямування; перехід від простих форм і засобів організації освітньої діяльності до більш складних; врахування особливостей майбутньої професійної діяльності під час вивчення теоретичного матеріалу з навчальних дисциплін конфліктологічного спрямування.

Узагальнюючи представлену наукову інформацію, можемо констатувати, що на основі системного підходу професійна підготовка майбутніх фахівців соціономічних професій, які надаватимуть соціальні послуги, розглядається у системному взаємозв'язку мети, завдань, організації професійної підготовки, методичного забезпечення та спрямована на конкретний результат – високий рівень готовності до діяльності з розв'язання конфліктів. Тобто у практичному контексті системність базується на послідовності в організації освітнього процесу щодо формування у студентів усіх показників готовності на засадах неперервності, ступеневості, інтеграції через розробку

системи, яка відображає певні ознаки, володіє реальними властивостями та спрямована на реалізацію певних функцій.

Отже, основними орієнтирами, що входять до складу методологічного забезпечення системи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів, виступають підходи. В охарактеризованому спектрі концептуальних методологічних підходів (проблемний, діяльнісний, праксеологічний, антропологічний, комунікативний, компетентнісний, акмеологічний, середовищний, синергетичний, культурологічний, особистісно-орієнтований та системний) відображається наше авторське бачення найбільш перспективних тенденцій щодо вдосконалення готовності до розв'язання конфліктів, які можуть виникати у професійній діяльності майбутніх фахівців соціальної сфери.

Підсумовуючи аналіз основних наукових підходів, які покладено в основу розробки системи, констатуємо, що вони взаємозумовлюють один одного, однак жоден із них не може бути задіяний відокремлено, без урахування та дотримання інших. Суттєвою характеристикою виокремлених підходів є їх технологізація, яка насамперед базується на оновленні змісту освіти в контексті формування готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів у професійній діяльності.

Виважене та цілеспрямоване впровадження виокремлених підходів дасть змогу «озброїти» майбутніх фахівців соціальної сфери сукупністю професійних знань, розширити арсенал практичних умінь і навичок.

У нашому баченні, обрані підходи максимально відповідають психологічним та статусним особливостям студентів, допомагають адекватно підібрати зміст освітніх програм, упровадити інноваційні технології навчання. На їх основі можна ефективно вдосконалити освітнє середовище ВНЗ шляхом запровадження суб'єкт-суб'єктної взаємодії та підсилити продуктивність освітнього процесу. Однак, акцентуємо увагу на тому, що лише усі підходи в комплексі сприяють формуванню у майбутніх фахівців соціальної сфери високого рівня готовності до розв'язання конфліктів на засадах неперервності, ступеневості та інтеграції, а тому впроваджуватимуться комплексно.

3.4. Обґрунтування доцільності впровадження організаційно-педагогічних умов у систему професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів у професійній діяльності

У час інноваційних змін найважливішим імперативом є модернізація професійної підготовки майбутніх фахівців. Обмежений термін навчання у ВНЗ, швидке оновлення соціально-педагогічної інформації в соціальній сфері не дозволяє сформувати у студентів соціономічних професій всього широкого спектру фахових компетенцій та належним чином сформувати усі показники готовності до розв'язання конфліктів у професійній діяльності. Для виправлення такої ситуації доцільне впровадження додаткових чинників (умов). Тобто у найбільш загальному контексті можна стверджувати, що ефективність освітнього процесу перебуває у безпосередній залежності від тих умов, у яких від організовується.

Наукова дефініція «умова» є загальнонауковою, а тому має багато різноманітних трактувань. Так, з філософської точки зору «умова» – «позначення середовища або обставин, у яких предмет (явище, процес) об'єктивно може існувати і які визначають можливості його виникнення й розвитку» [342, с. 87]. Отже, філософи доводять, що умови – це рушійна сила, що є причиною будь-якого процесу, вони допомагають перетворенню можливості в реальність.

У великому тлумачному словнику сучасної української мови цей термін трактується як «необхідні обставини, особливості реальної дійсності, які уможливають здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяють чомусь» [112, с. 1295]. Тобто у мовному розумінні, умовами вважаються обставини реальної дійсності, при яких відбувається або здійснюється що-небудь.

У психологічній довідковій літературі наукову дефініцію «педагогічні умови» визначено як «певну обставину, яка впливає (прискорює чи гальмує) на формування та розвиток педагогічних явищ, процесів, систем, якостей особистості» [355, с. 97]. Психологи радять розглядати умови у якості динамічних регуляторів, що мають вагомий вплив на ефективність усієї педагогічної взаємодії в освітньому процесі.

Наведемо позиції деяких авторитетних науковців щодо сутності та змісту наукової дефініції «умови» у педагогічному контексті. Так, Ю. Бабанський розглядає умови як становище, в якому компоненти навчального процесу представлені в найоптимальнішому взаємовідношенні, що надає можливість викладачу ефективно викладати, керувати навчальним процесом, а учням – успішно вчитися [64, с. 123]. На думку Е. Зеєра, умови – це різноманітні обставини процесу освіти, які забезпечують досягнення поставленої мети [211, с. 98]. Поділяємо позицію О. Пехоти в тому, що умови потрібно розглядати в ролі «категорії, що визначається як система певних форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, які об'єктивно склалися чи суб'єктивно створені, необхідних для досягнення конкретної педагогічної мети» [446, с. 5].

Узагальнивши представлену інформацію, умови будемо розглядати як *додаткові зовнішні та внутрішні чинники, які свідомо введені в освітній процес для забезпечення найбільшої ефективності*. Нині у професійну підготовку майбутніх фахівців науковці радять впроваджувати три основні види умов:

– дидактичні (базуються на відборі, конструюванні та застосуванні змісту, методів та форм для максимальної реалізації дидактичних цілей);

– психолого-педагогічні (передбачають вибір конкретних можливостей змісту освіти, методів, форм, які, зазвичай, спрямовані на вдосконалення конкретних характеристик особистості);

– організаційно-педагогічні умови (зміст, форми та методи педагогічного процесу, які знаходяться в основі управління функціонуванням та розвитком процесуального аспекту педагогічної системи [217, с. 13]).

У дослідженні ми виходили з тих міркувань, що саме в організаційно-педагогічних умовах акумульовано найбільший потенціал під час організації освітнього процесу для студентів, які здобувають соціономічні професії. На наш погляд, це зумовлено тим, що організаційно-педагогічні умови спроможні позитивно вплинути відразу у двох площинах:

1) *організаційній*, що передбачає чітку та виважену організацію освітнього процесу в рамках розробленої нами системи професійної

підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання професійних конфліктів;

2) *педагогічній*, що базується на особистісній взаємодії суб'єктів освітнього процесу при формуванні усіх показників готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів.

Отже, *організаційно-педагогічні умови* – це додаткові психолого-педагогічні чинники, які можна ввести в освітній процес з метою підвищення його ефективності для досягнення суттєвого та значущого позитивного результату у формуванні готовності до розв'язання конфліктів у студентів соціальної сфери професій. З методологічної точки зору, для виявлення конкретної сукупності організаційно-педагогічних умов ми насамперед співставили реальний зміст професійної підготовки та форми освітньої діяльності майбутніх фахівців соціальної сфери з бажаним – тим, який прагнули отримати, щоб суттєво підвищити стан готовності на засадах неперервності, ступеневості та інтеграції. Тобто ми хотіли досягнути такого педагогічного ефекту, коли виокремлені організаційно-педагогічні умови повинні чітко вписуватися в контекст авторської системи професійної підготовки, у якій здійснюється оволодіння майбутніми фахівцями соціальної сфери готовністю до розв'язання конфліктів.

У практичній площині для з'ясування конкретного спектру умов було проведено опитування 34 викладачів ВНЗ різних рівнів акредитації, які займаються професійною підготовкою майбутніх фахівців соціальної сфери професій. Зокрема, викладачам таких навчальних закладів, як Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Хмельницький національний університет, Сумський державний педагогічний університет імені А. С.Макаренка, Житомирський державний університет імені Івана Франка, Харківська гуманітарно-педагогічна академія, Рівненський державний гуманітарний університет, Чортківський гуманітарно-педагогічний коледж імені Олександра Барвінського, Дубенський коледж Рівненського державного гуманітарного університету, Коломийський педагогічний коледж ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» було запропоновано визначити чотири організаційно-педагогічні умови, що матимуть вплив на формування мотиваційно-ціннісної складової у

розв'язанні конфліктів, розвиток їхньої когнітивної та конативної сфери та стимулюватимуть особистісну складову готовності. Шляхом узагальнення та систематизації отриманих даних було визначено найбільш значимі організаційно-педагогічні умови, а саме:

– *формування мотиваційної основи готовності шляхом упровадження особистісно орієнтованого навчання;*

– *систематизація теоретичних знань засобами інформаційно-комунікативних технологій;*

– *розвиток практичних умінь та навичок на основі проблемного навчання та розробки банку проблемних професійних задач конфліктологічного змісту;*

– *впровадження тренінгових технологій для вдосконалення особистісних якостей.*

Теоретично обґрунтуємо і розглянемо сутність виокремлених організаційно-педагогічних умов.

Обираючи таку організаційно-педагогічну умову, як *формування мотиваційної основи готовності шляхом упровадження особистісно орієнтованого навчання*, ми взяли до уваги той факт, що модернізація навчального процесу на основі впровадження інноваційних методів і прийомів, які базуються на особистісно орієнтованому навчанні, виступає у якості важливої передумови для створення позитивної мотивації, під час якої пануватиме сприятлива атмосфера, що активізує творчий пошук, продукування і реалізацію оригінальних (одноосібних і колективних), принципово нових ідей у формуванні готовності майбутніх фахівців до розв'язання конфліктів. У теоретичній площині особистісно орієнтоване навчання позиціонується у роботах Е. Зеєра [211], О. Пехоти [427], С. Подмазіна [457], І. Якиманської [612] та ін. Однак у питаннях, які спрямовані на висвітлення процесу формування мотиваційної складової готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів, ця освітня парадигма ще недостатньо вивчена.

Освітня парадигма, що базується на особистісно орієнтованому навчанні, спрямована на врахування задатків, здібностей, можливостей, інтересів та особистісних потреб конкретного студента. Вважаємо, що особистісно орієнтоване навчання, окрім інтелектуального розвитку, дозволяє забезпечити майбутнім фахівцям

соціальної сфери активне самовизначення та самореалізацію, адже побудоване на принципах співпраці та свободи вибору студентом змісту освіти. Така освіта дає можливість кожному студенту максимально задовольнити освітні потреб щодо поглиблення теоретичних знань та формування практичних умінь і навичок в галузі розв'язання конфліктів.

У своєму дослідженні ми підтримуємо позицію С. Подмазіна [457], який довів, що метою особистісно орієнтованої освіти є створення оптимальних умов для розвитку і становлення особистості як активного суб'єкта діяльності. Особистісно орієнтоване навчання базується на засадах глибокої поваги до особистості, передбачає врахування індивідуального розвитку. Зокрема, таке навчання, у розумінні С. Сисоевої [513], створює умови для реального врахування індивідуального темпу засвоєння матеріалу. Тоді як, за визначенням Е. Бондаревської [92], потенціал особистісно орієнтованого навчання у тому, що студент розвивається не лише як суб'єкт пізнання, суб'єкт життєдіяльності, але і як суб'єкт культури.

На основі аналізу напрацювань науковців [92; 211; 427; 457; 513; 612] з'ясовано, що особистісно орієнтоване навчання базується на таких двох *постулатах*. По-перше, необхідні суттєві зміни пріоритетів організації освітнього процесу від суворої регламентації до організації освіти як індивідуальної діяльності, її корекції та запровадження реальної педагогічної підтримки з боку викладачів. По-друге, студенти розглядаються не лише як суб'єкти навчання, а також як носії суб'єктного досвіду, що передбачає особистісне ставлення до пізнання.

Головною *метою* особистісно орієнтованого навчання у контексті формування готовності до розв'язання професійних конфліктів є формування внутрішньої мотивації майбутнього фахівця, яку можна розглядати як інтегральне утворення особистості, що забезпечує здатність до професійного самовизначення, професійної самоактуалізації та професійної самореалізації упродовж життя. В основі особистісно орієнтованого навчання, на думку Е. Зеєра [211], лежать педагогічні положення про визнання пріоритету індивідуальності студентів; співвідношення технологій освіти з закономірностями професійного становлення особистості; визначення

змісту професійної підготовки майбутніх фахівців відповідно до рівня розвитку сучасних соціальних, інформаційних, виробничих технологій майбутньої професійної діяльності; випереджальний характер освіти, що забезпечується формуванням соціально-професійної компетентності і розвитком особистісних якостей майбутнього фахівця; дієвість професійно-освітнього процесу як функції організації навчально-просторового середовища [211, с. 44-45]. Відзначимо, що задекларовані науковцем положення повністю відповідають процесу формування готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання професійних конфліктів на основі особистісно орієнтованого навчання.

Заслуговує на увагу позиція М. Чобітько [589] щодо основоположних *ідей* особистісно орієнтованого навчання, які вважаємо за доцільне використовувати під час формування готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів а саме:

– визнається пріоритет індивідуальності, самоцінності студента, який виступає суб'єктом професійного процесу;

– з'являється необхідність співвіднесення технологій професійної підготовки на всіх ступенях освіти із закономірностями професійного становлення особистості;

– зміст професійної освіти визначається рівнем розвитку сучасних соціальних, інформаційних, виробничих технологій, що є конгруентним до майбутньої професійної діяльності;

– професійна освіта має носити випереджуючий характер, що забезпечується розвитком особистісних якостей майбутнього фахівця в процесі навчально-професійної, квазіпрофесійної, виробничої діяльності;

– дієвість освіти визначається організацією освітнього середовища;

– в освіті максимально акцентується увага на індивідуальному досвіді студента, потребі в самоорганізації, саморозвитку і самовизначенні.

Вважаємо, що саме особистісно орієнтоване навчання дасть підстави розглядати студентів як активних суб'єктів освітнього процесу. Зокрема, при його впровадженні будуть активізовані такі джерела цілепокладання особистісно орієнтованої освіти: соціальне замовлення, що знаходить своє відображення як в об'єктивних

тенденціях розвитку українського суспільства, так і в свідомо виражених освітніх запитах кожного студента; майбутній фахівець розглядатиметься як активний суб'єкт освітнього процесу, що має самостійну цінність. Отже, особистісно орієнтоване навчання спрямоване на налагодження активної взаємодії та максимально орієнтоване на професійний розвиток студентів у контексті розв'язування професійних конфліктів. Ця освітня парадигма сприятиме формуванню комунікативних здібностей студентів, виробленню навичок самоосвіти, саморозвитку у сфері конфліктології.

Друга організаційно-педагогічна умова – *систематизація теоретичних знань засобами інформаційно-комунікативних технологій* – базується на аксіомі про те, що шляхи використання *інформаційних ресурсів* виступають найбільш значущим показником рівня розвитку інтерактивного освітнього середовища ВНЗ, який готує фахівців. Інформаційна техніка перетворилася сьогодні в один із найважливіших чинників науково-технічного прогресу, що характеризує стратегічний потенціал суспільства і визначає перспективи його подальшого розвитку. Упровадження інформаційно-комунікативних технологій відкриває реальну перспективу суттєвого підвищення рівня економіки, управління суспільним виробництвом та підвищує якість соціальної політики на основі реалізації соціальних послуг. Такий процес відбувається й в освітній сфері, що стає надійним чинником у підвищенні рівня сформованості кругозору майбутніх фахівців соціальної сфери у розв'язанні конфліктів.

Обґрунтовуючи другу організаційно-педагогічну умову, ми виходили з тих міркувань, що українська вища школа потребує використання сучасних інформаційно-комунікативних технологій, орієнтованих на реалізацію психолого-педагогічних цілей освітнього процесу. Наведемо конкретні аргументи, так, нам імпонує трактування інформаційної технології, яке представлено ще у кінці 90-х років М. Жалдаком, як «сукупність методів і технічних засобів збору, організації, збереження, опрацювання, передачі й подання інформації, що розширює знання людей і розвиває їх можливості у процесі керування технічними та соціальними процесами» [191, с. 3]. Повністю підтримуємо О. Романишину [489] у тому, що використання інформаційних технологій у ВНЗ психологічно та педагогічно

обґрунтоване і дозволяє досягнути інтенсифікації всіх ланок освітнього процесу, оптимізації методів навчання, а також активного використання технологій відкритої освіти. Авторка переконана у тому, що використання інформаційно-комунікативних технологій дозволить вирішувати доволі складні освітні питання, а саме: використання в освітньому процесі ВНЗ новітніх інформаційних технологій; розвиток самостійності студентів у роботі в інформаційному середовищі.

Насамперед відзначимо, що сучасні інформаційно-комунікативні технології, у розумінні М. Жалдака [190], передбачають сукупність методів і практичних засобів збору, організації, зберігання, обробки, передачі та представлення інформації, які розширюють знання людей і розвивають їхню здатність до управління технічними та соціальними процесами. На основі вивчення напрацювань фахівців [147; 198; 417; 548; 554] встановлено, що сучасні інформаційно-комунікативні технології виступають підґрунтям інформатизації освіти, які суттєво впливають на такі чинники:

- поліпшення якості освітнього процесу за допомогою більш повного використання доступної інформації;
- підвищення ефективності процесу професійної підготовки майбутніх фахівців на підставі його індивідуалізації та інтенсифікації;
- адаптацію інформаційних технологій навчання до індивідуальних особливостей студентів;
- активізацію пізнавальної діяльності студентів і підвищення мотивації;
- інтеграцію різних видів діяльності в межах єдиної методології, яка заснована на використанні інформаційних технологій.

Тобто можемо констатувати, що стрімкий розвиток інформаційно-комунікативних технологій призводить до значної перебудови усього інформаційного середовища навчального закладу, що дозволяє прогнозувати розробку і застосування програмно-методичних засобів інформаційного впливу, орієнтованих на виконання різноманітних видів самостійної діяльності зі збору, обробки, передачі, збереження інформації про об'єкти предметного середовища. Таким чином є реальна можливість суттєво вдосконалити теоретичні знання на основі систематизації та поглиблення їх з допомогою інформаційно-комунікативних технологій. Ці технології вносять зміни у методи

навчання, активно впливаючи на освітній процес шляхом створенням нових засобів навчання, до яких можна віднести електронні підручники, засоби мультимедіа, електронні бібліотеки, різноманітні освітні мережі, інформаційно-пошукові й інформаційно-довідкові системи. Ефективними є різноманітні навчальні платформи, зокрема MOODLE, яка забезпечує вільний доступ до різноманітного навчального матеріалу і методів самоконтролю. З огляду на наведені факти, вважаємо за необхідне зосередити основні зусилля на тому, щоб перетворити віртуальний фактор та інтерактивне освітнє середовище, що безумовно базується на інформаційно-комунікативних технологіях на позитивно спрямований педагогічний вплив, який допоможе суттєво підвищити системність теоретичних знань студентів соціономічних професій під час розв'язання конфліктів.

Нині інформаційний простір, що створює інтерактивне освітнє середовище ВНЗ, розглядається у якості інноваційного чинника формування особистості майбутнього фахівця, адже у XXI столітті без комп'ютерного забезпечення просто неможливо організувати жодного виду освітньої діяльності. Тобто з методологічної точки зору, було взято до уваги той факт, що віртуальний комп'ютерний світ наповнить освіту майбутніх фахівців соціономічних професій. Не стане винятком і процес формування готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання професійних конфліктів, який не зможе обійтися без інформаційно-комунікативних технологій. Вважаємо за доцільне головний акцент зробити на таких аспектах:

- ефективному застосуванні Інтернет-ресурсів (електронних бібліотек, сайтів навчальних закладів, освітніх мереж, інформаційно-пошукових й інформаційно-довідкових системах);

- використанні мультимедійних технологій шляхом створення графічного моделювання, мультимедійних презентацій, вебінарів, електронних газет;

- активному використанні віртуального навчального середовища Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) для розробки навчально-методичних комплексів (НМК) дисциплін конфліктологічного спрямування.

Підсумовуючи потребу другої організаційно-педагогічної умови, зазначимо, що, як свідчать сучасні дослідження засобів інформаційно-

комунікаційних технологій навчального призначення, нині доволі багато часу приділяється значним навчальним можливостям Інтернетпростору [515]. Вважаємо, що залучення Інтернет-ресурсів в ролі засобів формування готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів передбачає активізацію різноманітних форм і методів взаємодії педагогів і студентів, під час якої відбувається формування й розвиток провідних якостей особистості, що становлять конативний складовий імператив особистості у зазначеному напрямку.

Вибір третьої організаційно-педагогічної умови – *розвиток практичних умінь та навичок на основі проблемного навчання та розробки банку проблемних професійних задач конфліктологічного змісту* – зумовлено потребою активізації в студентів інтересу до практичного застосування знань, спонукання їх до активної пошукової освітньої діяльності. Відзначимо, що нині напрацьовано значний обсяг наукових досліджень у визначенні потенціалу проблемного навчання в організації освітнього процесу (В. Павленко [432], О. Топузов [553] та ін.), визначено можливості використання проблемних ситуацій і завдань (М. Карпушина [320], А. Матюшкін [389], А. Фурман [573] та ін.). Насамперед коротко зупинимося на характеристиці проблемного навчання. Як доводить О. Топузов [553], проблемне навчання було започатковано ще в 20-30-х роках ХХ ст. Воно базується на теоретичних положеннях американського філософа, психолога й педагога Джона Дьюї (1859-1952 р.р.), який створив у 1899 р. в м. Чикаго власну дослідну школу «Чотири інстинкти навчання». За баченням Д. Дьюї, знання, які здобуваємо власною дією, допомагають нам самостійно розв'язувати нові завдання; часто повторювані подібні ситуації й подібні розв'язки створюють навички, які полегшують наші дії. Отже, формується важлива для навчання ознака – уміння використовувати попередній досвід у нових ситуаціях. Ці ситуації висувають нові проблеми, зміст яких є певним новим знанням: навчання виступає дослідницьким процесом, що спирається на розв'язування проблем.

У сучасній освітній практиці проблемне навчання передбачає особливий тип організації навчального процесу, характерну межу якого складає функція розв'язання пізнавальних і практичних

проблем, що вдосконалюють практичні уміння й навички. У нашому баченні, проблемне навчання максимально спрямоване на розвиток особистості, допомагає у розкритті здібностей та задатків студентів під час навчання, сприяє самоактуалізації та дозволяє цілісно охопити практичну складову змісту майбутньої діяльності в соціальній сфері щодо розв'язування професійних конфліктів. Проблемне навчання детерміноване системою розробки та впровадження в освітній процес проблемних ситуацій та завдань. Тобто в тезаурус проблемного навчання входять раціональність, дієвість, продуктивність розв'язання проблемних ситуацій та проблемних завдань різного рівня складності. Наведені аргументи дають усі підстави для того, щоб погодитися із американськими дослідниками у тому, що проблемне навчання ґрунтується на «створенні проблемних ситуацій, активній пізнавальній діяльності студентів, які знаходяться в пошуках і розв'язках складних запитань, що вимагають актуалізації знань, аналізу, вміння бачити за окремими фактами явища, закономірності і закони» [16, с. 23–27].

Головною умовою проблемного навчання є створення викладачами під час організації освітнього процесу проблемних ситуацій, які передбачають, що студент хоче вирішити важкі для себе завдання, але йому на даний момент не вистачає конкретних знань, а тому він буде змушений самотійно відшукати потрібну інформацію для того, щоб розв'язати поставлену проблему. У словнику базових понять зазначено, що проблемна ситуація – це співвідношення обставин і умов, у яких розгортається діяльність людини або групи, що містять протиріччя і не мають однозначного вирішення. Пошук призводить до вирішення протиріччя та продуктивного розвитку того, хто здійснював пошукову діяльність [525, с. 70].

Наведемо деякі найвагомші аргументи щодо потенціалу проблемного навчання. Так, у публікації В. Павленко наголошено на тому, що «при вирішенні проблемних ситуацій формується активна пізнавальна діяльність, досягається самотійність застосування способів розумових дій» [432, с. 76]. Проблемна ситуація, як доводить М. Карпушина [320], – це пізнавальна складність, для подолання якої студенти мають здобути нові знання або докласти інтелектуальних зусиль. Науковець аргументовано стверджує, що проблемна ситуація, яка усвідомлюється студентами та приймається ними до вирішення,

перетворюється на проблему. У нашому баченні проблемні ситуації розвивають у студентів не лише уміння виявляти проблему та пропонувати конструктивні шляхи її вирішення, а й дозволяють їм критично осмислювати ситуації та активно поглиблювати теоретичні знання під час розв'язування конфліктних ситуацій.

Потенціал проблемного навчання і проблемних ситуацій у якості джерела розумової діяльності базується на психологічній основі природи мислення. У цьому контексті в психології виникла довготривала дискусія, пов'язана з двома точками зору на мислення. Згідно з однією, мислення є завжди проблемним; з іншою – може бути неproblemним. Мовою психології йдеться про «продуктивне і репродуктивне мислення». Дискусію спричинено тим, що довгий час психологія досліджувала репродуктивний аспект мислення: здібність засвоювати готові знання й оперувати ними. Внаслідок досліджень К. Абульханової-Славської, І. Зимньої, О. Леонтьєва, О. Матюшкіна, С. Рубінштейна було визнано продуктивність розумових процесів як якості мислення будь-якої людини. Це визнання набуло виняткового значення для проблемного навчання і для стимулювання розробки проблемних ситуацій та проблемних завдань зокрема.

З методологічної точки зору, ми виходили з тих позицій, що проблемне навчання слугує інтегруючою ланкою між професійною підготовкою майбутніх фахівців та реальними умовами його майбутньої професійної діяльності. Це зумовлено тим, що кожна проблемна ситуація та задача – це модель професійної реальності. Тобто чим точніше в проблемних ситуаціях і задачах відтворюватиметься професійна дійсність, яка носить конфліктологічний характер, тим успішніше відбуватиметься адаптація студентів до професійної діяльності, тим більш професійним буде фахівець. Проблемні професійні ситуації й задачі розглядаються нами як надійні технологічні інструменти, що актуалізують пізнавальний інтерес студентів та допомагають розширити практичну (процесуальну) площину готовності до розв'язання конфліктів. Виходячи з цього, проблемні професійні задачі є універсальним засобом, які уможливають певне домінування над рештою засобів діючої дидактико-управлінської системи, котра використовується під час професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери.

Таким чином, професійна діяльність соціального працівника, соціального педагога та практичного психолога має безпосередній зв'язок з різними проблемними задачами і ситуаціями, що носять конфліктологічний характер, а успішність їх розв'язування є важливою ознакою сформованості готовності.

Вибір четвертої організаційно-педагогічної умови – *упровадження тренінгових технологій для вдосконалення особистісних якостей* – обумовлений, головним чином, необхідністю пошуку інноваційних форм побудови освітнього процесу, що передбачають використання тренінгів.

У процесі дослідження встановлено, що над впровадженням інтерактивного навчання, яке базується на тренінгових технологіях, активно працювали А. Панфілова [432] (розробила наукові підходи до використання тренінгу під час вдосконалення педагогічного спілкування), О. Пасічник [436] (дослідила теоретичні та практичні аспекти формування професійних комунікативних умінь майбутніх соціальних педагогів засобами навчальних тренінгів), В. Федорчук [565] (розкрив перспективи соціально-психологічного тренінгу у розвитку комунікативної компетентності фахівців), Т. Цюман [583] (проаналізувала можливості тренінгу у професійній діяльності майбутніх практичних психологів і соціальних працівників).

У тлумачному словнику [551] зазначено, що тренінг (англ. training) – це запланований процес модифікації відношення, знання чи поведінкових навичок того, хто навчається, через набуття навчального досвіду для того, щоб досягти ефективного виконання в одному виді діяльності або в певній галузі. Науковці по-різному трактують наукову дефініцію «тренінг», а саме:

– метод цілеспрямованих змін, спрямованих на особистісний і професійний розвиток через набуття, аналіз і переоцінку власного життєвого досвіду групової взаємодії (Н. Волкова, 2005 р. [124]);

– активна навчальна діяльність студентів, під час якої майбутні фахівці виконують тренінгові вправи, адаптовані до майбутньої професійної діяльності на основі спеціально підготовлених інструктивно-методичних матеріалів відповідно до сучасних вимог професійної діяльності (Л. Бондарєва, 2006 р. [93]);

– заснований на інтенсифікації навмисного зворотного зв'язку в межах групового спілкування, організованого на суб'єкт-суб'єктних принципах (О. Січкарук, 2006 р. [518]);

– організаційна форма і водночас засіб формування соціальної взаємодії з опорою на власний досвід, у процесі якої суб'єкт отримує насамперед знання про себе за рахунок механізму зворотного зв'язку (М. Марусинець, 2007 р. [388]).

– група методів розвитку здібностей до навчання і оволодіння складним видом діяльності (Н. Євдокимова, 2011 р. [186]);

– сутністю тренінгового навчання є взаємодія та діалог, які базуються на інтерактивній взаємодії (О. Пасічник, 2013 р. [435]);

– ефективний метод осмислення цілісної структури власних внутрішніх тенденцій поведінки та їх впливу на процес взаємодії з іншими людьми (Л. Верченко, 2016 р. [113]);

– цілісна циклічна організація особливих занять, спрямованих на всебічний аналіз проблемних професійних ситуацій, які об'єднані однією структурою та є обмеженими у часовому аспекті й дидактичному просторі (М. Трухан, 2016 р. [556]).

Обґрунтовуючи четверту організаційно-педагогічну умову, ми взяли до уваги висновки запропоновані Н. Ханецькою стосовно того, що тренінги сприяють «виробленню здатності і прагнення до ефективного спілкування та якісного підвищення рівня професійних компетенцій» [574, с. 161]. Відзначимо, що у контексті нашого дослідження вагомий інтерес представляють публікації М. Трухан [556], які стосуються як загальних підходів до формування готовності майбутніх соціальних педагогів до розв'язування конфліктів в загальноосвітніх закладах, так і вивчення практичних механізмів організації соціально-психолого-педагогічного тренінгу як форми конфліктологічної підготовки майбутніх фахівців. Однак ще й нині усі теоретичні та практичні аспекти, які стосуються висвітлення потенціалу тренінгових технологій у формуванні особистісного компоненту готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів, не повною мірою розкриті. Встановлено, що часто формування готовності у майбутніх фахівців соціальної сфери носить стихійний характер та лише фрагментарно викладачі

використовують тренінгові технології. Ці аргументи й було покладено в основу вибору означеної організаційно-педагогічної умови.

Обираючи тренінги, ми враховували той чинник, що вони вимагають від майбутніх фахівців нестандартного мислення, пов'язаного з емоційними та соціальними аспектами професійної поведінки, умінням протистояти конфліктам, діяти впевнено, брати на себе відповідальність за розв'язання конфліктного протистояння під час реалізації професійної діяльності. Безперечно, що тренінги передбачають моделювання конкретних професійних ситуацій, розв'язання яких буде спрямоване на формування особистісних рис та професійних якостей студентів. Мета тренінгу – удосконалення студентів як фахівців, які володіють досвідом, здібностями та особистісними якостями у розв'язанні конфліктного протистояння. Головне завдання тренінгу полягає в організації особливого середовища, занурення в освітній та соціальний простір взаємодії з метою допомоги майбутнім фахівцям соціальної сфери розвинути вкрай важливі особистісні риси для того, щоб вони могли кваліфіковано розв'язувати конфлікти. Тоді як діяльність викладача тренінгу полягає в налагодженні зворотного зв'язку, активізації групової динаміки, створенні ситуації довіри, демонстрації зразків рефлексивної активності, ініціації процесів само експериментування у контексті конфліктного протистояння в професійній діяльності.

У методологічному контексті, тренінгова технологія спрямована на розвиток соціальних установок, формування досвіду міжособистісного спілкування. Науковці одностайні у тому, що тренінги сприяють самопізнанню, впливають на формування навичок активного слухання, удосконалюють аргументування власної точки зору, допомагають послабленню нервово-емоційного напруження, формують толерантність та емпатійність, розвивають соціальну сенситивність і рефлексію. Усі ці якості є вагомим для майбутніх фахівців соціальної сфери, які планують ефективно розв'язувати професійні конфлікти. Вибір тренінгу обумовлений тим, що студенти мають змогу моделювати і розв'язувати конфліктні професійні стосунки. Участь у тренінгу дозволяє майбутнім фахівцям соціальної сфери отримати можливість відчувати себе повноцінними працівниками, здобути впевненість у тому, що при успішному розв'язанні конфліктів

у професійній діяльності вони можуть підвищити свій професійний статус.

Отже, системність підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів буде дієвою, якщо формування готовності визначатиметься як особливий вид інноваційної поліфункціональної діяльності, що значною мірою зумовлений упровадженням в освітній процес обґрунтованих організаційно-педагогічних умов.

3.5. Моделювання системи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів у професійній діяльності

Використання системного аналізу для вивчення професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів у професійній діяльності можливе за умови використання методу педагогічного *моделювання*, що є сукупністю ідей, принципів, підходів, на основі яких і відбувається науково-методичний супровід з використанням аналогових моделей, які найбільш точно відображають досліджуване явище. Моделювання, як зазначено у філософському словнику, «починається там, де заходить мова про методологію мислення, організацію і, особливо, подання знань про світ.... З одного боку, воно перетворює моделі в об'єкти, що володіють власною реальністю, законами, свободою у створенні образів, завдяки чому виробляється нове знання (евристика). З іншого, воно задає категоріальну онтологію і картину світу» [415, с. 435].

Використання моделювання дасть можливість установити та проаналізувати реальні властивості професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів в процесі спеціального теоретичного аналізу на основі верифікації. Тобто, моделювання розглядаємо як завершальну частину практичної діяльності з розробки системи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів у професійній діяльності.

Як логічне продовження наших міркувань, поділяємо позицію В. Докучаєвої [171, с. 45] стосовного того, що цілепокладання своїм

кінцевим підсумком передбачає декомпозицію загальної мети на низку підцілей, що фіксуються у вигляді сформульованих завдань. Ключовим моментом моделювання системи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів на засадах неперервності, ступневості та інтеграції професійної підготовки розглядаємо створення графічної *моделі*.

Як засвідчує проведений семантичний аналіз, стосовно трактування терміну «модель» нині накопичено різноманітні наукові підходи. У довідковій літературі представлено таке трактування моделі: «об'єкт-заступник, який у певних умовах може замінити об'єкт-оригінал, відтворюючи властивості та характеристики оригіналу. Відтворення здійснюється як в предметній так і в знаковій формах. Причому формальна побудова моделі в емпіричному дослідженні виявляється основою для змістовної інтерпретації об'єкта-оригіналу» [415, 435]. Зокрема В. Поліщук вважає, що модель слугує засобом вивчення процесу професійної підготовки та «може стати своєрідним еталоном підготовки, до реалізації якого необхідно прагнути на практиці. Її практична цінність зумовлена тим, наскільки адекватно і повно вона відображає процес професійної підготовки високопрофесійного фахівця» [462, с. 140].

Тобто, у найбільш узагальненому розумінні, модель передбачає схематичне й наочне відображення системи. У нашому баченні модель – це конкретна *схема-маршрут, що дасть можливість активно просуватися до стратегічної мети – досягнення максимальною кількістю студентів найвищих показників готовності до розв'язання конфліктів в усіх компонентах*. У методологічному розумінні доцільно приділити особливу увагу повноті моделі. Зокрема, ключову роль має посідати аналіз структури, що вказує на певну впорядкованість відносин, якими будуть пов'язані усі елементи у розробленій моделі. Виходячи з поради Т. Сулімової [542, с. 13], ми зважали на два чинники: по-перше, структури можна поділити на прості та складні в залежності від кількості взаємозв'язків між складовими елементами; по-друге, структури можуть мати ієрархічний характер та складатися з різної кількості упорядкованих рівнів.

Базуючись на настановах науковців [171; 461], розробка моделі системи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів передбачала наступний *алгоритм*:

1. *Діагностика стану сформованості* готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів (дозволило з'ясувати «поле проблем» освітнього середовища ВНЗ, провести рефлексивний аналіз досягнень, суперечностей та визначити реальні ціннісні орієнтири).

2. *Визначення «локусу проблем»* (встановлення пріоритетних проблем, та їх провідних детермінант) й орієнтовних напрямів зосередження зусиль щодо їх подолання).

3. *Прогнозування бажаних змін у досягненні позитивних результатів готовності.*

4. *Вироблення конкретного рішення (на підставі аналізу можливих альтернатив) з визначення стратегічних цілей під час розробки графічної моделі системи.*

5. *Формування ґрунтовної та виваженої програми практичних дій* як певної сукупності процедур, методів та інших засобів, що мають забезпечити просування системи до бажаного стану.

Для вирішення практичних завдань побудови графічної моделі системи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів у професійній діяльності ми опиралися на певні *вимоги*, що декларували наступні аспекти, а саме:

– концептуальність (модель має опиратися на наукову концепцію, до складу якої входять філософські, психологічні, дидактичні, соціально-педагогічні обґрунтування досягнення освітніх цілей);

– системність (модель повинна мати всі ознаки системи: логіку процесу, взаємозв'язок усіх його цілей);

– керованість (передбачає можливість керування, поетапної організації навчального процесу, зміну форм і методів для поліпшення результатів);

– ефективність (модель повинна бути оптимальною за параметрами «результат/витрати», гарантовано досягати прийнятих стандартів професійної освіти);

– відтворюваність (передбачає можливість переносу розробленої моделі для застосування іншими освітніми закладами).

Коротко розглянемо, яким чином ми досягали дотримання наведених вище вимог. Отже, *концептуальність* була реалізована на основі того, що в основу розробки моделі покладено концепцію формування готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання професійних конфліктів, яка з філософської позиції ґрунтується на засадах неперервності, ступеневості та інтеграції професійної підготовки майбутніх фахівців соціально-економічних професій у ВНЗ I-VI рівнів акредитації. У дидактичному контексті розроблена модель ґрунтовно спрямована на забезпечення головної домінанти – повномасштабної реалізації мети та досягнення конкретного результату. З соціально-педагогічної позиції включає основні характеристики професійно-компетентного фахівця соціальної сфери, що кваліфіковано розв'язує професійні конфлікти, охоплює конкретні принципи та підходи.

У психологічній площині модель відповідає циклічно-вчинковій парадигматиці та етапності формування готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів.

Під час практичної розробки моделі *системність* була досягнута завдяки поєднанню логіки процесу формування показників готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів на базі положення «Від простого до складного» у ході професійної підготовки студентів на засадах неперервності, ступеневості та інтеграції, а також на основі чіткого взаємозв'язку між усіма складовими блоками системи та взаємовпливу один на одного. На основі системності ми активно запроваджували інноваційні педагогічні технології (особистісно орієнтовану, проблемну, інформаційно-комунікативну, тренінгову) під час формування готовності до розв'язання конфліктів.

Керованість моделі системи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів у професійній діяльності забезпечувалася шляхом вільного доступу викладачів до педагогічного керування освітнім процесом у зазначеному напрямку.

У практичній площині керованість втілювалася шляхом поетапної діагностики освітньої діяльності майбутніх фахівців соціальної сфери у період здобуття ступеневої освіти («молодший бакалавр», «бакалавр», «магістр») та цілеспрямованої діагностики стану сформованості усіх показників готовності до розв'язання конфліктів у

період організації й проведення моніторингового дослідження (констатувальний етап), а також вступного, проміжного, підсумкового контролю (формульальний етап). Керованість дала можливість здійснювати поступове вдосконалення форм, методів, прийомів та засобів організації освітнього процесу майбутніми фахівцями соціономічних професій.

Відзначимо, що така вимога щодо змодельованої системи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів у професійній діяльності, як *ефективність* досягнута через оптимальне поєднання таких параметрів як «результат» та «витрати». Отож, ми прагнули без додаткових витрат, тобто без упровадження додаткових навчальних дисциплін чи спецкурсів, шляхом лише змістового наповнення та розробки конкретного й науково виваженого навчально-методичного супроводу досягнути статистично достовірного покращення усіх показників мотиваційного, когнітивного, конативного та особистісного компонентів готовності й гарантовано досягати вдосконалення стандартів освіти фахівців соціономічних професій, які готові до розв'язання конфліктів.

Відтворюваність забезпечувалася шляхом активного використання методологічних та практичних основ розробленої моделі в професійній підготовці майбутніх фахівців, компетентних у розв'язуванні професійних конфліктів іншими освітніми закладами. А саме, дієвість моделі засвідчено викладацьким складом, який впроваджував у ВНЗ II-III рівнів акредитації (Чортківський гуманітарно-педагогічний коледж імені Олександра Барвінського, Дубенський коледж Рівненського державного гуманітарного університету, Коломийський педагогічний коледж ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника») та ВНЗ IV рівнів акредитації (Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Хмельницький національний університет, Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка, Житомирський державний університет імені Івана Франка, Харківська гуманітарно-педагогічна академія, Рівненський державний гуманітарний університет).

У дослідженні було взято до уваги той факт, що запропонована модель системи має найбільш реалістичного відображати набір процесуально-змістових операцій, необхідних для продуктивного формування у майбутніх фахівців соціальної сфери готовності до розв'язання конфліктів. Тобто чим інформаційнішою буде модель системи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів у професійній діяльності, тим більшим стане спектр її практичної імплементації в освітній процес, і тим кращою буде якість прийнятих практичних рішень.

З методологічної точки зору, структурна модель системи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів у професійній діяльності повинна мати конкретну структуру та складатися з певних структурних блоків, які, у свою чергу, охоплюють конкретні елементи. Вважаємо, що усі структурні складові повинні відображати внутрішні та зовнішні зв'язки в системі та забезпечувати дієвість усього процесу формування готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів. Тобто розроблена нами модель системи має охоплювати конкретну сукупність взаємопов'язаних елементів (мети, завдань, засад, принципів, підходів, етапів, педагогічних умов, конкретних навчальних дисциплін конфліктологічного спрямування та навчальних дисциплін професійної та практичної підготовки, педагогічних технологій, методів, форм, прийомів), які спрямовані на отримання конкретного результату, що безпосередньо пов'язаний із компонентами, критеріями, показниками та рівнями готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів у професійній діяльності.

Отже, досягнення максимально високого результату в процесі сформованості усіх показників готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів можливе лише на основі використання педагогічного моделювання, яке базується на сучасних освітніх парадигмах і охоплює інноваційні підходи до розробки та впровадження моделі в освітній процес ВНЗ. Модель розглядається нами як структурна композиція, що має блочну будову, усі складові блоки (*цільовий, методологічний, організаційний, практичний, результативний*) якої тісно пов'язані між собою і спрямовані на

досягнення високого рівня сформованості всіх показників готовності до розв'язання конфліктів у більшості студентів соціономічних професій, які будуть статистично достовірні.

Так, до складових *цільового блоку* внесено 1) мету – підготувати майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів у професійній діяльності; 2) завдання; 3) концептуальні засади професійної підготовки (неперервність, ступеневість, інтеграція); 4) етапи (базовий, основний, творчий). *Методологічний* блок охоплює 1) принципи (загальнонаукові, методологічні) та 2) підходи. До *організаційного* блоку віднесені 1) організаційно-педагогічні умови: формування мотиваційної основи готовності шляхом упровадження особистісно орієнтованого навчання; систематизацію теоретичних знань засобами інформаційно-комунікативних технологій; розвиток практичних умінь та навичок на основі проблемного навчання та розробки банку проблемних професійних задач конфліктологічного змісту; упровадження тренінгових технологій для вдосконалення особистісних якостей та 2) навчальні дисципліни конфліктологічного спрямування й професійної і практичної підготовки.

У *практичний* блок увійшли педагогічні технології, форми, методи та прийоми. *Результативний* блок утворили компоненти, критерії, показники, рівні та результат. У розробленій моделі системи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів у професійній діяльності мета з цільового блоку безпосередньо впливає на результат (з практичного блоку) – готовність майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів.

Узагальнене графічне зображення моделі системи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів представлено схематично на рис. 3.3.

Зважаючи на той факт, що елементи цільового, методологічного, організаційного та результативного блоку ми уже докладно проаналізували у попередніх параграфах, зосередимо увагу на короткому аналізі складових *практичного* блоку.

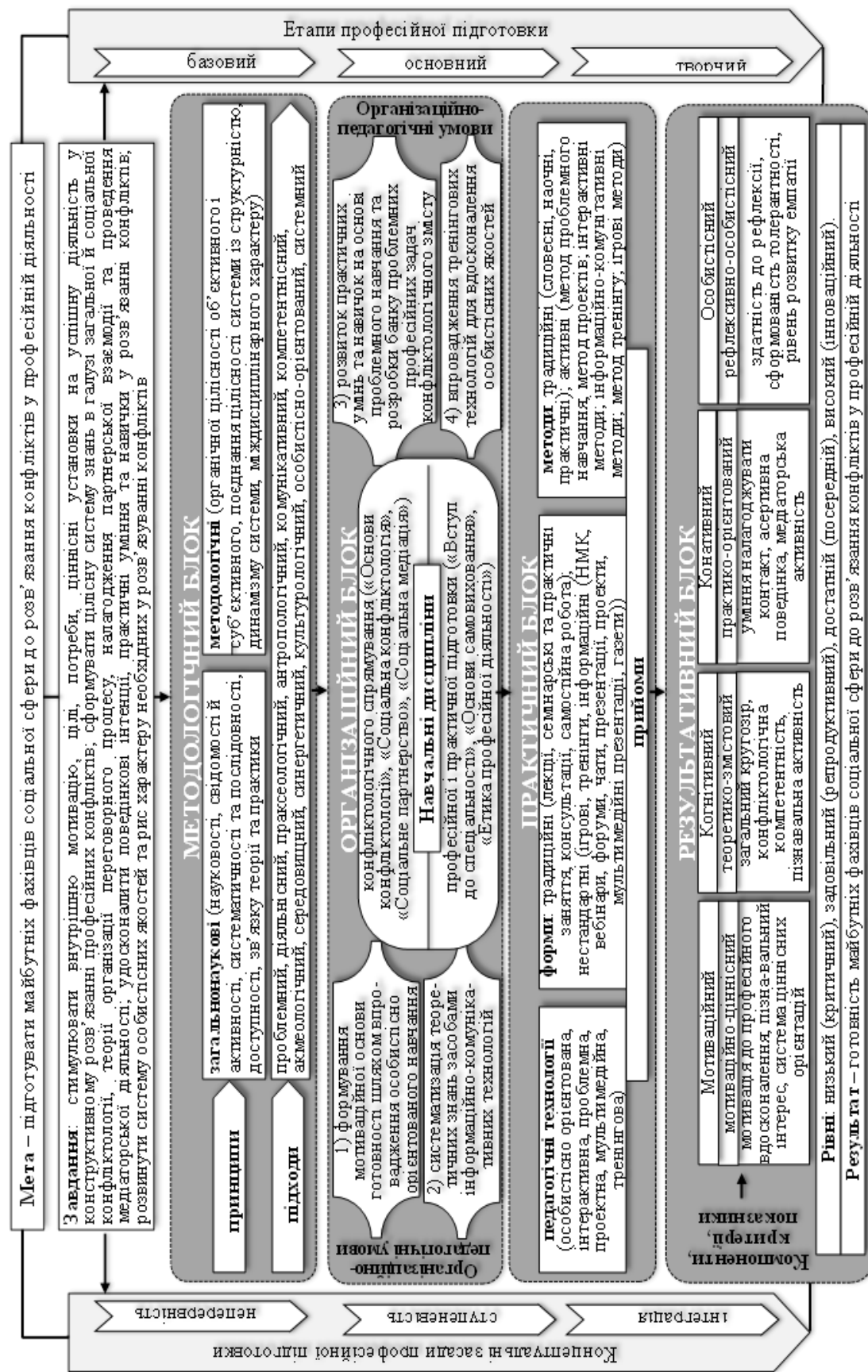


Рис. 3.3 Модель системи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів у професійній діяльності

Вагоме місце у практичному блоці авторської моделі відводимо *навчальним технологіям*, які використовувалися для формування готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів. Технології розглядаються науковцями [447; 514] як проект певної педагогічної системи, що реалізується на практиці під час організації та проведення навчального процесу. На основі навчальних технологій, як доводить В. Ягупов [611, с. 267-268], освітнім процесом можна легко керувати та проектувати його, що дозволить здійснити відтворення навчально-пізнавальних процедур, а також організувати оперативний зворотний зв'язок та оцінку поточних і підсумкових результатів. Навчальні технології передбачають безпосереднє «моделювання змісту, форм і методів навчання відповідно до визначеної мети. Вони детально описують систему дій не тільки вчителя, викладача, а насамперед того, хто навчається і учня і студента» [428, с. с. 15].

Очевидним є той факт, що обрані навчальні технології мають бути насамперед інноваційними та володіти широкими можливостями для формування у студентів уміння використовувати методи пізнання, прийоми побудови нового знання, сприяти поглибленню й перетворенню інформації та давати можливість студентам проявити власні сили на основі вільного вибору свого найбільш вдалого темпу щодо опанування усіма показниками готовності до розв'язання конфліктів. У практичному аспекті виходили з тих позицій, що інноваційні навчальні технології «спрямовані на формування мотивів, які спонукають до розвитку ключових компетенцій, дозволяють зробити вмотивованою будь-яку діяльність» [210, с. 75]. Саме «в рамках інноваційних технологій проведення лекційних та семінарських занять виступає насамперед як інструмент вирішення конкретних прикладних завдань та спрямовує студентів на процеси самоактуалізації, пошуку власних індивідуальних рішень тих чи інших проблем» [159, с. 79].

Таким чином, до інноваційних навчальних технологій, що відігравали провідну роль під час розробки моделі системи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів у професійній діяльності, віднесено такі: *особистісно орієнтовану, інтерактивну, проблемну, проектну, мультимедійну, тренінгову.*

На основі виокремлених навчальних технологій обрано арсенал форм, методів та прийомів організації освітнього процесу, що спрямовані на формування у студентів готовності до розв'язання конфліктів. Констатуємо, що, виходячи з порад В. Чайки [585], *форми розглядаємо як зовнішнє вираження узгодженої діяльності між викладачем та студентами, яке здійснюється у встановленому порядку і в певному режимі*. Отже, до *традиційних форм*, на які зроблено основний акцент у авторській моделі системи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів у професійній діяльності віднесено такі:

- лекції (вступні, оглядові, настановчі, проблемні, тематичні, особистісно орієнтовані лекції (проблемно-моделюючі, лекція-практикум, лекція з коментарями, лекція-конференція));
- семінарські та практичні заняття (ознайомчі, частково-пошукові, дослідницькі, особистісно орієнтовані, практикуми);
- консультації (індивідуальні та групові заняття за окремим розкладом для студентів, які пропустили з поважних причин семінари чи практичні, а також для поглибленого вивчення конкретної теми);
- самостійну роботу (спеціально розроблені ІНДЗ, які потребують самостійного опанування навчального матеріалу).

До переліку *нестандартних форм* організації навчання, що спрямовані на формування у майбутніх фахівців соціальної сфери готовності до розв'язання конфліктів у професійній діяльності належать:

- ігрові форми (розігрування ділових, інтелектуальних ігрових проблемних ситуацій та завдань, що носять конфліктологічний характер та наближають студентів до реалій майбутньої професійної діяльності, робота наукової проблемної групи магістрантів «Резонанс»);
- тренінги (циклічна організація особливих занять, що передбачає поєднання теоретичних міні-лекцій з діловими іграми, практичними вправами та завданнями, які об'єднані однією структурою та спрямовані на вдосконалення особистісних рис);
- інформаційні форми (вебінари, форуми, чати, презентації, проекти, мультимедійні презентації, газети).

Нині існує доволі широкий спектр поглядів на наукову дефініцію «метод», який розглядаємо як цілком виправдане явище, що

дозволило нам вибрати серед усієї широкої палітри тверджень ті, які вважатимемо основоположним та найбільш вдалим. Отже, метод трактується як «засіб, або система засобів, свідомо вживаних для досягнення тих спеціальних завдань, що містить у собі навчальний процес» [611, с. 317]. У практичній площині взято до уваги позиції А. Алексюка, Г. Ващенко, В. Онищука стосовно того, що методи безпосередньо визначають характер взаємин викладацького корпусу та студентів під час організації освітнього процесу, а тому, у нашому розумінні, суттєво впливатимуть на цілісний процес формування усіх показників готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів. Ці аргументи покладено в основу виокремлення методів у практичному блоці. З методологічної точки зору було поставлене завдання, щоб обраний арсенал методів спрямувати на цілісне та комплексне виконання мотиваційної, навчальної, розвивальної, виховної та контрольної-оцінювальної функцій освітнього процесу професійної підготовки студентів та максимально зорієнтувати на формування готовності до діяльності з розв'язання конфліктів.

Отже, виокремлено дві групи методів: *традиційні* (словесні, наочні, практичні) та *активні*. До переліку *активних методів належать такі*: метод проблемного навчання; метод проєктів; інтерактивні методи; інформаційно-комунікативні методи; метод тренінгу; ігрові методи.

Прийоми (*інтроспекції, емпатії, логічного аналізу, «навчання в команді», «пазл», мозковий штурм, «гроно», «ланцюжок», «Я-висловлювання», ситуативно рольові ігри, розігрування соціально-педагогічних ситуацій, комунікативні вправи і завдання, самопрезентації, презентації; імітаційні та ділові ігри, відеодемонстрації, відеолекторії та ін.*), які вважаємо найоптимальнішими під час професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів. Усі вони виокремлені, відповідно до педагогічних технологій, форм та методів.

Їх розглядатимемо під час висвітлення змісту навчально-методичного супроводу системи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів у професійній діяльності.

Узагальнюючи наведені аргументи, зазначимо, що моделювання авторської системи є актуальним як для теорії, так і для практики професійної підготовки студентів соціономічних професій й уможливорює її застосування з трьох основних позицій. Так, з гносеологічної позиції у якості основоположного об'єкту для пізнання сутності конфліктів та змісту й підходів до їх розв'язання; з загальнометодологічної позиції як чинника, що відображає й оцінює зв'язки між елементами професійної підготовки в контексті формування готовності до розв'язання конфліктів на засадах неперервності, ступеневості та інтеграції; з психолого-педагогічної, як фактора, який обґрунтовує основні сторони освітнього процесу підготовки фахівців соціономічних професій.

Упровадження авторської моделі системи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів у професійній діяльності передбачає тривалість у часі та наявність навчально-методичного супроводу. Саме ці питання ми висвітлюємо у наступному розділі.

Висновки до третього розділу

1. У сучасних умовах особливого значення набуває потреба у системній підготовці студентів. Саме тому вагомим моментом професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів у професійній діяльності має бути обґрунтування системи. Систему розглядаємо як сукупність конкретних елементів, які сприяють досягненню загальної мети через взаємозв'язок та взаємозумовленість усіх складових елементів. Вона характеризується цілісною структурою і є інтегративним об'єктом оптимізації освітнього процесу, що об'єднує психолого-педагогічні впливи на формування у студентів соціономічних професій усіх показників готовності до розв'язання конфліктів у професійній діяльності.

Під час розробки системи дотримувались певної логіки, яка представлена у вигляді ряду взаємозумовлених та взаємозалежних методологічних площин: 1) дослідження головних властивостей (інформаційність, цілеспрямованість, цілісність, функціональність, еквіпотенційність, структурність, ієрархічність, емерджентність,

інтегративність, синергізм, відкритість, рівновага, стійкість, надійність, динамічність); 2) аналіз провідних ознак (ангажованість, інтегрованість, концептуальність, широта, інтенсивність, синергічність); 3) характеристики визначальних функцій (виховна, гносеологічна, проектувальна, рефлексивна). До концептуальних чинників системи віднесено такі: 1) наявність мети; 2) розуміння ідеї створення системи; 3) загальну спрямованість окремих структурних складових (елементів) системи.

У методологічному контексті вагомим є досягнення цілісності, яка забезпечить взаємодію усіх структурних складових системи з об'єктами навколишнього освітнього середовища і налагодить чіткий зворотний зв'язок. Цілісність системи забезпечується на основі безпосередніх, опосередкованих та причинно-наслідкових зв'язків.

2. Принципи виступають основними орієнтирами системи, які формують головний напрямок усієї діяльності. Загальнонаукові принципи (науковості, свідомості й активності, систематичності та послідовності, доступності, зв'язку теорії та практики) розглядаємо як головні орієнтири, що поєднують теоретичні знання з практикою та є методологічною основою для формування готовності студентів до розв'язання конфліктів. Методологічні принципи виступають конкретними нормативними вимогами до організації освітнього процесу, і мають характер спрямовувальних положень і загальних методологічних вказівок. До них віднесено принципи: органічної цілісності об'єктивного і суб'єктивного, поєднання цілісності системи із структурністю, динамізму системи, міждисциплінарного характеру. Установлено, що загальнонаукові та методологічні принципи взаємопов'язані, взаємозалежні та взаємозумовлені, а тому утворюють цілісність основних вихідних вимог, які забезпечать ефективність усього освітнього процесу. Впровадження виокремлених принципів дасть змогу підвищити внутрішню мотивацію, «озброїти» студентів ґрунтовними знаннями, сформувати практичні уміння та навички у розв'язанні конфліктів, розвинути особистісно-професійні риси та допоможуть виважено підійти до організації освітнього процесу.

3. Підхід є світоглядною категорією, що відображає концептуальні засади освітнього процесу, виступає у якості носіїв узагальненої інформації та охоплює найбільш адекватні методи, форми, прийоми організації навчання під час формування у студентів соціономічних

професій готовності до розв'язання конфліктів у професійній діяльності. Вбачаємо, що опора на конкретні підходи (проблемний, діяльнісний, праксеологічний, антропологічний, комунікативний, компетентнісний, акмеологічний, середовищний, синергетичний, культурологічний, особистісно-орієнтований та системний) дозволить вибудувати чіткі та взаємопов'язані психолого-педагогічні дії, які розкривають логіку формування готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів. Усі підходи взаємозумовлюють один одного, однак жоден із них не може бути задіяний відокремлено, без урахування та дотримання інших. Впровадження виокремленого спектру підходів дасть ефективний поштовх для методологічного забезпечення усієї системи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання професійних конфліктів та активізує практичну діяльність (розробка конкретного змісту, вибір технологій, форм, методів, підходів, засобів).

4. Організаційно-педагогічні умови спроможні позитивно вплинути у двох площинах: організаційній, через виважену організацію освітнього процесу; педагогічній на основі взаємодії суб'єктів освітнього процесу. Організаційно-педагогічні умови – це додаткові психолого-педагогічні чинники, які можна ввести в освітній процес з метою підвищення його ефективності для досягнення суттєвого та значущого позитивного результату у формуванні готовності до розв'язання конфліктів у студентів соціономічних професій.

З методологічної точки зору для виявлення конкретної сукупності організаційно-педагогічних умов ми співставили реальний зміст професійної підготовки та форми освітньої діяльності майбутніх фахівців соціальної сфери з бажаним – тим, який прагнули отримати. Шляхом опитування викладачів, які залученні до експериментального дослідження, визначено такі умови: формування мотиваційної основи готовності шляхом урвадження особистісно орієнтованого навчання; систематизацію теоретичних знань засобами інформаційно-комунікативних технологій; розвиток практичних умінь та навичок на основі проблемного навчання та розробки банку проблемних професійних задач конфліктологічного змісту; упровадження тренінгових технологій для вдосконалення особистісних якостей.

5. Моделювання розглядаємо як завершальну частину діяльності з розробки системи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів у професійній діяльності. Тобто модель є схематичним й наочним відображенням системи, що передбачає конкретну схему-маршрут, яка дасть можливість активно просуватися до стратегічної мети. Для вирішення практичних завдань побудови графічної моделі системи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів було звернено увагу на такі вимоги, як: концептуальність (має опиратися на наукову концепцію, до складу якої входить філософське, психологічне, дидактичне, соціально-педагогічне обґрунтування досягнення освітніх цілей); системність (повинна мати всі ознаки системи: логіку процесу, взаємозв'язок усіх його цілей); керованість (передбачає можливість керування, зміну форм і методів); ефективність (має бути оптимальною за параметрами «результат/витрати», гарантовано досягати прийнятих стандартів професійної освіти); відтворюваність (передбачає можливість переносу розробленої моделі для застосування іншими освітніми закладами).

Модель розглядаємо як структурну композицію, що має блочну будову. Складовими цільового блоку є мета, завдання, концептуальні засади і етапи професійної підготовки; методологічний блок охоплює принципи і підходи; до організаційного блоку віднесені організаційно-педагогічні умови та навчальні дисципліни; у практичний блок увійшли педагогічні технології, форми, методи і прийоми; результативний блок утворили компоненти, критерії, показники, рівні та результат. З гносеологічної позиції модель системи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів сприятиме пізнанню сутності конфліктів та змісту й підходів до їх розв'язання; з загальнометодологічної позиції вона відображає й оцінює зв'язки між елементами професійної підготовки в контексті формування готовності до розв'язання конфліктів на засадах неперервності, ступеневості та інтеграції; з психолого-педагогічної – обґрунтовує основні сторони організації освітнього процесу.

РОЗДІЛ 4

НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ДО РОЗВ'ЯЗАННЯ КОНФЛІКТІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

4.1. Створення мотиваційно-ціннісної та емоційно-стимулюючої бази для формування мотиваційної основи готовності шляхом упровадження особистісно орієнтованого навчання

Професійна підготовка майбутніх фахівців у ВНЗ буде значно ефективнішою у тому випадку, коли знання засвоюватимуться внутрішньо вмотивовано на основі принципу «теорія-практика-теорія». У процесі вивчення означеного кола питань ми прийшли до усвідомлення того, що мотиваційний компонент у структурі готовності до розв'язання конфліктів відіграє вагомий роль у стимулюванні пізнавальної активності під час вивчення теоретичних питань та формування практичних умінь і навичок. Мотивація виконує декілька функцій: по-перше, впливає на поведінку, по-друге, направляє і організовує її, по-третє, додає значущості. Мотиваційна сфера складається з мотивів, ідеалів, ціннісних орієнтацій, потреб, цілей, інтересів, а тому є основоположною у професійній підготовці майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів. Лише у тому випадку, коли навчально-пізнавальна діяльність набуває для студентів особистісного змісту, створюється стійкий інтерес, перетворюються зовні задані цілі діяльності у внутрішні потреби і мотиви, які й спонукають до саморозвитку і самовдосконалення готовності студентів до розв'язання конфліктів.

У цьому контексті найбільшим потенціалом володіє особистісно орієнтована освіта, яка спрямована на комплексне засвоєння знань та способів практичної діяльності, завдяки яким студенти соціальної сфери професій зможуть успішно реалізувати себе в якості кваліфікованих фахівців, які уміють ефективно розв'язувати конфлікти. Теорія та фундаментальні знання важливі, але без мотивації вони забуваються.

Це пов'язано з тим, що нинішній світ генерує величезну кількість різноманітних даних, їх правильний та швидкий аналіз, «пропускання через себе» дозволяє приймати ефективні рішення. Актуальність такої освітньої парадигми під час формування готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів у професійній діяльності зумовлена, насамперед, специфікою завдань й суспільною значущістю професії.

З метою створення мотиваційно-ціннісної та емоційно-стимулюючої бази, обираючи особистісно орієнтоване навчання, ми виходили з тих позицій, що така освітня парадигма спрямована на кардинальну зміну цільової установки студентів у контексті саморозвитку та гуманно впливає на самовдосконалення. Воно забезпечує створення інноваційних механізмів навчання і виховання та ґрунтується на повазі, передбачає формування самостійності та врахування індивідуальності, таким чином розширює мотиваційну сферу готовності до розв'язання професійних конфліктів. Тобто інтенсивність освітньої діяльності суттєво залежить від мотивів навчання, які доцільно стимулювати на основі особистісно орієнтованого навчання.

З огляду на ці тези, зміст особистісно орієнтованої освіти в контексті формування мотиваційної основи готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів має складатися з таких обов'язкових складових частин, як:

– аксіологічної, яка має за мету допомогти студентам у виборі особистісно значущої системи ціннісних орієнтацій під час розв'язування конфліктів;

– когнітивної, що дозволяє озброїти студентів ґрунтовними та системними науковими знаннями;

– діяльнісно-творчої, яка сприяє формуванню і розвитку найоптимальніших способів діяльності, творчих здібностей й задатків, що необхідні для самореалізації особистості під час розв'язання конфліктів;

– особистісної, що забезпечує самопізнання, розвиток рефлексивної здатності, оволодіння способами саморегуляції, самовдосконалення, морального самовизначення, формує життєву позицію студента у конфліктному протистоянні.

Практична реалізація особистісно-орієнтованого навчання базувалася на максимальному врахуванні специфічних особливостей вивчення навчальної дисципліни «Основи конфліктології» (базовий етап, здобуття ступеня «молодший бакалавр»), «Соціальної конфліктології» як провідної навчальної дисципліни в процесі формування мотиваційного компонента готовності студентів на основному етапі у бакалавраті, а також таких двох навчальних дисциплін як «Соціальне партнерство» і «Соціальна медіація» на творчому етапі під час навчання в магістратурі. Зокрема, до уваги брався розвиток особистісних якостей студента задля його успішної професійної діяльності з метою ефективного розв'язання конфліктів. Використання особистісно орієнтованої технології під час вивчення навчальних дисциплін з циклу професійної та практичної підготовки («Вступ до спеціальності», «Основи самовиховання», «Етика професійної діяльності») передбачало не лише фундаментальну підготовку, а й розвиток гуманістичного мислення, здатності до суб'єктної міжособистісної взаємодії.

Зокрема, під час організації семінарських занять з дисциплін конфліктологічного спрямування («Основи конфліктології», «Соціальна конфліктологія», «Соціальне партнерство», «Соціальна медіація») були використані принципи, розроблені Є. Зеєром [211]:

- 1) Визнання пріоритету індивідуальності студента, який є суб'єктом професійної підготовки.
- 2) Співвіднесення технологій професійної освіти із закономірностями професійного становлення особистості.
- 3) Організація змісту освіти має бути конгруентною до майбутньої професійної діяльності.
- 4) Випереджаючий характер професійної підготовки, що забезпечується формуванням соціально-професійної компетентності та розвитком екстрафункціональних якостей майбутнього фахівця.
- 5) Звернення до індивідуального досвіду студентів, до їхньої потреби в самоорганізації, самовизначенні та саморозвитку [211, с. 18–21].

Для забезпечення особистісно зорієнтованого змісту професійної підготовки студентів активно працювали над створенням такого освітнього середовища, яке сприяло активізації процесів саморозвитку та самовдосконалення. Головним пріоритетом вважаємо те, що

особистісно орієнтоване навчання майбутніх фахівців соціальної сфери було спрямоване на відмову від готових, стандартних шляхів та пропагувало перехід до викладання у формі «пояснення – пошук», звернення до особистості студентів, урахування їхніх вікових, індивідуально-типологічних та гендерних особливостей, інтересів, життєвого досвіду.

З методологічної площини у нашому дослідженні до уваги взято поради О. Міненко [396, с. 209–210] про те, що викладач повинен зважати на те, що комунікація, спільний пошук рішень та їх осмислення набагато важливіші для розвитку особистості студентів, ніж готова відповідь. Толерантність, емпатія, бажання зрозуміти студента, оцінити і прийняти його думку ставлять педагога в позицію співробітництва, що сприяє вищій результативності усього освітнього процесу.

У табл. 4.1 представлено найбільш значущі характеристики особистісно орієнтованого навчання у порівнянні з традиційним підходом до організації освітнього процесу у контексті формування в майбутніх фахівців соціальної сфери (соціальних педагогів, соціальних працівників та психологів) показників мотиваційного компонента готовності до розв'язання конфліктів.

У процесі орієнтації професійної підготовки на впровадження особистісно орієнтованого навчання майбутні фахівці, що працюватимуть в соціальній сфері, мали змогу усвідомити провідний мотив власної поведінки та самостійно корегували темп своєї навчальної діяльності.

У практичному аспекті для формування мотиваційного компонента на засадах особистісно орієнтованого навчання цілеспрямовано здійснювалося діалогічне спілкування на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії між викладачем та студентами. Ці аспекти реалізовувалися через самоактуалізацію і самопрезентацію студентів, що вчилися відстоювати свою позицію під час конфліктного протистояння. Процес професійної підготовки за умов особистісно орієнтованого навчання формував таке зовнішнє середовище, яке підтримувало саморозвиток та було спрямоване на створення умов для самореалізації. Свідченням такого факту були розгляди конфліктів типу викладач – студент на об'єктивних засадах, вибір найоптимальнішого виходу із реальної конфліктної ситуації. У процесі

організації освітнього процесу ми орієнтувалися на самоусвідомлення, визначення змісту і напрямів майбутньої професійної діяльності на основі використання ефективних способів педагогічної підтримки студентів.

Таблиця 4.1

Порівняння традиційного та особистісно орієнтованого навчання у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери

Складові професійної підготовки	Традиційне навчання	Особистісно орієнтоване навчання
Цілі	Предметно орієнтовані	Особистісно орієнтовані
Зміст	Теоретичне вивчення основних понять, теоретичних положень, методологічних ідей та дисциплін професійного циклу	Наповнення змісту дисциплін («Вступ до спеціальності», «Соціальна конфліктологія», «Соціальне партнерство», «Соціальна медіація», «Етика професійної діяльності» та ін.) поняттями, ідеями особистісно орієнтованого навчання
Методи і форми	Предметно орієнтовані, які носять інформаційно-рецептивний та репродуктивний характер: лекція, семінар, консультація	Особистісно орієнтовані, які носять проблемний характер: проблемні лекції, дискусійні семінари, проекти, тренінги, ділові ігри, диспути
Засоби	Переважно друковані (таблиці, паперовий роздатковий матеріал)	Використання інформаційно-комунікативних технологій
Результат	Майбутній фахівець готовий до роботи соціальної сфері в традиційному аспекті	Майбутній фахівець готовий до роботи в соціальній сфері з високим рівнем внутрішньої мотивації та використанням особистісного підходу до розв'язання конфліктів

До особистісно орієнтованих *форм*, які реалізовувалися під час викладання навчальних дисциплін «Вступ до спеціальності», «Основи самовиховання», «Соціальна конфліктологія», «Соціальне партнерство», «Соціальна медіація», «Етика професійної діяльності» з метою формування мотиваційного компоненту готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів віднесено такі:

1. *Особистісно орієнтовані лекції:*

– *проблемно-моделюючі* спрямовувалися на активізацію особистісних пізнавальних можливостей студентів; формування особистого проблемного бачення матеріалу та умінь перспективного його моделювання на основі індивідуального досвіду кожного учасника освітнього процесу. На початку лекції формулювалася загальна проблема, лекція супроводжувалася постановкою міні-проблем теми; студенти мали змогу висувати пропозиції щодо їх розгляду та брати активну участь в обговоренні. Структура проблемно-моделюючої лекції складалася з трьох етапів:

I – постановка проблеми;

II – її розгляд;

III – подальше моделювання на основі власного бачення студента.

Під час складання опорного конспекту лекційного матеріалу студенти ділили сторінку на дві частини (основна, там де йшов запис тексту лекції, і поля, де записувалися глобальна (головна) проблема, що оголошена на початку лекції, та міні-проблеми (запитання), що сформульовані студентами самостійно.

– *лекція-практикум* базувалася на особистому досвіді студентів, активізувала їх увагу, посилювала зв'язок теорії з практикою, підвищувала значимість життєвого і професійного досвіду кожного. На її початку лектор орієнтував студентів на те, що кожне теоретичне положення повинно в ході лекції бути закріпленим конкретним прикладом того реального конфлікту, який виник у соціальній структурі, або прикладом конфліктів із особистого життя. При цьому ми дотримувалися того, що наведений приклад повинен бути конкретним, невеликим, містити особисту оцінку подій та явищ. У ході читання лекції викладач звертається до студентів з пропозицією ілюструвати вказану тезу. Таке звертання до особистого досвіду студентів робило його значимим у процесі формування мотиваційного компоненту готовності до розв'язання конфліктів.

– *лекція з коментарями* була зорієнтована на письмове вираження власної думки кожного студента за текстом лекції. Методика читання такої лекції полягала у тому, що на початку лектор знайомив студентів з типом проведення і наголошував на особливостях. З практичної позиції конспект лекції студенти ділили на дві частини: більшу – для тез; меншу – для власних коментарів. Причому, як свідчать усні бесіди зі студентами, у переважній більшості, варіанти запису коментарів

залежали від того, яким чином вони їх озвучуватимуть (безпосередньо на цій лекції, або розглядатимуться викладачем і студентами на наступному практичному чи семінарському занятті). Мета такої лекції: ініціювати власну думку кожного студента з питань, які розглядаються, та мотивувати формування ціннісних орієнтацій на ефективне розв'язування конфліктного протистояння.

– *лекція-конференція* базувалася на традиційних елементах конференції: основній доповіді викладача, коротких виступах студентів та усному обговоренні питань і проблем теми всіма учасниками; підготовка підсумкового документа (висновків, рекомендацій, порад щодо подальшого розгляду даної теми лекції-конференції). Мета лекції-конференції: активізувати увагу студентів до вказаної теми, створити умови для самореалізації думок учасників навчального процесу.

2. *Особистісно орієнтовані форми проведення семінарських занять:*

– *моделюючий семінар (семінар-модель)*, на якому реалізується особистісна модель семінару з вказаної теми, спроектована в ході попередньої проблемно-моделюючої лекції лекції;

– *проблемно-дискусійний семінар*, що передбачав активний обмін думок, диспут, дискусію за участю всіх студентів групи з приводу конкретних конфліктів, що виникають у соціальній сфері;

– *перспективний семінар*, що передбачав обговорення і формулювання студентами найефективніших перспектив з метою вирішення проблеми, чи конфлікту, який вивчається;

– *конструкційний семінар*, його кінцевою метою є розвиток уміння асертивно відстоювати власну позицію. (У додатку К представлено семінарського заняття з навчальної дисципліни «Соціальна конфліктологія» на тему «*Конфлікти в організаціях*», яке організоване на основі особистісно орієнтованої технології навчання (проблемно-дискусійний семінар)).

3. *Активні форми проведення практичних занять:*

– практикум, побудований на закріпленні теоретичного матеріалу на основі індивідуальних педагогічних задач;

– практичне заняття з елементами моделювання фрагментів конфлікту в соціальній структурі;

– практичне заняття з розглядом і розв'язанням конфліктних ситуацій;

– практичне заняття з елементами тренінгу. (У додатку К представлено конкретний приклад практичного заняття, організованого на основі особистісно орієнтованої технології навчання з елементами моделювання фрагменту конфлікту в соціальній установі).

Отже, як доводить практика особистісно орієнтоване навчання суттєво впливає на вдосконалення мотиваційно-ціннісної та емоційно-стимулюючої бази готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів шляхом збагачення навчального змісту цікавим матеріалом. Ця технологія навчання сприяє формуванню у студентах особистого задоволення потреби у безперешкодному спілкуванню майбутніх фахівців з викладачами за принципом «рівний – рівному». Установлено, що при цьому активно збагачується мислення студентів інтелектуальними почуттями, підвищується рівень пізнавального інтересу, відбувається утвердження прагнення до саморозвитку і самовдосконалення. Насамперед ми виходили з тих міркувань, що мотиваційна сфера пов'язана із змістом професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери, адже передбачає спонукання дізнатися про нову інформацію в сфері конфліктології.

Особистісно орієнтоване навчання у ВНЗ, які готують майбутніх фахівців соціальної сфери, реалізовується у багатьох новітніх освітніх технологіях. Зокрема, у практичному аспекті показники мотиваційного компоненту готовності студентів соціономічних професій до розв'язання конфліктів у контексті особистісно орієнтованого навчання формувалися на основі застосування *проектної технології*. Виходили з того, що «проектна технологія, як продукт проектування, сприяє розвитку пізнавальних навичок, у процесі її застосування активно набуваються комунікативні здібності, якості лідерів і здатність до колективної роботи в групі, створюються можливості для реалізації міждисциплінарних зв'язків» [491, с. 110].

Проектна діяльність безпосередньо відповідає сутності та змісту особистісно орієнтованого навчання, адже

– по-перше, сприяє активному самовираженню;

– по-друге, дає можливість активно впливати на зовнішні (допитливість, активне сприйняття нового) та на внутрішні мотиви

(почуття обов'язку, бажання вчитися, потяг до самоосвіти, прагнення до успіху) студентів;

– по-третє, дозволяє поєднати ціннісно-мотиваційні основи готовності з стимулюванням пізнавальної діяльності студентів.

Проекти, які пропонувалися для виконання майбутнім фахівцям соціальної сфери, були спрямовані на розвиток ініціативи, самостійності, організаторських здібностей, розкривали потенційні можливості та активізували творчі здібності, допомагали усвідомленню та оцінці особистісних ресурсів, стимулювали процес саморозвитку, а також спонукали до визначення особистісно значущих і соціально цінних перспектив для кожного студента.

У процесі вивчення методологічних аспектів встановлено, що проектна технологія як особливий тип інтелектуальної діяльності, відмінною рисою якої є перспективна орієнтація на практично спрямоване дослідження, зумовлює розвиток особистісно значущих професійних перспективи, мотивує студентів до активної самостійної реалізації цих перспектив. Отже, ми опиралися на постулат про те, що ефективність проектних методик насамперед обумовлена тим, що вони особистісно-орієнтовані та суттєво підвищують зацікавленість студентів. Як засвідчують наші власні спостереження, під час роботи студентів соціономічних професій над проектами у них відбувається формування професійних та особистісних компетенцій а саме: встановлюються партнерські контакти, налагоджується робота в команді, формуються та вдосконалюються такі особистісні риси, як старанність, відповідальність, впевненість у собі, гнучкість мислення, аналітичні здібності, далекоглядність.

Використання методу проектів створювало сприятливу атмосферу для позитивних змін у ціннісних орієнтаціях. Розробка проектів була спрямована на задоволення потреб та мотивів щодо формування готовності майбутніх соціальних фахівців до розв'язання професійних конфліктів. Узагальненим наслідком стало усвідомлення та прийняття студентами особистих життєвих перспектив, розробка і творче впровадження власних проектів оптимальних шляхів подолання конфліктного протистояння.

Теоретичні знання та практичні уміння, набуті у процесі проектною діяльності, були дуже важливими для розвитку мотиваційної сфери. Метод проектів дозволив кожному студенту індивідуально підійти до

оцінки конфліктної ситуації, самостійно шукати шляхи її вирішення, продумуючи наслідки своїх дій. Участь у проектній роботі створювала необхідні передумови для творчого саморозвитку та самореалізації, формувала особистість майбутнього фахівця соціальної сфери з високим рівнем ціннісних орієнтацій та внутрішнього спонукання до саморозвитку.

У дослідженні ми виходили з тим міркувань, що проектні технології дозволяють вирішити ту чи іншу освітню проблему в результаті самостійних дій студентів з обов'язковою презентацією цих матеріалів. З практичної сторони до уваги брали поради М. Циренової [423, с. 64–68] щодо етапності реалізації проектів:

1) Визначення тематики проблеми, яка дасть можливість студентам поставити реальну стратегічну і тактичну мету проектної діяльності.

2) Пошук джерел інформації, які будуть необхідні для виконання проектного завдання.

3) Розробка загального плану, визначення змісту роботи над проектом та розподіл обов'язків між усіма студентами, які є членами проектної групи.

4) Робота у групах, яка передбачає підготовку проектного завдання, обговорення його концепції, розробку макету та визначення процедури практичного оформлення проекту як матеріалізованого продукту спільної інтелектуальної діяльності усієї проектної групи.

5) Підготовка сценарію презентації проекту.

6) Захист проекту.

Для участі у проектах студенти самостійно організовували проектну групу з п'яти осіб, які обирали собі керівника проектної групи. У практичному аспекті студентам було запропоновано взяти участь у розробці проектів на теми: «Ефективні шляхи подолання внутрішньоособистісного конфлікту»; «Міжособистісні конфлікти в соціальній сфері», «Способи розв'язання групових конфліктів», «Конфлікт та депресія», «Словесна агресія та механізми її протистояння». По закінченні проектної діяльності, майбутні фахівці соціальної сфери мали змогу представити та захистити свої проекти у вигляді презентації тривалістю 7 хв. (рис. 4.1 та 4.2).

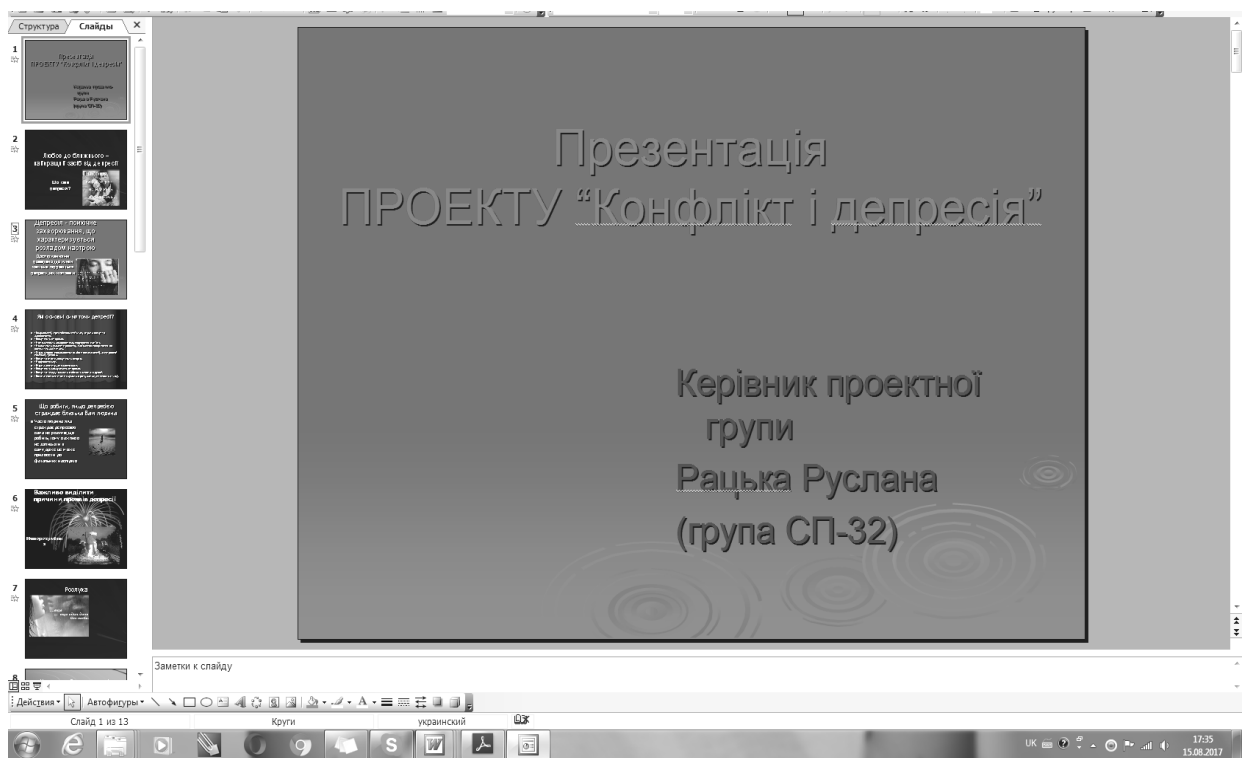


Рис. 4.1 Загальний вигляд презентації проектної діяльності на тему «Конфлікт і депресія»

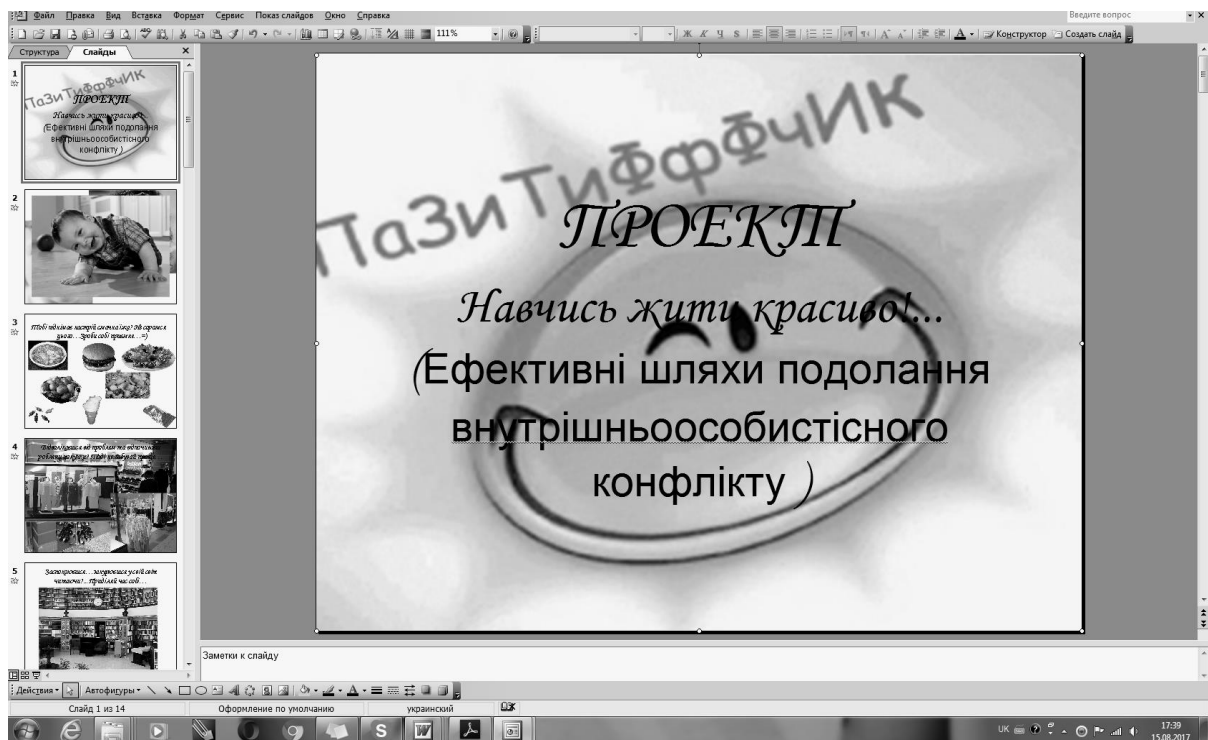


Рис. 4.2 Загальний вигляд презентації проектної діяльності на тему «Ефективні шляхи подолання внутрішньо особистісного конфлікту»

Під час оцінювання проекту до уваги були взяті практичні поради Н. Мітіної [426] щодо значущості та актуальності висунутих проблем; глибини проникнення в проблему; повноти, змістовності проекту; актуальності та перспективності. Оцінювався нами й творчий підхід та ініціативність.

Науковці аргументовано довели, що студенти, які брали активну участь у проектній роботі, навчилися «бути реалістами, спокійно реагувати на перемоги і невдачі, самостійно приймати рішення і застосовувати знання у нових ситуаціях; не шукати в інших людях причин своїх труднощів і невдач, правильно розподіляти час, розуміти свої здібності та недоліки, бути гнучким у стосунках, співпрацювати і бути партнерами» [473, с. 109]. У процесі практичного впровадження нами також було отримано позитивні зміни у мотиваційній сфері студентів, які безпосередньо обумовлені участю у проектній діяльності. Зокрема, відбулося поглиблення та розширення кругозору у сфері розв'язання конфліктів; розширення мотиваційної сфери (мотиви, цілі, потреби, ціннісні установки); набуття навичок міжособистісного спілкування; вдосконалення уміння аналізу інформації; усвідомлення власної відповідальності за якість виконання дорученої справи; набуття навичок роботи в команді над розробкою проекту.

З'ясовано, що суттєва перевага проектної діяльності як практичного засобу розвитку мотиваційного компоненту готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів полягала у тому, що стала реальною процедура актуалізації внутрішніх сил студентів у зв'язку з тим, що вони самостійно намагалися здобути необхідну інформацію для реалізації головних завдань проекту. Упровадження проектної діяльності в освітній процес дало змогу студентам по-новому подивитися на свої потенційні можливості щодо розв'язання конфліктів, на уміння нестандартно розв'язувати конфліктні протистояння, докладаючи при цьому вольових та емоційних зусиль, що призводить до якісних змін у мотиваційно-ціннісній сфері майбутніх фахівців соціальної сфери, а також стимулювало потребу у самовдосконаленні та налагодженні активної співпраці з усіма членами команди, які працюють над проектом.

Узагальнюючи представлену методологічну площину у контексті побудови особистісно орієнтованого навчання, ми звертали увагу на його потенціал щодо таких аспектів:

– забезпечення психотерапевтичного характеру освітнього процесу;

– розвиток фасилітативної функції викладача, що передбачає розгляд студентів як активних та свідомих суб'єктів освітнього процесу;

– використання активних діалогічних форм спілкування і активне налагодження інтерактивного характеру комунікативної взаємодії;

– врахування природних нахилів, обдарувань, потреб, суб'єктного досвіду, соціальних та особистісних запитів кожного студента, опори на позитивні якості, створення індивідуальних програм особистісного розвитку для кожного майбутнього фахівця у якості медіатора;

– поєднання освітнього процесу із радістю від творчого пошуку, можливості особистого відкриття та пізнання.

Отже, ми переконані у тому, що проектна технологія та використання методу проектів відповідають усім вимогам особистісно орієнтованого навчання та є ефективним засобом розвитку показників мотиваційного компонента готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів, підвищують рівень мотивації досягнень успіху, сприяють розвитку енергійності, наполегливості у досягненні поставленої мети, творчості, відповідальності, комунікабельності, розвивають уміння організувати свою роботу та налагоджувати позитивні відносини.

4.2. Удосконалення інтерактивного освітнього середовища засобами інформаційно-комунікативних технологій під час розробки навчально-методичних комплексів дисциплін конфліктологічного спрямування

З методологічної точки зору, логіка дослідження передбачає проведення короткого аналізу наукової дефініції «освітнє середовище».

У цьому контексті встановлено, що, починаючи з першої половини ХХ ст., у публікаціях науковців цей термін доволі часто ототожнювався із засобом управління процесами становлення

особистості. Сучасний ВНЗ повинен виступати таким освітнім середовищем, яке максимально сприяє розширенню духовно-інтелектуальних можливостей кожного студента зокрема. Освітнє середовище ВНЗ, у баченні Б. Буяка, виступає вагомим «носієм духовно-інтелектуального потенціалу» [103, с. 5]. Нам імпонує визначення О. Смолінської [529], яка трактує середовище, що створене в навчальному закладі, як особливу твірну частину освітнього простору, що «зумовлює синергетичний ефект, адже передбачає занурення в певний інформаційний потік» [529, с. 32]. Можна з упевненістю констатувати, що ВНЗ має виступати таким освітнім середовищем, у якому його студенти, готуючись до професійної діяльності, мають змогу активно соціалізуватися на основі максимального розвитку особистісного творчого потенціалу. У нашому баченні навчальне середовище доцільно розглядати однією із найбільш важливих складових освітнього процесу у ВНЗ, що сприяє активному формуванню професіоналізму майбутніх фахівців соціальної сфери та їх самоствердженню й самореалізації.

У кожному ВНЗ існує своє середовище, яке охоплює систему психолого-педагогічних впливів на формування особистості через соціальне й просторово-предметне оточення, а також функціонує конкретна система організації освітнього процесу, розроблені форми спілкування, норми групової поведінки та корпоративної етики. Установлено, що головними факторами освітнього середовища є соціальне, культурне, професійне й фізичне оточення, причому їх інтенсивність та суб'єктивна значущість виступають головними передумовами позитивних змін у професійній підготовці студентів. У нашому баченні аксіомою є твердження про те, що позитивні зміни в освітньому середовищі ВНЗ призведуть до позитивних особистісних змін. Я-концепції студентів, і, навпаки, – коли середовище консервативне, і у ньому не має інновацій, то на вагомій зміні когнітивній складовій сподіватися не варто. Креативне освітнє середовище ВНЗ стимулює студентів допошуку власних орієнтирів, формує у них почуття радості від пізнання, сприяє розширенню кругозору. Воно також характеризується демократичним стилем взаємин між викладачами та студентами в освітньому процесі та відсутністю деструктивних конфліктів.

У доволі мінливому соціумі освітнє середовище, у якому здобувають освіту майбутні фахівці соціальної сфери, повинно бути соціокультурним та характеризуватися поліфункціональністю та багатовимірністю. На основі аналізу напрацювань фахівців [87; 151] встановлено, що за своїм призначенням середовище ВНЗ має відповідати трьом основним вимогам: по-перше, створювати умови для самореалізації духовних сил особистості; по-друге, формувати в особистості соціально й особистісно значущі потреби; по-третє, сприяти забезпеченню відтворення соціокультурного потенціалу.

У контексті нинішньої освітньої парадигми освітнє середовище ВНЗ повинне базуватися на інтерактивних технологіях. Інтерактивне середовище В. Логвін [377] визначає як web-грунтове середовище, що підтримує структуровану взаємодію між усіма членами навчальної спільноти та забезпечує демократичність, відкритість, гнучкість, доступність, ефективність, завершеність освітнього процесу. Інтерактивне освітнє середовище, у якому навчаються фахівці соціальної сфери, повинне об'єднувати сукупність взаємопов'язаних навчальних, соціальних та культурних складових, які забезпечують продуктивну організацію освітнього процесу на основі інтерактивних та інформаційних технологій. Таке середовище, у нашому баченні, це доволі складний феномен, що поєднує у собі різні соціально значущі фактори.

Високий рівень сформованості інтерактивного середовища у ВНЗ має активний вплив на розвиток у студентів пізнавальних інтересів, формує у них світоглядні та ціннісні орієнтири на толерантну поведінку та конструктивне розв'язання усіх конфліктних ситуацій. У інтерактивному освітньому середовищі необхідно робити головний акцент на самоорганізації та саморегуляції через інформаційно-енергетичну відкритість та спрямованість на емоційний обмін між суб'єктами освітньої взаємодії; визнання рівноцінності усіх суб'єктів освітнього процесу; активне й діяльнісне оволодіння студентами майбутньою професійною діяльністю.

Отже, інтерактивне освітнє середовище ВНЗ розглядаємо як *педагогічний феномен, що має позитивний вплив на соціальну активність студентів через функціонування міжособистісного простору, у якому кожен майбутній фахівець буде відчувати себе*

комфортно та зможе опанувати теоретичними основами своєї професії. Таке середовище впливає на оновлення й збагачення духовного та інтелектуального генофонду нації, передбачає формування такої особистості, фундаментальними характеристиками якої є духовність, культурна самоідентифікація, соціальна і особистісна зрілість та високий рівень сформованість готовності до розв'язання конфліктів. Вона базується на конкретних ціннісних орієнтаціях та передбачає реальне наповнення освітнього процесу. Зазначимо, що ми прагнули, щоб інтерактивне освітнє середовище охоплювало цілеспрямовані педагогічні впливи на становлення студентів, формувало у них особистісно і професійно значущі потреби для самореалізації в майбутній професії.

З методологічної точки зору, лише у тому випадку, коли у ВНЗ створене та активно функціонує позитивне інтерактивне освітнє середовище, функціонує й творча атмосфера, яка активно впливає на розвиток «акме» у студентів.

У практичному аспекті, для формування високого рівня готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів, інтерактивне освітнє середовище ВНЗ має бути орієнтоване на розвиток і вдосконалення особистісного потенціалу студентів у контексті формування в них готовності до розв'язання конфліктів. Це визначається такими чинниками:

- 1) творчим потенціалом, що передбачає ініціативність, соціальну активність та наполегливість;
- 2) моральним потенціалом, що базується на чесності, відповідальності, духовній культурі;
- 3) комунікативним потенціалом, який передбачає делікатність, толерантність, почуття такту, порядність, готовність до співпраці, сформовані емпатійні уміння;
- 4) психофізіологічним потенціалом, який ґрунтується на самостійності, мобільності, наполегливості та визначається особистісною зрілістю (критичність мислення, сформовані пізнавальні інтереси, вміння знайти конструктивне рішення конфліктної проблеми).

Відзначимо, що нині освітній процес усіх ВНЗ організовано на основі кредитно-трансферної системи організації навчального процесу,

що передбачає поєднання модульних технологій навчання та залікових освітніх одиниць. Використання кредитно-трансферної технології навчання у професійній підготовці майбутніх фахівців соціальної сфери має суттєвий вплив на вдосконалення інтерактивного навчального середовища та підвищує стан сформованості показників когнітивного компоненту готовності майбутніх фахівців до розв'язання професійних конфліктів. Ця технологія дозволяє викладачеві: 1) поєднувати функції консультанта та менеджера; 2) забезпечувати ефективне керівництво аудиторною та самостійною роботою студентів; 3) активно використовувати комунікативні можливості комп'ютерних програм і мереж; 4) систематично здійснювати контроль за результативністю навчально-пізнавальної діяльності.

Кредитно-трансферна система організації навчального процесу є найбільш ефективною у поєднанні із впровадженням *інформаційно-комунікативних технологій*. Стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, інтенсивне використання соціальних мереж, фото- і відеохостингів, доступність сучасного апаратного та програмного забезпечення відкрили нові широкі можливості для зберігання й поширення інформації, вільного та безперешкодного спілкування, обміну відеоматеріалами, дистанційного навчання, а також для стимулювання пізнавальної діяльності та розширення теоретичних знань студентів. Проте, як свідчать факти, інформаційно-комунікативні технології лише частково використовуються для організації освітнього процесу фахівців соціономічних професій. З огляду на це, постає завдання перетворити віртуальний фактор у позитивно спрямований педагогічний вплив, що допоможе підвищити результативність вивчення студентами навчальних дисциплін конфліктологічного спрямування («Основи конфліктології», «Соціальна конфліктологія», «Соціальне партнерство», «Соціальна медіація») та підвищить системність і ґрунтовність теоретичних знань у розв'язанні професійних конфліктів.

З методологічної позиції ми зверталися до Інтернет-ресурсів з огляду на їх змістове наповнення, легкість доступу та багатоваріантність використання. Ефективне застосування Інтернет-ресурсів можливе на основі:

1) визначення конкретних завдань, що їх планує розв'язати викладач при залученні Інтернет-ресурсів;

2) систематичного характеру використання Інтернет-ресурсів у плануванні та реалізації освітньої діяльності студентів.

До таких ресурсів насамперед належать електронні бібліотеки та сайти навчальних закладів. Зокрема, *електронна бібліотека* дозволяє зберігати і використовувати різноманітні колекції електронних документів (текст, графіку, аудіо, відео) завдяки глобальним мережам передачі даних в зручному для кінцевого користувача вигляді. Такі бібліотеки надають широкомасштабний сервіс на основі документів, що зберігаються у цифровій формі, причому доступ до них відбувається через мережу. Більшість електронних бібліотек надають можливість завантажити книги в форматі fb2, txt, doc, mp3 та інших форматах абсолютно безкоштовно. Усе, що потрібно від студента як читача, це відвідати обрану електронну бібліотеку, знайти необхідну книгу і завантажити її. Визначальну перевагу електронних бібліотек вбачаємо у доступності аудіоверсій першоджерел, що дозволяє знайомити студентів з кращими зразками духовної культури, а відтак сприяти їх духовному розвитку. До основних функцій електронної бібліотеки відносять такі: задоволення інформаційних потреб користувачів; надавання інформаційних послуг (пошук, анотації, інформацію про нові надходження та ін.); організацію інформаційних запитів (каталогізацію та зручну навігацію); керування місцезнаходженням інформації та забезпечення інтеграції інформаційних ресурсів.

Сайти навчальних закладів дозволяють не лише отримати загальну інформацію про сам заклад, а й надають доступ до методичних і наукових ресурсів. Сайти відомих вітчизняних і закордонних ВНЗ надають змогу навчатися дистанційно й здобути додаткову освіту. Водночас завдяки таким ресурсам у студентів з'являється можливість оперативно знайомитися з новими виданнями, дізнаватися про проведення олімпіад, конкурсів, конференцій, соціальних проєктів.

У контексті інформаційно-комунікативних технологій провідну позицію для створення інтерактивного освітнього середовища у ВНЗ відіграє *Moodle* (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) – модульне об'єктно-орієнтоване динамічне навчальне

середовище (LMS), яке є віртуальним освітнім середовищем (VLE), що активно використовується як платформа для дистанційного та очного навчання, що охоплює систему управління курсами (CMS). Тобто платформа Moodle представляє собою таку навчальну систему, яка має можливість активно організувати комунікацію між викладачем і студентами та дозволяє не тільки розміщати початкові матеріали, а й організувати продуктивну навчальну діяльність в дистанційному режимі.

Як доводять науковці [527; 364; 478], до переваг застосування Moodle віднесено такі: підвищення відповідальності викладача за якість навчально-методичних матеріалів, зміст яких необхідно регулярно оновлювати та вдосконалювати; застосування автоматизованих систем контролю знань; зняття напруги та тривожності студентів в процесі навчання та отримання підсумкової оцінки; можливість працювати з електронними варіантами програмно-методичного забезпечення в зручний для студента час.

Головною особливістю Moodle є підтримка сучасних стандартів електронного мережевого навчання E – learning 2.0, що спрямована на активне залучення студентів у процес навчання. Позитивним вважаємо й те, що технологічна платформа Moodle дозволяє не тільки розміщати початкові матеріали, а й організувати продуктивну навчально-пізнавальну діяльність в дистанційному режимі. Задля цього ми розробили спеціальні завдання, а результати виконання цих завдань збираються в портфоліо та доступні як викладачу, так й студенту протягом усього курсу навчання. Нами також використовувалися mp3-рекордер для аудіовідповіді та аудіозапитань, мультимедійні лекції та інший мультимедійний контент.

Використання інформаційного середовища Moodle мало великий потенціал у формуванні професіоналізму майбутніх фахівців щодо розв'язування професійних конфліктів. Наприклад, у якості одного із найбільш вагомих позитивів, яким володіє інформаційне середовище Moodle, є можливість постійного оновлення навчального матеріалу. Як зазначає О. Романишина, «основним засобом в інформаційному середовищі Moodle, призначеним для представлення навчального матеріалу, організації процесу навчання та мережевого спілкування учасників навчального процесу, є поняття курсу» [491, с. 149].

Тобто електронна платформа Moodle надає викладачам, студентам та адміністраторам широкий набір інструментів для організації освітнього процесу (рис. 4.3).

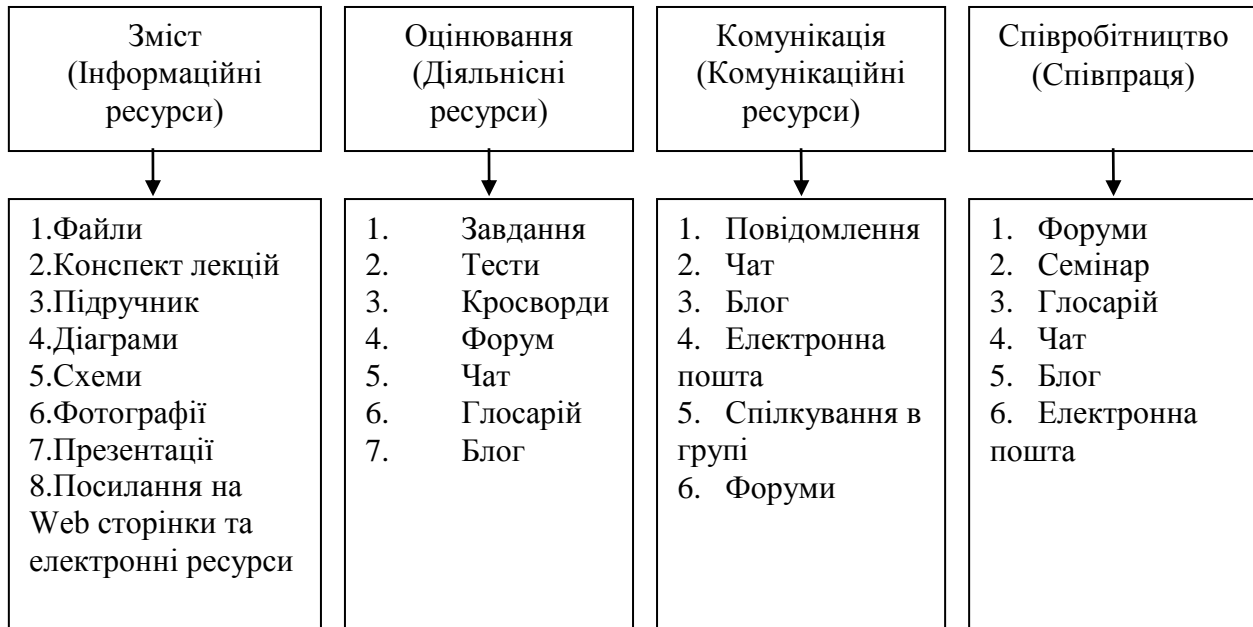


Рис. 4.3 Організаційна діаграма основних складових електронного навчального курсу у системі Moodle

Під час розробки електронних навчально-методичних комплексів (ЕНМК) навчальних дисциплін (курсів) конфліктологічного спрямування у системі Moodle ми враховували поради А. Кузьмінського [439] та В. Стрельнікова [541] і виважено підійшли до процедури структурування навчального матеріалу і виділення провідних (основних) понять. Такий підхід дозволив сконструювати «скелет» навчальної дисципліни. До уваги було взято, що провідні поняття виконують у навчальному курсі роль «організаторів» знання. Це призвело до генералізації знань, виділення основних структур і понять, й дозволило представити навчальний матеріал в логічному порядку та допомогло сформуванню більш адекватну репрезентацію інформації. Генералізація знань забезпечила краще розуміння, оскільки дозволила активно взаємодіяти з новими знаннями, які здобувають студенти. Таким чином, чим більше зв'язків нових знань з уже існуючими у довгостроковій пам'яті може бути встановлено, тим глибше розуміння нового матеріалу. Ми також враховувати й те, що до

провідних понять конфліктології необхідно повертатися для того, щоб освітній процес формування знань відбувався по спіралі. Циклічність формування основних понять є необхідною для реалізації таких дидактичних принципів, як доступність і системність.

Тобто, нами було насамперед розроблено тезаурус – понятійне ядро, у якому представлені основні понятійні одиниці конфліктології та соціальної конфліктології, соціального партнерства, медіаційної діяльності. Їх ми систематизували за елементами наукового знання і подали за різними розділами у вигляді списків понять. База дисципліни, подана у такому вигляді, засвоюється студентами як цілісна система знань, що робить інформацію, яку вивчають студенти предметом їхнього свідомого засвоєння. Тезаурус містив набір (список) понять, термінів із заданими смисловими відносинами між ними. Елементи, між якими встановлюються семантичні відповідності, є дескрипторами, що мають форму конкретних слів чи словосполучень. Працюючи над розробкою ЕНМК, виходили з тих позицій, що студентам значно легше буде вивчати не ізольовану інформацію, а узгоджені змістові розділи. З методологічної позиції студенти отримали реальну можливість корегувати свої облікові данні; бачити усі зміни, які відбулися в курсі з моменту їхнього останнього входу в систему; відображати звіт про вхід в систему з урахуванням змісту своєї діяльності; використовувати E-mail-розсилку, форуми, коментарі викладача.

З технологічної точки зору внутрішньопредметне структурування інформації у ЕНМК втілювалося у структурно-логічних схемах, де інформація акумулювалася у зміст теоретичного матеріалу.

Наприклад в інформаційному середовищі Moodle розроблено НМК дисципліни «Соціальна конфліктологія», яка вивчається студентами-бакалаврами спеціальності «Соціальна робота», «Соціальна педагогіка», «Практична психологія» та «Психологія». НМК розміщений на сервері електронних ресурсів (<http://elr.tnpu.edu.ua/course/view.php?id=454>) (рис. 4.4).

The screenshot shows a Moodle course interface. At the top, the header includes the course name 'Соціальна конфліктологія' and the user 'Калаур Світлана Миколаївна'. The main content area is divided into several sections:

- НАВИГАЦІЯ**: A sidebar menu with options like 'Головна сторінка', 'Сторінки сайту', and a tree view for the current course 'Соціальна конфліктологія' with sub-items for 'Учасники', 'Загальне', and 'Тема 1' through 'Тема 5'.
- УЧАСНИКИ**: A section for managing participants.
- КЕРУВАННЯ**: A section for course management with options like 'Редагувати', 'Користувачі', 'Звіт', 'Журнал оцінок', etc.
- Модуль 1. Загальна теорія конфліктів**: The main content area, showing a list of resources for 'Тема 1' including 'лекція', 'лекції', 'Семінари, практичні і лабораторні заняття', 'семінари', 'лабораторні', 'усна відповідь студента', and 'Додаткові матеріали' (презентація 1).
- НЕЗАБАРОМ**: A section for upcoming events, currently empty.
- КАЛЕНДАР**: A calendar for October 2016.
- ПОКАЗУВАТИ ПОДІЇ**: A section for showing events, with options like 'Приховати глобальні події'.
- ОСТАННІ НОВИНИ**: A section for recent news, dated 13 gru 12:50.
- МОЇ КУРСИ**: A section for the user's courses, listing 'Вступ до спеціальності "Соціальна педагогіка"', 'Соціалізація особистості', and 'Соціальна конфліктологія'.

Рис. 4.4 Загальна структура навчального курсу «Соціальна конфліктологія» в інформаційному середовищі Moodle

Курс «Соціальна конфліктологія» створено так, що у ньому передбачено систему сторінок з гіпертекстовими посиланнями. Середовище Moodle дозволило розміщувати на цих сторінках навчальний матеріал великих розмірів та будь-яких форматів. До його складу увійшли інтерактивні елементи курсу: лекції, семінари, лабораторні роботи, завдання, тести, презентації, фільми, глосарій, форум, чат, що дозволило організувати інтерактивне освітнє середовище для максимально комфортного вивчення студентами навчальної дисципліни.

Лекції, семінари та практичні є основними складовими курсу і розглядаються нами як центральні магістралі у реалізації освітнього процесу, що спрямований на засвоєння теоретичної інформації про конфліктність. Так, лекції розроблено до кожного Модулю (Модуль 1 – «Загальна теорія конфліктів»; Модуль 2 – «Особливості конфліктів

на різних рівнях соціальної системи». На рис. 4.5 представлено загальний вигляд гіперактивного посилання на лекції.

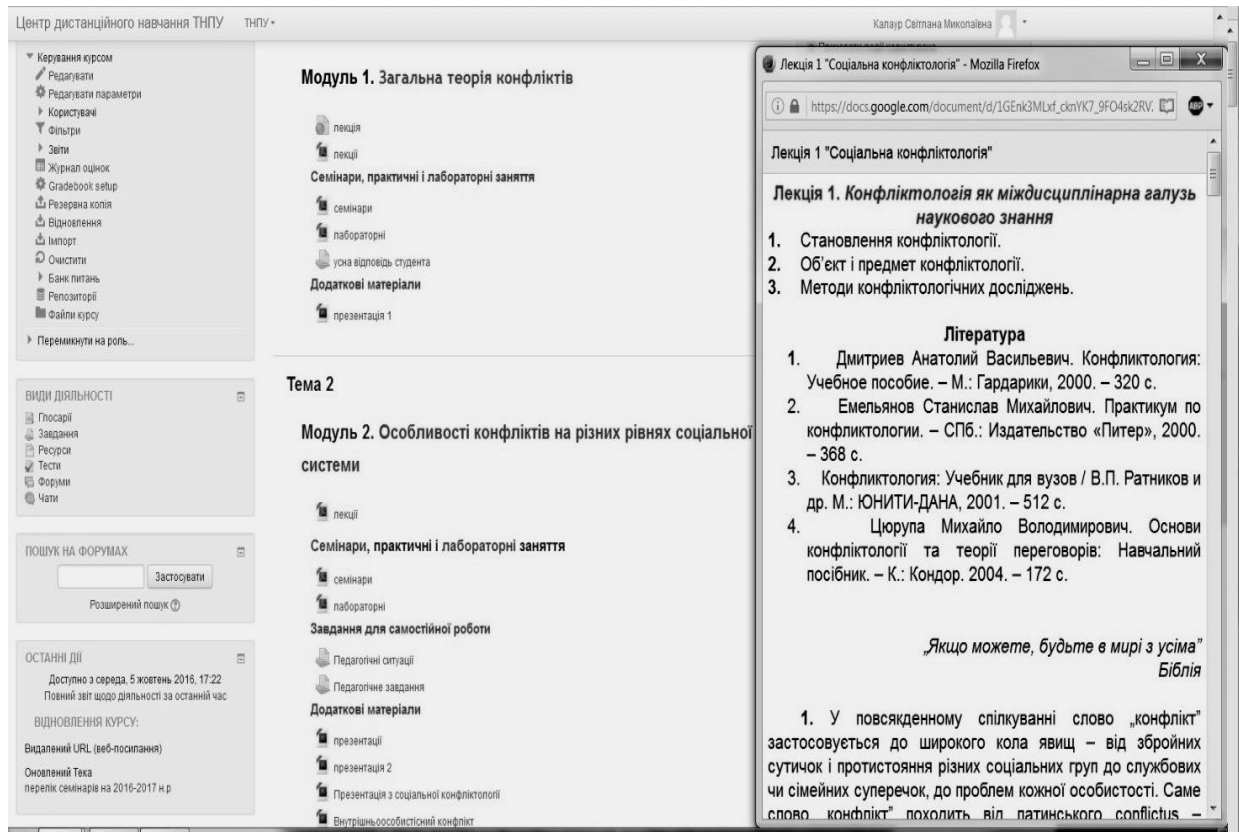


Рис. 4.5 Вікно з навчальної дисципліни «Соціальна конфліктологія» з активним гіперпосиланням на лекцію

Досліджуючи конкретні типи конфліктного протистояння, студенти на семінарських та лабораторних роботах мають змогу не лише перевірити свої теоретичні знання, а й опрацювати на практиці методики, які допоможуть установити їх особистісні характеристики. Наприклад, вони можуть встановити власні акцентуації характеру, визначити тактики та стратегії поведінки в конфлікті, дослідити сформованість толерантності та уміння слухати опонента, з'ясувати тип темпераменту та ін.

Для більш ґрунтовного ознайомлення бакалаврів соціономічних професій із теорією соціальних конфліктів та формами і методами їх розв'язання розроблено тести, які розглядаємо як об'єктивний інструмент у визначенні результативності навчального процесу. Причому тестовий контроль мав як запитання закритого типу (перший

рівень складності (вибір вірно/невірно), так і другий рівень складності, що передбачав множинний вибір, а також у тестах були передбачені й творчі завдання, які потребували розширеної відповіді студентів у вигляді розв'язання педагогічної ситуації чи проблемної задачі конфліктологічного змісту. Відзначимо, що розроблено не лише підсумкові тести, які мали контролюючий характер, а й навчальні тести, які студенти могли самостійно пройти перед підсумковим тестуванням, причому кількість спроб проходження навчальних тестів не обмежувалася.

Глосарій розроблено для того, щоб студенти могли використати словник термінів та означень, які мають місце в конфліктології, і будуть використані студентами в процесі вивчення навчальної дисципліни «Соціальна конфліктологія». Терміни та означення, представлені у глосарії, стосувалися як загальної теорії конфліктів, так і безпосередньо змісту конфліктів в соціальній сфері. Відзначимо, що при потребі за допомогою глосарію студенти мали змогу проводити самостійно активний пошук значення тих термінів, які для них є незнайомими.

У нашому баченні *чат*, як інтерактивний елемент курсу, також володіє вагомим потенціалом у формуванні показників когнітивного компоненту готовності майбутніх фахівців до розв'язання професійних конфліктів та підвищує якість вивчення навчальної дисципліни «Соціальна конфліктологія» у цілому. Чат дозволив нам організувати та проводити активне спілкування між усіма учасниками курсу та допоміг швидко вирішувати проблемні навчальні завдання, які виникали у студентів.

Такий елемент курсу як *форум* дозволив нам у вигляді дискусії активно обговорювати навчальні питання та розв'язувати спірні конфліктні ситуації на основі організованого у просторі та часі мережевого спілкування. Зокрема, ми активно використовували форум для проведення додаткових консультацій для тих студентів, які з певних причин пропустили заняття і потребували додаткової інформації, але не мали змоги прийти на очі консультації.

Подібним за структурою є ЕНМК дисципліни «Соціальне партнерство», яку вивчають майбутні соціальні працівники у магістратурі (рис. 4.6 та 4.7).

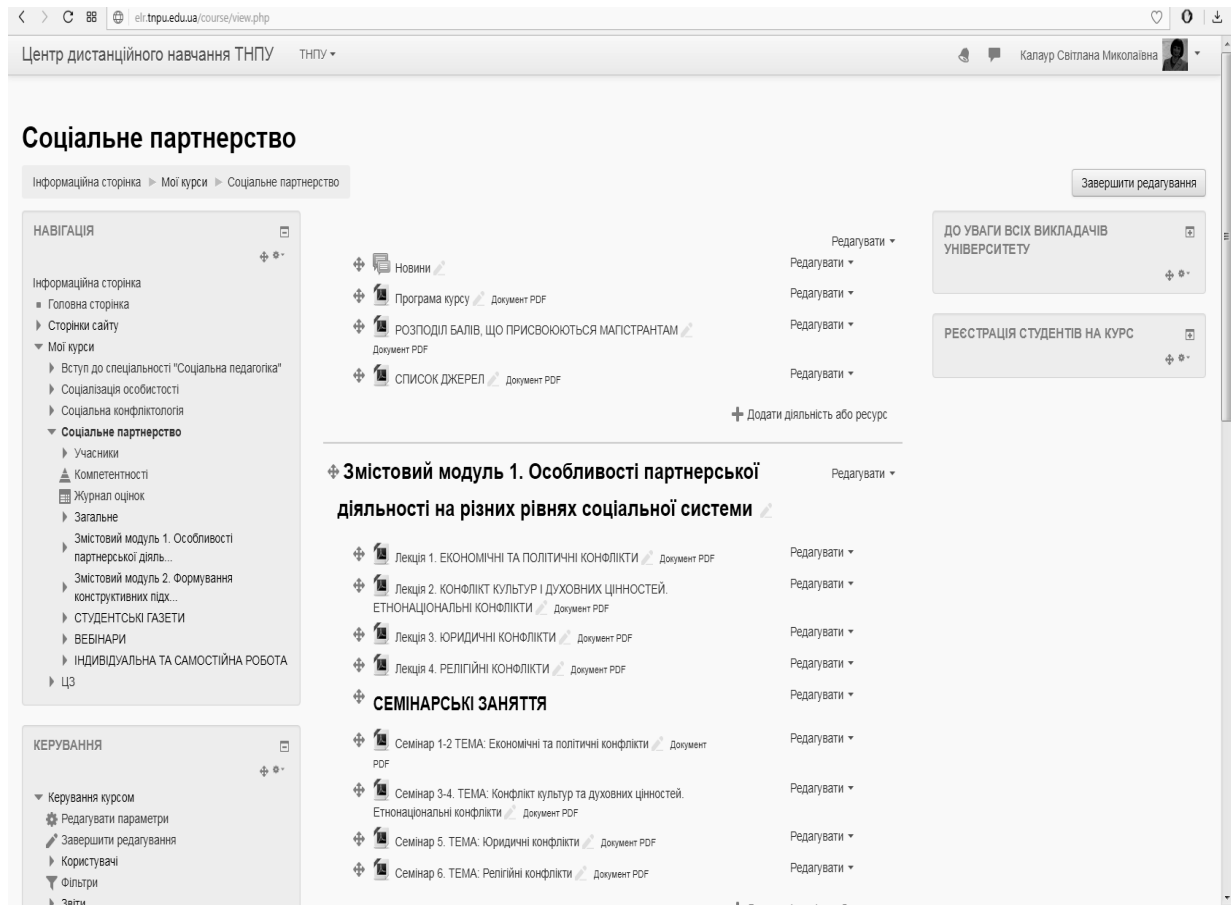


Рис. 4.6 Загальна структура навчального курсу «Соціальне партнерство» в інформаційному середовищі Moodle

У зміст ЕНМК з цієї дисципліни запропоновано магістрантам задачі (психолого-педагогічні ситуації, проблемні завдання, вправи, творчі завдання, перегляд відеопрезентацій із завданнями до них). Магістранти могли самостійно вдома їх розв'язувати та надсилати для перевірки викладачеві. Причому відповіді в електронному вигляді (одним файлом, декількома файлами, чи відповідь поза сайтом) передбачали різний формат (письмову відповідь, есе, план-схему, презентацію та ін.). Вважаємо, що такий підхід ініціював творчість та розвивав у майбутніх магістрів креативне мислення, а також дозволив їм виробити особистісні якості, які допомагають налагодити партнерську співпрацю під час розв'язування конфліктів.

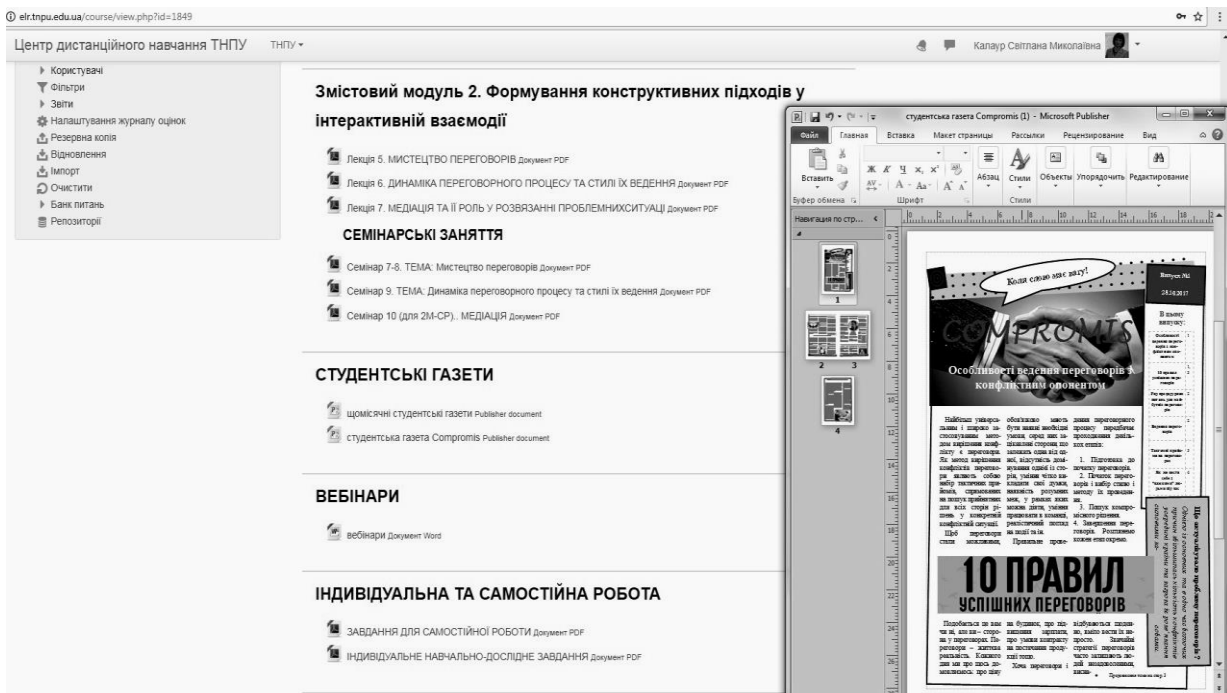


Рис. 4.7 Вікно з навчальної дисципліни «Соціальне партнерство» з активним гіперпосиланням на студентську газету

Таким чином, формування інтерактивного освітнього середовища ВНЗ через розробку НМК дисципліни «Соціальне партнерство» під час професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери в магістратурі спрямоване на формування когнітивної складової готовності до розв'язання конфліктів. Наша професійна діяльність передбачала розв'язання таких завдань: проведення аналізу стану сформованості інтерактивного навчального середовища та встановлення головних факторів, що негативно впливають на його розвиток, а також пошуку конкретних засобів щодо підвищення його потенціалу; інтеграції освітніх можливостей інтерактивного навчального середовища ВНЗ на основі використання засобів інформаційно-комунікативних технологій та повномасштабне використання середовища Moodle; введення в освітній процес реальних позитивних подій, що відповідають потребам магістрантів, і наповнення цих подій ґрунтовними теоретичними фактами та практичним змістом в інформаційному середовищі (презентація газет, розробка вебінарів), яке спрямоване на вдосконалення показників когнітивного компонента готовності до розв'язання конфліктів.

Освітня діяльність магістрантів в інтерактивному освітньому середовищі при вивченні дисципліни «Соціальне партнерство» передбачала реалізацію конкретних етапів, а саме: визначення очікуваного результату; підбір практичного матеріалу; систематизацію й аналіз теоретичного матеріалу; консультації з викладачами; створення презентацій, глосарію, участь в чатах. Створені електронні матеріали (вебінари, газети, презентації) використовувалися на заняттях як наочність, а також як джерело додаткової навчальної інформації, яка самостійно здобута студентами.

Освітнє середовище, у якому навчаються молодші бакалаври також повинне бути наповнене педагогічними інноваціями. З цією метою було прийнято рішення про доцільність розробки комп'ютерної дидактичної гри, на основі якої студенти в умовах запрограмованих дій мали б право вибирати той чи інший вид поведінки та можливість моніторити наслідки обраних варіантів дій у конфліктних ситуаціях. *Комп'ютерну гру* запропоновано для індивідуальної роботи студентів.

Використання комп'ютерної гри, у формуванні готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів розглядаємо як ефективний інструмент організації освітнього процесу. Такі ігри забезпечують найефективніше спілкування і взаємодію гравця з об'єктами ігрового середовища та здійснюють реальний вплив на формування світогляду студентів. Науковцями Р. Гуревичем [146], М. Жалдаком [190], О. Романишиною [490], Л. Савчук [502] доведено, що ігрові програмні засоби розвивають увагу, реакцію, пам'ять.

Під час створення комп'ютерної гри ми поставили собі завдання в ігровій формі вдосконалювати професійну компетентність майбутніх фахівців, шляхом розвитку показників когнітивного компонента готовності до розв'язання конфліктів. Було розроблено авторський сценарій гри (автор О. Топоренко [289]), запропоновано проектування алгоритму програми, здійснено розробку самої програми та проведено її тестування. Тобто створено проект комп'ютерної гри «Соціальні конфлікти» на ігровому рушії «Unity 3d». Мета програми полягала у демонстрації можливості апробації альтернативних шляхів удосконалення готовності майбутніх фахівців до розв'язання конфліктів шляхом упровадження інтерактивних комп'ютерних програм. У комп'ютерній грі демонструється професійна діяльність

фахівця соціальної сфери у вигляді певних місій, процес проходження та результати, які гравець може досконало вивчити, а у реальному житті уникнути тих помилок, які були допущені у віртуальному світі (рис. 4.8).



Рис 4.8 Інтерфейс комп'ютерної гри «Соціальні конфлікти»

Наприклад, у ролі соціального медіатора, головний герой повинен пройти місію консультування церковної громади міста, вивчити взаємовідносини членів даної спільноти та їхньої конфліктної протидії і на основі цього розробити соціометрію. Або ж, проводячи соціальний супровід неблагополучної родини, надати практичну допомогу в розв'язанні конфліктної ситуації – прийняття того чи іншого рішення у ставленні до кожного із її членів, що призведе до певного результату.

Цінність такої комп'ютерної гри, у нашому баченні, полягає у тому, що, окрім рекреативної функції, реалізується і навчальна функція, де студенти як гравці мають змогу бачити реальні результати своєї професійної діяльності, а проходження до наступних, більш

складних, рівнів гри можливе тільки через вибір найбільш виважених сценаріїв поведінки у грі, що передбачають високий рівень сформованості конфліктологічної компетентності.

У процесі дослідження було висунуто робочу гіпотезу про те, що участь студентів у такій комп'ютерній грі дасть змогу:

- розширити кругозір студентів та поглибити їх теоретичні знання;
- уникнути більшості деструктивних конфліктних ситуацій, а також попереджувати появу конфліктів у майбутній професійній діяльності;

- виходити з конфліктних ситуацій, не втрачаючи гідності навіть за найгірших варіантів їх розв'язання;

- у переговорному процесі аргументовано відстоювати свою позицію, твердо дотримуватися обраного шляху та уміти реалізовувати медіаторську діяльність.

Слід констатувати, що реалізація даного методу в освітньому процесі ВНЗ характеризується наявністю певних проблем. Відзначимо й те, що існує негативна сторона – по-перше, комп'ютерну гру доволі часто сприйматимуть як метод ігрової розважальної діяльності; по-друге, на сьогодні не є досконалим механізм програмування самої гри; потребує вдосконалення система віртуального контролю та оцінювання. Однак поряд із цим існують суттєві позитиви, які передбачають, що комп'ютерна гра суттєво активізує логічне та просторове мислення студентів; удосконалює пізнавальну діяльність шляхом пришвидшення реакції, мотивування уваги тощо.

Враховуючи наведені аргументи, вважаємо, що у своїй педагогічній діяльності викладач ВНЗ зі студентами під час індивідуальної роботи можуть використовувати ігрові інтерактивні елементи з окремих тем занять, або навчальних модулів. Отже, окрім того, що комп'ютерна гра «Соціальні конфлікти» носить рекреативний характер, вона також є пізнавальною та впливає на формування теоретичних знань у розв'язанні особистісних та професійних конфліктів. У нашому баченні, сучасне прикладне програмне забезпечення дозволяє самостійно освоювати і створювати комп'ютерні дидактичні ігри, які орієнтовані на підвищення ефективності навчально-виховного процесу у цілому та мають конкретне спрямування на вдосконалення показників готовності до

розв'язання конфліктів. Саме тому у цьому напрямку ми працюватимемо над суттєвим вдосконалення самої гри як програмного продукту.

Практичні аспекти вдосконалення інтерактивного освітнього середовища ВНЗ засобами інформаційно-комунікативних технологій під час викладання дисциплін конфліктологічного спрямування ще й нині мало дослідженні, не повною мірою використовується їхній потенціал у розвитку когнітивної складової готовності студентів соціономічних професій до розв'язання конфліктів. Таким чином, для професійної підготовки молодших бакалаврів, бакалаврів та магістрів до діяльності із розв'язання конфліктів головний акцент було зроблено на *мультимедійних технологіях* (від англ. multi – багато, media – середовище), що відкрили якісно новий рівень обробки інформації. Зокрема, поділяємо позиції О. Птахіної у тому, що «можливості мультимедійних навчальних програм з кожним роком розширюються, збагачуючи навчальне середовище яскравою та динамічною наочністю» [478, с. 101]. Звук, відеофрагменти, комп'ютерна графіка і анімація можуть бути довільним чином скомпоновані та відображені у зручній формі для сприйняття навчальної інформації під час вивчення навчальних дисциплін конфліктологічного спрямування.

Мультимедійні технології, як доводять науковці [404], забезпечують синтез різноманітних видів інформації у програмних інструментах, застосування яких уможливорює активацію усіх каналів сприйняття. Корисними для нас є вимоги до змісту слайдів за А. Бенні (А. Benney) [2]: кожен слайд має бути необхідною ланкою вивчення нового матеріалу та працювати на загальну презентацію; текст має складатися з коротких слів та простих речень; рядок має містити 6–8 слів; слайди мають бути не надто яскравими, з мінімумом додаткових ефектів; усі слайди мають бути витримані в одному стилі. Ми звертали увагу на думку Т. Гудсон-Еспі (Т. Goodson-Espy) [17], який підкреслював, що комп'ютерні слайди мають відповідати таким дидактичним вимогам: науковості, наочності, систематичності, послідовності, доступності, зв'язку з практикою. Під час мультимедійного супроводу враховували особливості сприйняття інформації з екрану комп'ютера, підтримували єдиний стиль представлення інформації.

Погоджуємося із А. Яновським, що «важко навіть уявити в наш час демонстрацію чогось чи навчання без мультимедійного супроводу – презентації» [614, с. 32]. Як доводить О. Олійник [421], використання презентацій економить час і насичує необхідною інформацією. У дослідженні П. Ломакіна [379, с. 3-4] наведено дані про те, що людина здатна засвоювати приблизно 20% почутого матеріалу, 30% того, що побачила, проте вона здатна запам'ятати понад 50% одночасно побаченого і почутого. У методологічному контексті організація презентацій передбачає скрайбінг (техніка презентації, коли мова доповідача ілюструється малюнками – «ефект паралельного проходження», коли ми й чуємо, і бачимо приблизно одне і те ж, при цьому графічний ряд фіксується на ключових моментах аудіоряду, що передбачав такі етапи: а) складання плану презентації; б) аналіз основної ідеї повідомлення; в) візуалізація (використання малюнків, аудіо- та відеоряду); г) таймінг (дотримання хронометражу і запобігання перевантаження графічними образами). На основі безкоштовного сайту GoAnimate студенти мали змогу перетворювати презентації та фільми. Зокрема, магістрантам пропонувалося декілька видів скрайбінгів: скрайбінг-презентація (супровід мовленевої інформації схемами, малюнками, піктограмами); скрайбінг-фасилітація (переклад інформації з вербальної у візуальну); відеоскрайбінг (використання ілюстрацій, малюнків, схем у вигляді динамічного відеоряду). Презентації дали змогу пояснити студентам зміст теми на лекційному занятті, дозволили їм поглибити теоретичний рівень своїх знань та суттєво розширити кругозір щодо рівня конфліктності соціальної сфери та можливостей розв'язання конфліктів. Мультимедійні презентації розглядаються як зручний та ефективний спосіб представлення інформації за допомогою комп'ютерних програм, що поєднував у собі динаміку, звук і зображення. Відзначимо, що після вивчення курсу, кращі студентські презентації на основі голосування самих студентів також поповнювали скарбничку презентацій. Такий підхід стимулював студентів до креативної творчої діяльності під час розробки мультимедійних презентацій (рис. 4.9).

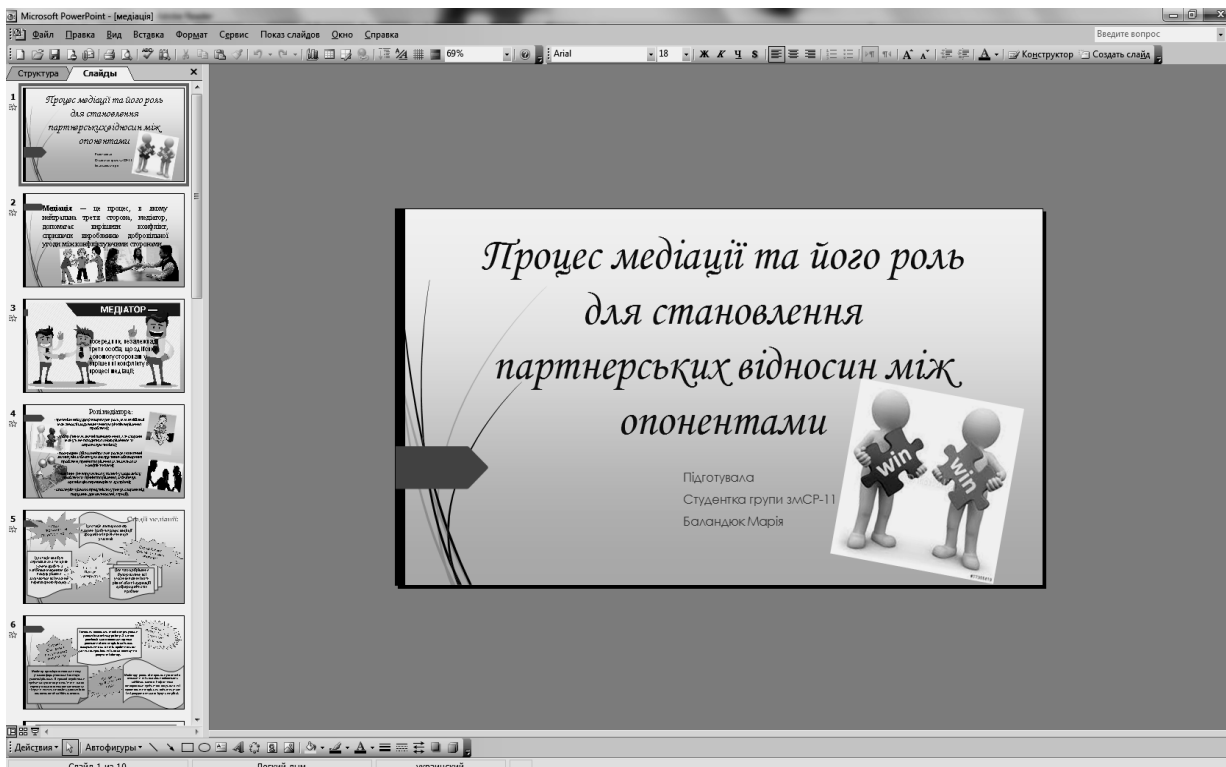


Рис. 4.9 Приклад презентації

Дослідження показало, що у професійній підготовці майбутніх фахівців використання мультимедіа суттєво пришвидшує розвиток пізнавальних здібностей, активізує самостійність, підвищує інтерес до оволодіння науковими знаннями. Під мультимедіа розуміємо об'єднання у комп'ютерній системі таких засобів надання інформації, як текст, звук, графіка, мультиплікація, відео, зображення просторове моделювання та наочне представлення інформації декількома способами: показ слайдів на екрані, на папері, розміщенням в Moodle. Так під час викладання навчальних дисциплін «Соціальна конфліктологія» (бакалаврат), «Соціальне партнерство» і «Соціальна медіація» (магістратура) використовувалися презентації, які мали: маркеровані списки, електронні таблиці, діаграми, гістограми, графічні елементи, готовий рисунок з Бібліотеки рисунків, готові шаблонами.

Особливістю сучасного освітнього процесу є те, що спілкування студентів з викладачем забезпечується за допомогою комп'ютерної техніки з використанням каналів мережі Інтернет й відповідних програмних засобів. Одним із варіантів такого спілкування може бути *вебінар* [548, с. 257–258].

Науковий термін «вебінар» утворено від «веб» та «семінар». Веб (англ. Web – мережа, павутина) – загальноприйняте позначення приналежності до комп'ютерної мережі тоді як семінар – це інтерактивне навчальне заняття, у ході якого студенти мають змогу виступати з доповідями, ставити запитання, брати участь в обговоренні та дискутувати. Тобто вебінар, у найбільш загальному розумінні, «означає семінар, який проходить в комп'ютерному середовищі». Зокрема, вебінар як особлива форма організації освітнього процесу з'явився в кінці 1990-х років, коли в мережі Інтернет стали масово використовувати конференц-зв'язок. Як відзначає С. Сідоров [109], торговий знак «Webinar» було зареєстровано в 1998 р., а його власником є компанія InterCall. Фахівці доводять, що вебінар це семінар, який організують на основі Інтернет-технологій, і якому властива інтерактивність. Під час викладання дисциплін конфліктологічного спрямування викладачам доцільно розробляти вебінари та залучати до цього студентів. З практичної точки зору нами було зніційовано проведення вебінару на тему «Конфлікт у соціально-педагогічній сфері» (рис. 4.10).

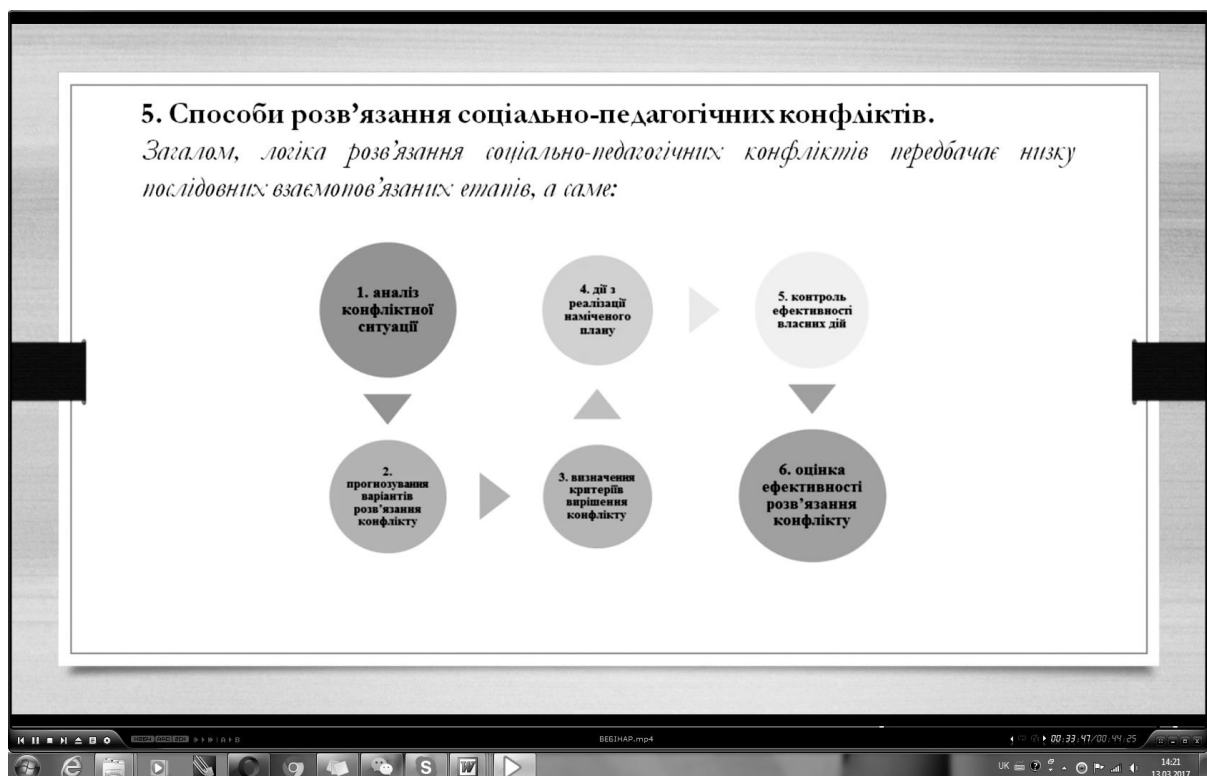


Рис. 4.10 Фрагмент кадру з вебінару на тему «Конфлікт у соціально-педагогічній сфері».

Загальна тривалість вебінару, розробленого при участі магістрів соціальної педагогіки, 45 хвилин. Він спрямований на висвітлення в інтерактивній формі таких питань:

1. Конфлікт як засіб регулювання міжособистісної взаємодії.
2. Поняття соціального конфлікту, його динаміка і структура.
3. Ознаки соціально-педагогічного конфлікту.
4. Типологія конфліктів у соціально-педагогічній сфері.
5. Способи розв'язання соціально-педагогічних конфліктів.

Розроблено також цикл короткотривалих навчальних вебінарів на теми: «Сімейні конфлікти: попередження і вирішення кризових ситуацій» (тривалість 17 хв.); «Міжнародні конфлікти» (тривалість 9 хв.); «Конфлікти у сім'ї» (тривалість 16 хв.); «Міжособистісні конфлікти» (тривалість 22 хв.); «Процес медіації, його функції та стадії» (тривалість 14 хв.); «Форми конфліктів» (тривалість 21 хв.).

Таким чином, використання мультимедійних презентацій та вебінарів дозволяє вдосконалити інтерактивне освітнє середовище ВНЗ засобами інформаційно-комунікативних технологій під час викладання дисциплін конфліктологічного спрямування. Як показали отримані результати, мультимедійні презентації та вебінари володіють значним потенціалом у розширенні кругозору студентів та поглиблюють їхні теоретичні знання у розв'язанні професійних конфліктів у соціальній сфері, а тому мають позитивний вплив на формування показників когнітивного компонента конфліктологічної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери.

У підсумку зазначимо, що ми виходили з тих міркувань, що саме інтерактивне освітнє середовище ВНЗ повинно утворювати динамічну мережу взаємопов'язаних педагогічних подій позитивного спрямування, що створюються зусиллями соціальних суб'єктів різного рівня (колективних (у межах університету чи факультету), групових (у межах студентських груп) та індивідуальних (кожним викладачем та студентом)), володіє вагомим потенціалом для особистісного саморозвитку кожного студента та вдосконалення теоретичних знань.

4.3. Змістово-методичний супровід освітнього процесу на основі проблемного навчання та розробки банку проблемних професійних задач і ситуацій конфліктологічного змісту

Провідною ідеєю інноваційних змін в організації освітнього процесу у ВНЗ виступає професійна підготовка майбутніх фахів до реалізації професійної діяльності. Вважаємо, що нині необхідно зробити основний акцент на впровадження інноваційних педагогічних підходів, які безпосередньо підвищать професійну конкурентоздатність фахівців на ринку праці. Для навчання висококваліфікованих фахівців соціальної сфери не менш важливим є й те, які методи і форми підготовки використовуються в освітньому процесі. У своєму дослідженні ми виходили з тих міркувань, що вагомим потенціалом у формуванні конативної складової готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів володіє проблемне навчання.

Зважаючи на той факт, що соціальна сфера українського суспільства має чимало різного роду конфліктів, ми стверджуємо, що до їх розв'язання мають готуватися студенти соціономічних спеціальностей ще під час навчання у ВНЗ на засадах неперервності, ступневості та інтеграції. Отже, освітній процес у ВНЗ має бути організований таким чином, щоб майбутні фахівці оволоділи максимальним рівнем професіоналізму у розв'язанні різноманітних професійних конфліктів. Проблемне навчання допоможе вибудувати дієву систему формуванні професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій з урахуванням вимог ринку праці. Саме тому його вибрано у разі вагомого педагогічного чинника, який буде позитивно впливати на формування практичної складової готовності майбутніх фахівців у зазначеному напрямку.

Вибір проблемного навчання є складною і відповідальною справою, адже проблемність в освітньому процесі ВНЗ повинна не лише служити способом передачі встановленого обсягу теоретичних знань, але й стимулювати майбутніх фахівців до реалізації самостійної професійної діяльності та суттєво вдосконалювати практичні уміння й навички у налагодженні партнерської співпраці та медіації у конфліктному протистоянні. Проблема технологія навчання суттєво

розширює значення цілей професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери, інтегруючи в собі навчальні, розвивальні та виховні завдання під час освітньої діяльності на основі систематичного розв'язування проблемних ситуацій. Зважаючи на те, що в тезаурус проблемного навчання входять раціональність, дієвість, продуктивність розв'язання проблемної ситуації, на основі його запровадження в освітній процес, можна проаналізувати культурні цінності та світоглядні установки студентів, які у майбутньому реалізовуватимуть соціальну політику в соціальних установах.

Відзначимо, що, обираючи потребу в оновленні процесу професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на основі впровадження проблемного навчання, ми взяли за основу дослідження І. Аносова [54], який обґрунтував, що нині суттєво зросла зацікавленість до проблем побудови взаємин людини та суспільства, свободи і творчості, сенсу і призначення людського життя, щастя і самотності людини. Усі ці проблеми мають конфліктологічне забарвлення та вагомі у соціальній сфері. Саме тому необхідно враховувати як національно-культурні традиції, так і соціально-історичний досвід під час формування показників конативного компоненту готовності студентів до розв'язування конфліктних ситуацій на основі використання проблемного навчання. У цьому контексті освіта майбутніх фахівців соціальної сфери повинна сприяти формуванню у них практичних умінь і навичок та вихованні терпимості, емпатії й толерантності.

Ураховуючи те, що проблемна технологія навчання має стати провідною у сучасному освітньому процесі, викладацький склад повинен брати до уваги той факт, що світова спільнота в освітній сфері стоїть «на порозі створення у ВНЗ третього типу навчального процесу – проблемно-дослідного, основу якого становитимуть ідеї проблемного навчання, управління самостійною роботою студентів, їхня самоосвіта» [51, с. 420]. Основою такого навчання є формування практичних умінь і навичок через проблемний пошук. Перевага проблемного навчання над традиційним очевидна, адже воно формує в студентів активну позицію дослідника, який уміє використовувати теоретичні знання на практиці. Таке навчання передбачає формування у майбутніх фахівців соціальної сфери раціонального мислення та

пропагує методи ефективної командної діяльності у сфері розв'язання конфліктів через практичну діяльність, спільне дослідження та розв'язання поставленого завдання, яке виражене через проблемну ситуацію чи проблемну задачу.

Проблемне навчання може мати різні якісні рівні в залежності від ґрунтовності знань студентів та ступеня володіння предметом. Однак, проблемна навчальна діяльність вже з перших занять вивчення певної дисципліни спонукає майбутніх фахівців до активного мислення, розширює емоційну та чуттєву сферу, розвиває увагу, пам'ять, уяву, спонукає до індивідуальної і колективної творчості, підштовхує студентів до самостійності та ініціативності, впливає на повноту і глибину засвоєння знань, формує практичні уміння та навички, допомагає перевести зовнішні мотиви до навчально-пізнавальної діяльності у внутрішні мотиви.

На основі проведеного узагальнення наукової інформації, можемо констатувати, що проблемне навчання насамперед впливає на такі чинники:

- активізацію пізнавальної діяльності студентів, розвиток у них стійких внутрішніх мотивів до навчання, формування практичної площини професіоналізму;
- розширення світогляду майбутніх фахівців та формування умінь креативного розв'язування проблемної ситуації;
- системне і цілеспрямоване використання знань міждисциплінарного характеру;
- формування творчих здібностей, поглиблення продуктивного мислення, уяви, розвиток інтелектуальних емоцій та розумових здібностей;
- стимулювання необхідності самостійних практичних дій;
- поглиблення процесу соціалізації під час міжособистісної взаємодії між учасниками, що задіяні у розв'язанні проблеми.

Для об'єктивності відзначимо, що поряд із наведеними позитивними рисами проблемного навчання є й факти, які мають дещо негативне забарвлення та спонукають до визнання того факту, що така технологія навчання не є доволі популярною в освітньому процесі ВНЗ. Зокрема, головні труднощі в його організації пов'язані із великою затратою часу для постановки і розв'язання самої проблеми, а

також цей вид навчання потребує від викладача додаткових зусиль для того, щоб розробити проблемну ситуацію, яка буде мати не лише теоретичне значення, а й володітиме практичною орієнтованістю та спонукатиме студентів до поєднання самостійності з колективною діяльністю у розв'язанні конфлікту.

Узагальнюючи потенціал проблемної технології, акцентуємо увагу на тому, що стратегія формування когнітивного компоненту готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів у професійній діяльності полягає в проектуванні банку проблемних професійних задач та ситуацій, що ґрунтуються на ключових ідеях системного (інтегруються мотиваційний, когнітивний, конативний, особистісний компоненти), синергетичного (система формування готовності до розв'язання конфліктів є відкритою, нелінійною та такою, що самоорганізується), особистісно орієнтованого (викладач виступає організатором проблемного навчання, що базується на співробітництві та паритетній взаємодії зі студентами), діяльнісного (зміст фахових дисциплін і практичної підготовки моделюється з урахуванням особливостей діяльності майбутнього фахівця соціальної сфери), праксеологічного (відбір і конструювання змісту професійної підготовки здійснюється з урахуванням вимог щодо професійної компетентності, тобто надання змісту практичного контексту; форми і методи організації освітнього процесу забезпечують оволодіння студентами, як майбутніми фахівцями, різних способів прийняття рішень у процесі розв'язання професійних задач й підходів.

Найвищим ступенем активізації інтересу студентів до поглиблення теоретичних знань та усвідомлення необхідності нового пізнання спектру практичних умінь й навичок виступають проблемні ситуації та задачі. За своєю суттю вони покликані спонукати майбутніх фахівців до активної пошукової освітньої діяльності. Як наголошує А. Павленко, проблемна задача чи ситуація – «це завжди осмислення конкретної ситуації, яка склалася, з метою її перетворення, переводу на новий рівень, що наближає до мети діяльності» [98, с. 78]. Досліджуючи проблемне навчання у межах теорії навчальних задач (проблемології), Г. Балл обґрунтував важливість чіткого використання таких задач та ситуацій [69, с. 146].

Особлива методологічна цінність проблемних ситуацій і задач полягає у тому, що до них неможливо підготуватися і заздалегідь вивчити їх, адже вони не мають єдиного правильного (вірного) рішення – кожного разу студентам доводиться шукати власний вихід чи розв'язок. Таким чином, майбутні фахівці набувають безцінного досвіду, переживають радість творчості, неповторні і різноманітні емоції. Результатом такої роботи над вирішенням проблемної ситуації стає:

- більш глибоке розуміння власних дій та вчинків;
- розвиток гнучкості й терпимості у відношенні до себе та оточення;
- усвідомлення особистісних характеристик, їх прийняття та осмислення можливих наслідків прояву під час конфліктної взаємодії;
- гармонізація і збалансованість практичних умінь та навичок
- розвиток взаємокомпенсації та взаємозамінності професійно важливих особистісних характеристик.

Проблемні професійні ситуації та задачі виступають у ролі базової основи професійної діяльності майбутніх фахівців соціальної сфери, а практичні уміння й навички щодо їх розв'язання відображають професіоналізм. Такий висновок зроблено на основі власних спостережень за професійної діяльності кваліфікованих фахівців соціальних служб під час розв'язування проблемних ситуацій. Установлено, що саме проблемні ситуації та задачі сприяють руйнуванню неправильних стереотипів, натомість допомагають формуванню прогресивних переконань, розвивають кругозір та вдосконалюють професійні уміння й навички у розв'язуванні конфліктів.

На потребі активного запровадження в професійній підготовці проблемних ситуацій, які би активізували навчально-пізнавальну діяльність майбутніх фахівців соціономічних професій з розв'язання професійних конфліктів наголошено у дисертаційному дослідженні М. Трухан [556]. Зокрема, авторка довела доцільність упровадження в освітній процес проблемних ситуацій управлінського характеру. Як доведено отриманими результатами формувального етапу її експериментального дослідження, саме проблемні ситуації допомогли визначити кожному студенту власний домінуючий підхід в управлінні

конфліктами в загальноосвітніх навчальних закладах. Кожному зі студентів, як радить М. Трухан [556], потрібно уважно прочитати зміст поданої проблемної ситуації, оцінити дії учасників та обрати той варіант рішення, який, на його думку, є найбільш прийнятним для вдалого вирішення даного конфлікту. Кожен вибір доцільно фіксувати у бланку для відповідей та пізніше обговорювати.

Розв'язування студентами проблемних ситуацій та задач стимулювали уяву і чуттєвий досвід. Особливу позитивну роль відігравали проблемні ситуації, пов'язані з прийняттям неоднозначного рішення, коли сигнали, що сприймалися, порівнювалися з еталонами, які зберігалися в пам'яті.

У результаті прийом тренувальної інформації реалізовувався різними засобами, кожен з яких забезпечував пристосування до реальних умов і вимог. Усе це спонукало розвиток у студентів показників (уміння налагоджувати контакт, асертивну поведінку, медіаторську активність) когнітивного компонента готовності до розв'язування конфліктів. Вважаємо, що розвиток у студентів творчого підходу під час розв'язування конфліктів проявляється саме в умінні виявляти проблему, пропонувати конструктивні рішення, а також в критичному осмисленні наслідків, які можна очікувати після завершення ситуації.

У процесі більш ґрунтовного вивчення означеного кола проблематики було встановлено, що проблемні ситуації мають різну природу, тому науковці класифікують їх за джерелом і за сферою виникнення. Зокрема, І. Лернер [374] поділяє проблеми на спонтанні, або природні, та спеціальні, навмисне створені (наукові та навчальні), виробничі, суспільні, виховного характеру. Науковець довів, що проблема – явище об'єктивне; для людини вона існує спочатку в матеріальній формі (у звуках, або знаках) і перетворюється на суб'єктивне явище лише після її сприйняття й усвідомлення [374, с. 49].

З методологічної точки зору, до уваги було взято пораду М. Шмири у тому, що «шляхом спеціально підготовлених завдань, які поступово ускладнюються, створюється проблемна ситуація, для виходу з якої студентові не вистачає наявних знань, і він змушений сам активно формувати нові знання за допомогою викладача та за

участю інших студентів, опираючись на особистісний або чужий досвід, логіку» [599, с. 65]. Як показує практика, найбільшої пізнавальної активності студентів можливо досягнути тоді, коли під час семінарських та практичних занять систематично та цілеспрямовано створювати проблемні ситуації, у яких студенти повинні:

- відстоювати свою думку;
- брати участь у дискусіях і обговореннях;
- самостійно знаходити декілька варіантів вирішення пізнавального завдання конфліктологічного спрямування.

Оволодіння різноманітними способами розв'язання проблемних професійних задач і ситуацій сприяє розвитку у майбутніх фахівців гнучкості мислення, здатності до прогнозування, генерування ідей, рефлексії, прагнення до самовдосконалення. Набуття практичного досвіду вирішення проблемних задач та ситуацій конфліктологічного змісту забезпечує оволодіння студентами інструментальними знаннями, дозволяє вдосконалити фахові вміння та практичні навички майбутньої професійної діяльності, сприяє становленню професійної позиції, розвитку професійного потенціалу, креативності, що в інтегрованому вигляді віддзеркалюється у сформованості когнітивного компоненту готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання професійних конфліктів. Як свідчать наукові публікації В. Павленка [432], О. Топузова [553] та А. Фурмана [573] проблемні ситуації та завдання базуються на трьох складових:

- по-перше, необхідність розв'язання запропонованої ситуації чи задачі спричинене пізнавальною потребою;
- по-друге, дослідження невідомої інформації, яка закладена в ситуації, спричиняє поглиблення теоретичних знань;
- по-третє, урахування конкретного потенціалу студентської аудиторії щодо розв'язання проблемної ситуації (причому ситуація має бути не занадто важкою, однак і не надто простою).

Наш власний педагогічний досвід дозволяє констатувати два чинники: по-перше, проблемні ситуації та завдання не повинні бути занадто простими, по-друге, вони не повинні володіти підвищеною складністю. Тобто зміст проблемної ситуації чи завдання ми формулювали таким чином, щоб стимулювати студентів до активних

пошуків щодо оптимального розв'язання проблеми, яка поставлена. Розв'язування проблемних ситуацій та задач студентами в індивідуальному режимі суттєво полегшує той факт, що вони мали змогу опиратися на теоретичні знання з попередньо вивчених тем та могли використовувати набутий досвід і практичні уміння, самостійно узагальнювати, систематизувати та робити логічні висновки.

Зазначимо, що проблемні ситуації можуть бути спеціально розроблені викладачем і виникати спонтанно. З методологічної точки зору спонтанні проблемні ситуації та задачі «вимальовуються» тоді, коли студентами:

– ще не вивчено усіх теоретичних аспектів конкретної теми з конфліктології, вони не повною мірою ознайомилися з методами розв'язання конкретного виду конфлікту та не знають усіх можливих способів його ефективного розв'язування, однак у них є практична потреба і доцільність вирішення ситуації, що продиктована практикою чи реальною особистісною потребою;

– знайдено реальні протиріччя між теоретичною можливістю розв'язання конкретної проблемної ситуації чи задачі та практичною неможливістю застосування конкретного способу, якому, зазвичай, віддається перевага;

– виникає нагальна потреба у використанні раніше засвоєних теоретичних знань на практиці (під час перебування студентів на практиці в соціальних службах та установах соціальної сфери).

Відправною точкою під час застосування на заняттях проблемних ситуацій і задач є можливість удосконалити комунікативну активність майбутніх фахівців, які працюватимуть в соціальній сфері. А тому дослідження соціокультурної взаємодії на рівні мовної комунікації, яка відбувається під час участі студентів у проблемних ситуаціях, передбачає налагодження взаємодії й використання ефективних мовленнєвих моделей, які визначаються нормами та цінностями, прийнятими у соціальній сфері. Вагому роль під час розв'язування проблемних ситуацій відіграє вибір кожним студентом своєї власної позиції, яка повною мірою відповідатиме рольовому спектру під час спілкування осіб з різними соціальними позиціями. Комунікативна взаємодія повинна відбуватися на основі діалогу як способу передачі досвіду в системі суб'єкт-суб'єктних стосунків. Комунікація на рівні

діалогу передбачає наявність толерантного простору, в якому узгоджуються ціннісні орієнтації студентів та викладачів щодо розв'язання конфліктних ситуацій. Вважаємо що така комунікативна взаємодія може бути легко налагоджена під час групового розв'язання проблемних ситуацій.

Слід відзначити, що значимість проблемних ситуацій, які вчать розв'язувати студенти, полягає у кодифікації, трансляції та переведенні інформації конфліктологічного змісту, що має деструктивне змістове забарвлення, у нейтральну чи, за можливості, навіть у позитивно спрямовану. Такий підхід доводить значимість співвідношення комунікативного обміну із соціокультурним контекстом майбутньої професійної діяльності фахівців соціальної сфери. У нашому баченні, лише на основі належним чином сформованих комунікативних умінь майбутні фахівці, які надаватимуть соціальні послуги, зможуть переконати свого опонента та відстояти свою власну позицію у конфліктному протистоянні.

У найбільш загальному розумінні освітній процес у ВНЗ буде розглядатися як ефективне джерело для формування практичних умінь і навичок лише тоді, коли буде створено проблемний пошук. Упровадження в освітній процес ВНЗ проблемного навчання, що базується на використанні проблемних ситуацій та задач, дозволить максимально повно використати освітнє середовище для успішного саморозвитку студентів у разі кваліфікованих посередників і медіаторів та дасть можливість наповнювати професійну підготовку інноваційними ідеями, які допоможуть у переведенні деструктивних конфліктів у конструктивні. У нашому баченні, проблемні ситуації та завдання дадуть можливість кожному студенту знайти найбільш адекватний вихід із тієї конфліктної ситуації, яка спричинила появу проблеми. Це можливе з огляду на те, що найбільш суттєвими ознаками проблемних ситуацій є невідоме, суперечність, конфлікт, потреба, як наслідок виникнення особистісної проблеми, й інтелектуальні можливості людини.

У контексті проблемного навчання необхідно виважено підійти до розробки методичного супроводу навчального процесу, який базується на створенні банку практичних проблемних ситуацій та професійно орієнтованих завдань, що дозволять вдосконалити професійну

компетентність майбутніх фахівців соціальної сфери у розв'язанні конфліктів. Виважений підхід до добору конкретних проблемних ситуацій дасть змогу «озброїти» майбутніх фахівців соціально-педагогічних професій не лише ґрунтовними теоретичними знаннями у розв'язанні конфліктів, а й сформує практичну складову – уміння і навички.

З метою практичної розробки банку проблемних ситуацій та задач ми співставили деякі дисципліни навчального плану підготовки бакалавра спеціальності 321 Соціальна робота з спектром практичної діяльності соціальних закладів та інституцій соціальної сфери, а саме:

– *Центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді*: «Соціальне забезпечення розвитку соціальних послуг», «Соціальне прогнозування», «Основи соціального проектування», «Соціальна експертиза», «Соціальне консультування»;

– *Соціальні установи*: «Організація праці і зайнятості», «Соціальна робота з людьми похилого віку», «Соціальна робота з біженцями та переміщеними особами», «Право соціального забезпечення»;

– *Реабілітаційні установи*: «Організація благодійної діяльності», «Формування здорового способу життя», «Основи дефектології», «Соціальна терапія», «соціальна реабілітація», «Основи соціально-медичної роботи»;

– *Відділи у справах дітей (кримінальної поліції, районних рад)*: «Соціальна діагностика і профілактика», «Соціально-психологічний тренінг», «Публічне право», «Приватне право і цивільний процес»;

– *Загальноосвітні та професійно-технічні навчальні заклади*: «Основи самовиховання особистості», «Соціалізація особистості», «Соціальна педагогіка», «Соціальне гувернерство», «Соціальна робота з дітьми і молоддю».

Отже, професійна підготовка передбачає вивчення низки навчальних дисциплін, як з циклу професійної та практичної підготовки, так і з циклу вибіркових, які спрямовані на оволодіння уміннями діагностувати та прогнозувати різноманітні професійні соціальні ситуації, проектувати заходи їх оптимізації. Очевидним є той факт, що розробляючи банк проблемних ситуацій, ми акцентували увагу на можливі конфліктні протиріччя у цих структурах. Отже, усі перераховані вище навчальні дисципліни опосередковано можна віднести до методологічної бази формування практичної складової

готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів. Саме тому ми співпрацювали із викладачами цих дисциплін та запропонували банк практичних ситуацій і задач проблемного характеру, які мали в своїй основі конфлікт та потребували розв'язання.

У цьому контексті важливе значення мав факт практичного показу студентам результатів професійної діяльності, що безпосередньо мотивувало їх до навчання, зміцнювало прагнення до оволодіння професією. При цьому творчому засвоєнню знань сприяло створення на заняттях проблемних ситуацій, при яких знання засвоюються не як готові, дані викладачем, а через процес вирішення завдання, пошуку або вибору відповіді на питання, знаходження виходу та оптимального розв'язку.

У розробленому банку проблемних ситуацій і завдань були представлені такі різновиди як *завдання-міркування*, *завдання-роздуми*, *завдання-пошуки*, *завдання-рішення*, реалізація яких здійснювалася через спільну групову діяльність. У практичному контексті ми прагнули забезпечити майбутніх фахівців відтворенням основних деталей конкретної професійно спрямованої ситуації та передбачити і спрогнозувати варіанти її вирішення. Таке спрямування банку практичних проблемних ситуацій та задач забезпечило максимальну реалізацію діагностичних цілей та вплинуло на формування і розвиток особистісних якостей майбутніх фахівців соціальної сфери. Особливо значущими, інформативними були ситуації вільного особистісного вибору за відсутності зовнішнього контролю. Опираючись на погляди С. Сисоєвої [512] та О. Січкарук [518], ми встановили, що розв'язування таких проблем допомагає у виробленні стратегії поведінки, сприяє формуванню впевненості, розширює практичний досвід у прийнятті конкретних рішень, допомагає інтеграції теоретичних знань з практикою.

На основі творчого узагальнення публікацій фахівців [117; 396; 588] було розроблено *покроковий алгоритм розв'язання* проблемних професійних ситуацій і задач, який віддзеркалює логіку професійного мислення майбутнього фахівця соціальної сфери:

1-й крок – з'ясувати в деталях ситуацію (що відбулося; як ця подія впливає або може вплинути на погляди, позицію, поведінку усіх суб'єктів конфліктної взаємодії);

2-й крок – виокремити та сформулювати основну проблему, що реально існує чи протиріччя в індивідуально-особистісному становленні усіх суб'єктів протистояння на основі картографії конфлікту;

3-й крок – визначити мету, якої необхідно досягти в процесі розв'язання проблемної задачі;

4-й крок – змодельовати декілька варіантів досягнення мети;

5-й крок – обрати та обґрунтувати оптимальний варіант рішення проблемної задачі;

6-й крок – визначити критерії, за якими можна судити про досягнуті результати, методи діагностики та оцінки результату розв'язання конфлікту;

7-й крок –здійснити рефлексивний аналіз результатів вирішення проблемної професійної задачі.

У практичному сенсі розв'язування проблемних ситуації доволі складний процес, що охоплював три основних етапи: 1) початковий; 2) основний; 3) заключний.

Дамо коротку характеристику виокремленим етапам. Зокрема, на першому – початковому етапі – студенти повинні усвідомити проблемну ситуацію через розкриття тих суперечностей, які існують між знаннями, що у них є, та тією інформацією пізнавального характеру, яку необхідно розв'язати. Причому вважаємо, що проблемна ситуація повинна бути доволі складною, щоб спонукати майбутніх фахівців до творчої діяльності. Вагому роль на першому етапі відіграє принцип детермінізму, який базується на встановленні причинно-наслідкових зв'язків між наявними знаннями і потребою у вдосконаленні практичних дій щодо розв'язання конфліктних ситуацій та завдань.

Другий етап – основний, що є найдовшим у часі. Саме на цьому етапі майбутні фахівці соціальної сфери мають змогу висловити власні думки та припущення з приводу тих причин, які покладено в основу проблемної ситуації. Тобто основний етап передбачає висування

конкретних гіпотез щодо розв'язання проблемної ситуації та відстоювання власної точки зору.

Третій (заклучний) етап безпосередньо охоплює практичні шляхи з розв'язання проблемної ситуації, а також передбачає формулювання логічних висновків. Він є підсумковим етапом, що дає змогу зрозуміти, який рівень практичних умінь та навичок мають студенти, як вони можуть оперувати теоретичними поняттями. Таким чином, саме на третьому етапі викладач може визначити потенціал студентів у розв'язанні конкретної проблемної ситуації.

Під час розв'язування студентами практичних проблемних ситуацій та задач максимально повно було враховано право кожного студента на вибір власної траєкторії щодо відстоювання своєї позиції, яка визначається його особистим пріоритетом та вибором стилю поведінки у конфлікті. Організуючи діяльність майбутніх фахівців соціальної сфери під час розв'язання проблемних ситуацій та задач ми віддавали перевагу суб'єкт-суб'єктній взаємодії та системному, цілеспрямованому й поступовому збагаченню індивідуального досвіду кожного окремого студента.

У методологічному контексті було розроблено і такі проблемні ситуації, які потребували колективного обговорення та прийняття спільного колегіально прийнятого рішення. Так, з метою колективного розв'язання проблемних ситуацій ми цілеспрямовано слідкувати за тим, щоб кожен студент міг вносити свій посильний внесок, вільно висловити власну ідею, поділитися особистим досвідом у розв'язанні проблемної ситуації, яка може виникати під час майбутньої професійної діяльності в соціальній сфері. Кожному зі студентів потрібно уважно прочитати зміст проблемної ситуації, оцінити дії учасників та обґрунтувати конкретний варіант рішення, який, на їх думку, є найбільш прийнятним. Для подальшого обговорення кожен варіант, який пропонують студенти, доцільно ретельно фіксувати у спеціальному бланку для відповідей. Як показав наш досвід, колективне розв'язання проблемних ситуацій та завдань має обов'язково відбуватися в умовах доброзичливості та взаємної підтримки. Лише у такому випадку проблемне навчання, що базується на використанні проблемних ситуацій та задач, матиме позитивні результати, активно стимулюватиме розвиток пізнавальної активності

студентів та впливатиме на формування у них готовності до розв'язання професійних конфліктів.

За порадою українських [122; 121; 465] та іноземних [12; 24; 36] фахівців використовувалося декілька основних практичних прийомів під час організації проблемного навчання та розв'язування студентами проблемних ситуацій і задач конфліктологічного спрямування, а саме: «навчання в команді», «пазл», «пазл-2», «діади», «мозкового штурму», активно використовувалися прийоми «сократичний діалог», «грона», «515», «ланцюжка» [50; 323; 406]. Усі зазначені прийоми передбачали активну самостійну пізнавальну діяльність студентів у вирішенні поставленої проблеми, яка була спрямована на формування практичної складової готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів. Вони допомагали формувати практичний досвід у пошуку оптимальних рішень у нестандартних ситуаціях, дозволяли студентам по справжньому «прожити» навчальний процес, активізували творчість та допомагали нести відповідальність, а також працювати в постійно мінливих умовах. Головним результатом їх застосування під час розв'язування проблемних ситуацій вважаємо реальне збільшення практичного досвіду, сформованість уміння моделювати і приймати ефективні рішення у розв'язанні професійних конфліктів.

Отже, на семінарських і практичних заняттях з дисциплін «Основи конфліктології», «Соціальна конфліктологія», «Соціальне партнерство» та «Соціальна медіація», системно та цілеспрямовано використовувалися проблемні ситуації і задачі. Нашим головним завданням було не лише створення проблемної ситуації, а й спрямування студентів на вибір адекватних підходів до розв'язання поставленої проблеми. Використання проблемних ситуацій у методологічному контексті дозволило спрямувати пізнавальну діяльність майбутніх фахівців соціальної сфери на активну пошукову діяльність як в індивідуальній так, і у колективній роботі, на пошук найоптимальнішого вирішення.

Таким чином, нині в нашій країні реалізовувати соціальну політику повинні фахівці, які мають високий рівень готовності до професійної діяльності у цілому та до розв'язання професійних конфліктів зокрема. Вважаємо, що інноваційні зміни в освітній

парадигмі ВНЗ повинні бути орієнтовані на професійний розвиток, формування у студентів самостійності та творчої ініціативності. Тобто інноваційний характер змін має бути спрямований на підвищення конкурентоспроможності майбутніх фахівців соціальної сфери на ринку праці. Зазначених перспектив можна досягнути на засадах проблемного навчання й використання в освітньому процесі проблемних задач та ситуацій, що містять конфліктологічну складову у своєму змісті.

4.4. Упровадження тренінгових технологій у контексті вдосконалення особистісних якостей майбутніх фахівців соціальної сфери під час розв'язування конфліктів

Останнім часом пріоритетом серед активних методів навчання в освітньому процесі професійної підготовки майбутніх фахівців визнано тренінгові технології. Так, про тренінгові технології у підготовці фахівців йшла мова в напрацюваннях Л. Верченко [113], Н. Волкової [124], Н. Євдокимової [186], О. Пасічник [436], О. Січкарук [518], М. Трухан [556] та ін. Наприклад, як стверджують І. Дичківська, М. Лазарєв, М. Яковенко, використання тренінгових технологій дозволяє максимально спрямувати майбутніх фахівців на самопізнання та самовдосконалення на основі суб'єкт-суб'єктного підходу та використання конструктивного діалогу.

У методологічному контексті науковці одноставні у тому, що використання цих технологій під час професійної підготовки фахівців у ВНЗ дасть можливість студентам стати активними суб'єктами освітнього процесу, провести на основі ігрових методів та форм ґрунтовний науковий аналіз проблеми, яка винесена на тренінгове заняття, і активно обмінюватися інформацією.

Тобто стрімкий розвиток сучасної вищої освіти спонукає до пошуку найбільш оптимальних форм побудови освітнього процесу, що передбачають використання тренінгових технологій. Оскільки вагомою складовою професійної діяльності сучасного фахівця соціальної сфери є комунікація, то використання тренінгів під час їхньої професійної підготовки у ВНЗ володіє вагомим потенціалом для

формування особистісних якостей і рис характеру, які будуть необхідні під час розв'язання конфліктів.

Тренінг розглядаємо як багатofункціональний метод навмисних змін психологічних феноменів особистості, що спрямований на розвиток умінь і навиків виконання дій щодо розв'язання конфліктних ситуацій на основі спеціально створеного сприятливого середовища, де кожен студент може з легкістю й задоволенням побачити й усвідомити свої «плюси» і «мінуси», зрозуміти, які особистісні якості необхідно розвинути. Отже, у тренінгу основну увагу приділено практичному опрацюванню навчального матеріалу, коли в процесі моделювання спеціально створених ситуацій студенти мають можливість закріпити необхідні знання та навички, змінити ставлення до власного досвіду і підходів, які застосовуються в процесі взаємодії.

У методичному аспекті ми виходили з тих міркувань, що професійна діяльність у соціальній сфері передбачає розвиток особистісних та професійних якостей, які є взаємозалежними, тобто особистісний розвиток стає підґрунтям для професійного, і, навпаки, професія накладає відображення на особистісні якості. Тому тренінгові технології повинні носити професійну спрямованість, яка полягає тому, що лише той професіонал здатний кваліфіковано допомагати своїм клієнтам, який має високий рівень толерантності, емпатії, асертивності та рефлексії. Вважаємо, що формування показників (здатність до рефлексії, сформованість толерантності, рівень розвитку емпатії) рефлексивно-особистісного критерію готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів повинно відбуватися у контексті перспектив їх власного професійного росту щодо неконфліктного спілкування.

Відзначимо, що обрання тренінгових технологій та використання методу тренінгу співвідносяться з принципами соціонормативної культури спілкування та відповідають суб'єктності, діяльності, динамічності, цілісності й упорядкованості, несуперечності. Тренінг дозволяє спрямовувати освітній процес на вирішення практичних завдань професійної підготовки майбутніх фахівців, оскільки:

– по-перше, під час проведення тренінгу створюються умови для суб'єкт-суб'єктної взаємодії, самоаналізу й рефлексії;

– по-друге, знімаються внутрішні обмеження, відкриваються нові можливості щодо самореалізації і розвитку творчого потенціалу особистості;

– по-третє, розвиваються професійно-значущі особистісні якості (емпатія, толерантність);

– по-четверте, відбувається цілеспрямоване та системне оволодіння навичками управління, корекції і трансформації особистісних якостей;

– по-п'яте, здійснюється внутрішня інтеграція структурних компонентів готовності до розв'язання конфліктів, з'ясовується ступінь їх прояву в конкретних умовах майбутньої професійної діяльності (реальних і модельованих).

Отже, під час участі студентів соціономічних професій у тренінгах розвивається операційна сторона індивідуальних якостей. Спільно вирішуючи конкретне завдання, учасники тренінгових занять прагнуть до узгодженості та взаєморозуміння, стають ближчими один до одного, починають розуміти, якими їх сприймає оточення, як виявляються їх особистісні якості, як реагують партнери на їх поведінку. Досвід, набутий під час роботи у тренінговій групі, протидіє відчуженню, недовірі та безсиллю, допомагає вирішенню багатьох професійних та особистісних конфліктних ситуацій, сприяє посиленню рефлексивної позиції студентів щодо професійно спрямованої діяльності, допомагає усвідомити себе у ролі суб'єкта майбутньої професійної взаємодії. Під час тренінгу здійснюється розвиток самосвідомості, що дозволяє не лише пізнати себе, а й допомагає адекватно співставити власні домагання з об'єктивними результатами діяльності, використовуючи порівняння.

Встановлено, що багаторівневий зворотний зв'язок з учасниками тренінгового навчання дає змогу кожному студентові побачити відображення себе в очах своїх одногрупників та отримати інформацію про те, як сприймається його поведінка у тій чи іншій конфліктній ситуації. Вагомою перспективою тренінгів вважаємо й те, що вони дозволяють майбутнім фахівцям соціальної сфери підвищити власний рівень конфліктологічної культури, розширити спектр теоретичних знань та зрозуміти й усвідомити обмеженість способів спілкування, їх недосконалість, а також суттєво змінити внутрішні

переконання, ціннісні орієнтації, покращити такі риси, як толерантність, емпатію, що є важливими для прийняття рішення у конфліктній взаємодії.

Очевидним є той факт, що підготувати висококваліфікованого фахівця, застосовуючи пояснювальні-ілюстративні методики, доволі складно. Самостійність у прийнятті рішень, творчість, активність не формуються спонтанно. Розробка та використання тренінгових технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців соціальної сфери мають вагомий потенціал для розвитку умінь групової роботи, формування готовності до розв'язання конфліктів під час спілкування як з клієнтами, так і з колегами, удосконалення особистісних якостей (толерантності, емпатії та рефлексивності), здібностей, установок та ціннісних орієнтацій.

Віддаючи перевагу тренінговим технологіям, ми брали до уваги той чинник, що вони вимагають від майбутніх фахівців нестандартного мислення, пов'язаного з емоційними та соціальними аспектами професійної поведінки, уміння протистояти конфліктам, діяти впевнено, брати на себе відповідальність за розв'язання конфліктного протистояння під час реалізації професійної діяльності. Саме тренінги дозволяють проводити моделювання конкретних професійних ситуацій, спрямованих на формування навичок ефективної поведінки студентів у різних ситуаціях конфліктологічного спрямування. Цінність тренінгів виражається у тому, що вони дозволяють інтенсифікувати процес професійної підготовки майбутніх фахівців, зробити його більш ефективним за рахунок повної відповідності таким педагогічним технологіям навчання, як особистісно орієнтованої, інтерактивної та проблемної. Ігровий момент тренінгового заняття та виконання практичних завдань сприяють мобілізації здібностей усіх учасників тренінгу, розвитку їх навичок міжособистісної взаємодії та формуванню високого рівня готовності до розв'язання конфліктів у професійній діяльності.

Отже, нами обрано соціально-психологічний тренінг у ролі найперспективнішого методу професійної підготовки майбутніх фахівців, які надаватимуть соціальні послуги. Методологічна цінність тренінгів виражається в тому, що вони дозволяють інтенсифікувати процес професійної підготовки майбутніх фахівців, зробити його

більш ефективним шляхом повної відповідності принципам особистісно-орієнтованого навчання. Ігровий момент занять, акценти на виконання практичних завдань сприяють мобілізації можливостей і здібностей усіх учасників тренінгу, розвитку їх навичок міжособистісної взаємодії та формуванню високого рівня показників особистісного компоненту готовності до розв'язання конфліктів у професійній діяльності.

У практичному контексті розроблений комплекс тренінгових занять (10 занять по 1,5 год. кожне) на тему «*Формування особистих якостей у майбутніх фахівців соціальної сфери*» був спрямований на досягнення *стратегічної мети* – удосконалення студентів як фахівців, які володіють досвідом, здібностями та особистісними якостями в розв'язанні конфліктного протистояння в майбутній професійній діяльності. Організуючи тренінгове заняття, головний акцент ми зробили на досягнення таких *тактичних цілей*, як:

- сенсифікації навичок сприйняття;
- руйнуванні рольових стереотипів;
- адекватному сприйманні себе та інших учасників тренінгу.

Головне *завдання* тренінгу полягало в організації особливого освітнього середовища, максимально повному зануренні студентів у майбутній професійний простір для розвитку важливих особистісних рис (рефлексії, толерантності та емпатії) з метою кваліфікованого розв'язування професійних конфліктів.

Тренінг виконував не лише навчальну функцію, а й був спрямований на розвиток особистісних якостей. Зокрема, особистісний розвиток студентів під час участі в тренінгу можна описати таким чином: спочатку – обережність, скутість, невпевненість; в середині тренінгу спостерігається активний пошук адекватних форм поведінки, присутня тривожність, розгубленість; у кінці тренінгу спостерігаються позитивні тенденції, які виражаються формуванням готовності до розв'язання конфліктів у цілому та сформованістю рефлексії, толерантності та емпатії.

З методологічної точки зору на основі участі студентів у тренінгах ми змогли розвинути у них адекватне сприймання себе та інших учасників тренінгу, що базувалося на самоповазі, усвідомленні різниці між ідеальним та реальним уявленням про себе та свій рівень

конфліктності. Майбутні фахівці навчилися проявляти творчість та самостійність, що суттєво сприяло прогресивним змінам у формуванні інноваційного стилю мислення під час розв'язання конфліктних ситуацій. Вагомим досягненням під час тренінгу вважаємо розвиток асертивної поведінки, емпатії і толерантності до почуттів й думок інших людей.

Досягнення зазначених позитивних змін у кінцевому етапі участі в тренінгу відбулося, головним чином, через дотримання певних принципів, а саме:

– принцип «Я» – базувався на тому, що всі учасники тренінгу повинні бути максимально зосереджені на процесах самопізнання, а тому максимально часто використовувати адекватні мовні засоби для висловлення власних думок, оцінних суджень щодо конфліктного протистояння у майбутній професійній діяльності;

– принцип «тут і тепер» орієнтував студентів на те, що предметом аналізу мають бути лише ті дії, почуття та думки, які відбуваються у конкретний (даний) момент;

– принцип конфіденційності базувався на етичній потребі дотримуватися психологічної безпеки під час участі у тренінгу, яка є необхідною умовою створення атмосфери довіри та самоповаги, тобто передбачав нерозголошення інформації, яка обговорювалася поза межами тренінгової діяльності;

– принцип дослідницької позиції був спрямований на створення креативного середовища тренінгу, під час якого відбувається невимушене (вільне) усвідомлення ідей та закономірностей конфліктного протистояння, а також вивчення власного потенціалу у розв'язанні конфліктів на робочому місці фахівцем соціальної сфери;

– принцип щирості та відкритості передбачав безпосередню залежність ефективності роботи цілої групи від ступеня відкритості кожного студента та прагнення підвищити свій власний рівень готовності до розв'язання конфліктів, вдосконалити особистісні якості (толерантність, емпатійність);

– принцип суб'єкт-суб'єктного спілкування був орієнтований на врахування інтересів усіх учасників тренінгу, створення атмосфери відкритості, щирості та довіри;

– принцип активності базувався на невимушеній (добровільній) участі та активному залученню усіх студентів до розв'язування завдань тренінгу.

У процесі тренінгової програми ми прагнули розвинути у студентів адекватне сприймання себе та інших учасників тренінгу, що базувалося на самоповазі, усвідомленні різниці між ідеальним та реальним уявленням про себе та свій рівень конфліктності. Студенти проявляли творчість, що суттєво сприяло прогресивним змінам у формуванні інноваційного стилю мислення і виваженим підходам до професійної діяльності з розв'язання конфліктних ситуацій.

Позитивний ефект під час проведення тренінгу мав метод *мозкового штурму*. Він розпочинався з того, що учасникам пропонувався певний складний варіант конфлікту, що не мав відповідного єдиного правильного розв'язання, а студенти повинні були надати свої ідеї стосовно його найбільш ефективного розв'язання. З поміж тих ідей, які висували студенти, обиралися найбільш неймовірні, незвичні, бо саме вони могли надати нетрадиційний, творчий вихід з конфліктної ситуації.

Метод «case-study» («аналіз виробничих ситуацій») дозволив обговорювати «реальні» конфліктні ситуації, які мали місце у соціальних структурах, та здійснювати ефективний пошук найбільш оптимальних варіантів їх розв'язання. Використовуючи цей метод, за порадою М. Марусинець [387, с. 62] ми брали до уваги структуру опису та аналізу, яка охоплювала, такі складові:

- зміст ситуації;
- обґрунтування складності та значущості в умовах конкретної структури;
- опис рішення, яке було прийняте учасниками для розв'язання проблеми та аргументування головних чинників, що покладені у прийняття цього рішення;
- характеристика результатів (позитивних чи негативних) розв'язання ситуації та обговорення того, чи можна було б, вирішити ситуацію іншим способом тощо.

Навчально-рольові та ділові ігри, що використовувалися під час тренінгу, мали за мету завдяки засвоєнню соціальних ролей досягти

обговорення теоретичних проблем та можливих конфліктів у професійній діяльності фахівця соціальної сфери

До загальних методичних прийомів, які використовувалися нами з метою формування у студентів готовності до розв'язання професійних конфліктів, віднесено такі: мінілекцію, коротке повідомлення, дискусію, мозковий штурм, ситуативно рольові ігри, розігрування соціально-педагогічних ситуацій, комунікативні вправи і завдання, самопрезентації, презентації; імітаційні та ділові ігри, відеодемонстрації, відеолекторії.

У практичному аспекті під час тренінгів використовувалися три основні техніки:

– позитивна ре-інтерпретація (передбачає використання позитивної ре-інтерпретації конфліктних ситуацій, вчинків, проблем, явищ, рис характеру клієнтів) дозволяла побачити їх з іншого боку; на основі ре-інтерпретації можливий пошук в деструктивних конфліктних ситуаціях позитивних елементів, в особистісній проблемі – інноваційних можливостей для власного розвитку людини, у тимчасовій кризі – нових шансів та нових поглядів;

– крос-культурний (транскультурний) підхід (базується на використанні під час розв'язання конфліктних ситуацій досвіду інших людей, дає можливість кардинально змінити точку зору на конфліктну ситуацію через розширення культурних горизонтів та впровадження традицій, які є в інших народів щодо певних конфліктних протистоянь; передбачає вивчення культурних правил та норм поведінки);

– метод історій, притч, метафор (охоплює використання метафор, цікавих історичних фактів, що мають конфліктологічне спрямування, які дозволяють активізувати образне мислення студентів та зосередити їх на необхідності активного саморозвитку; через історії та притчі відбувався пошук можливих шляхів виходу з конфліктних ситуацій).

Зупинимося більш ґрунтовно на характеристиці конкретних вправ, які нами використовувалися під час проведення тренінгу *«Формування особистих якостей у майбутніх фахівців соціальної сфери»*. Насамперед відзначимо, що усі вони підбиралися таким чином, щоб студенти змогли сформувати адекватну самооцінку, розвинути самосвідомість та потребу в зовнішньому виявленні свого внутрішнього духовного стану.

У цьому контексті алгоритм діяльності був спрямований на такі дії:

- 1) виокремлення власних неконструктивних елементів і моделей поведінки;
- 2) побудова моделі ідеальної поведінки у зовнішньому плані;
- 3) модифікація поведінки особистості в напрямку максимального наближення до еталону і закріплення його.

Усі ці дії відбувалися через виникнення суперечності між Я-реальним і Я-бажаним, усвідомлення цих суперечностей завдяки спостереженню, переосмисленню і переоцінці впливу власної небажаної поведінки на майбутнє професійне середовище і на самого себе, формування прагнення змінитися та використання нових форм поведінки. Розвиток уявлень про себе з позитивного боку відбувався під час тренінгових занять на основі використання підходу К. Роджерса [398], що базувався на усвідомленні відмінності між Я-реальним і Я-ідеальним.

Зокрема, студентам пропонувалися написати 10 якостей, які вони вважають своїми недоліками у професійному аспекті, (наприклад, «Мені важко знаходити спільну мову з людьми літнього віку», «Я жадібний, тому не поділюся інноваційними технологіями роботи зі своїми колегами», «Мені ніколи не бути високо кваліфікованим соціальним фахівцем» та ін.). Потім було дано завдання переписати ті самі твердження, додаючи словосполучення «В ідеалі» (наприклад, «В ідеалі я повинен навчитися знаходити консенсус з людьми літнього віку, «В ідеалі я щедрий і даю поради та консультації своїм колегам по роботі, якщо вони просять про це», «В ідеалі я хороший соціальний фахівець, не професіонал, зрозуміло, але легко можу знаходити спільну мову з своїми клієнтами» та ін.). Пізніше студенти мали змогу порівняти свої твердження і визначити, чи є серед їхніх цілей нереальні; чи варто змінити деякі ідеальні цілі, якщо так, то чому.

У практичному контексті ми взяли на озброєння поради М. Марусинець [387, с. 61] про вагомий потенціал вправи «Техніка розвитку індивідуальності». Модифікована нами вправа мала позитивний ефект у формуванні показників особистісного компоненту готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів, адже виконуючи її, студенти мали такі завдання:

1) розділити аркуш навпіл, ліворуч записати не менше п'яти рис, яких би вони хотіли позбутися, (вони не відповідають уявленням про компетентно фахівця соціальної сфери, який уміє розв'язувати конфлікти), праворуч записати протилежну рису, якої б хотіли позбутися;

2) визначити риси, які б майбутні фахівці хотіли виробити в себе.

У практичній площині ми брали до уваги те, що необхідно навчити студентів прийомів рефлексії на основі конструктивного осмислення власних позитивних та негативних рис, які на даний час є сформовані, однак позитивні варто підсилити, а негативних доцільно позбутися чи зменшити їхній вплив. Зокрема, наші зусилля були спрямовані на те, щоб майбутні фахівці соціономічних професій уміли самостійно приймати рішення про те, що саме необхідно зробити для вироблення позитивних рис і як позбутися негативних якостей, однак при цьому не давали змоги негативним думкам оволодівати ними, а навчилися усвідомлювати реальність.

На одному із тренінгових занять студенти мали змогу обговорити тези К. Роджерса [487] щодо характеристик особистості, яка повноцінно функціонує на основі:

а) відкритості переживань (подолання тривожності) – рух від захистів до відкритих переживань, навіть негативних; усвідомлення необхідності дослухатися до переживань власного організму, а не відкидати їх;

б) проживання в теперішній момент часу, повне усвідомлення кожного моменту, що дає можливість виходити з переживань, шукаючи нові можливості;

в) віри в свої внутрішні спонукання та інтуїтивну оцінку, постійно зростаюча впевненість у власній здатності приймати рішення, довіра до свого «Я»;

г) толерантність до інших й безоцінне їх вислуховування.

У методологічному аспекті усвідомлення даних характеристик відбувалося, головним чином, через виконання завдань в парах, коли студенти мали змогу розповісти один одному про неприємний випадок зі свого особистого життя, який важко було озвучувати, (наприклад, коли їх звинувачували, що вони несправедливі, нечесні, чи зробили щось доволі неординарне). Так, під час цієї вправи студенти

додержувалися такої інструкції: «Емпатійно ставтеся до того, що вам розповідає ваш партнер. Слухайте уважно, щоб зможете повторити розповідь. Повторюйте те, що ви почули. Не акцентуйте увагу на правильності чи неправильності поведінки, не пропонуйте поради, не критикуйте. Прагніть сприймати співрозмовника як особистість, незалежно від того, що він розповідає. Прагніть зберігати позитивне ставлення, не коментуючи вчинок. Тепер поміняйтеся ролями. Спробуйте зрозуміти, що значить, коли тебе слухають і не засуджують, та порівняти з тим, як слухаєш ти і як розумієш партнера».

Важливим практичним прийомом, який використовувався в тренінговій діяльності в контексті формування показників особистісного компонента готовності до розв'язання конфліктів була орієнтація майбутніх фахівців соціальної сфери на вироблення впевненості у своїх можливостях щодо здійснення усіх необхідних дій для того, щоб змінити на краще не лише себе, а й інших суб'єктів, які вступають у конфліктну взаємодію. Зокрема, розвитку взаємодії сприяло рефлексивна діяльність щодо усвідомлення наслідків своєї поведінки.

Доволі перспективним було групове обговорення суджень про негативні наслідки уникнення відповідальності в конфліктній взаємодії, коли особа виправдовує себе через такі дії:

- 1) виправдовування поведінки та вчинку («це було необхідно»);
- 2) перерозподіл відповідальності у зв'язку з перенесенням на зовнішні чинники («це не моє рішення», «мені так наказали», «так роблять усі»);
- 3) ігнорування негативних результатів своїх дій через применшення наслідків неправильних дій («нічого страшного»);
- 4) звинувачення супротивника, перекладення провини на нього.

У зазначеному контексті, з метою протидії маніпуляціям під час конфліктів студенти з практичної точки зору на тренінгу вивчали методи і прийоми виходу з внутрішньоособистого конфлікту (витіснення, сублімація, регресія, раціоналізм, проекція, ейфорія, номадизм, компроміс, заміщення, інтелектуалізація, ідеалізація, уникнення, ідентифікація, корекція), а також з міжособистісного конфлікту (виходу почуттів, позитивного ставлення до особистості,

втручання «авторитетного третього», «оголена агресія», «примусове слухання опонента», обмін позицій, розширення духовного горизонту опонентів).

Відзначимо, що під час проведення тренінгу його учасники пропонували свої варіанти складних соціально-педагогічних ситуацій, використовували прийоми, що провокували конфлікт (введення до складу групи, яка виконує конкретне завдання, учасника (ів), який має кардинально іншу позицію для більшості; нерівномірний розподіл ділянок роботи; раптова відстрочка очікуваної всіма події; незаслужена оцінка виконаної роботи та ін.). Використовувалися такі методики діалогічної взаємодії: міні-лекції, лекції-діалоги, проблемні лекції, ділові ігри, «круглі столи», дискусії, творчі завдання, інформаційно-комунікативні вправи, аналіз конкретних творчо-професійних завдань та ситуацій, драматизація, комп'ютерні презентації тощо.

Підсумовуючи зазначимо, що у методологічному аспекті професійна діяльність фахівців соціальної сфери базується на особистісних якостях (толерантності й емпатійності), які є взаємозалежними, адже особистісний розвиток стає підґрунтям для професійного становлення та вдосконалення. Вважаємо, що розвиток готовності до розв'язання конфліктів майбутніми фахівцями соціальної сфери повинен відбуватися у контексті перспектив його власного професійного росту щодо неконфліктного спілкування через формування особистісних якостей. Саме тому тренінгові технології повинні носити професійну спрямованість, яка полягає тому, що лише той професіонал здатний кваліфіковано допомагати своїм клієнтам, який має високий рівень толерантності, емпатії.

Висновки до четвертого розділу

1. Навчально-методичний супровід системи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів у професійній діяльності передбачав практичну діяльність у чотирьох площинах: 1) створення мотиваційно-ціннісної та емоційно-стимулюючої бази для формування мотиваційної основи готовності шляхом впровадження особистісно орієнтованого навчання;

2) удосконалення інтерактивного освітнього середовища засобами інформаційно-комунікативних технологій під час розробки навчально-методичних комплексів дисциплін конфліктологічного спрямування; 3) змістово-методичний супровід освітнього процесу на основі проблемного навчання та розробки банку проблемних професійних задач і ситуацій конфліктологічного змісту; 4) упровадження тренінгових технологій у контексті вдосконалення особистісних якостей майбутніх фахівців соціальної сфери під час розв'язування конфліктів.

2. З метою створення мотиваційно-ціннісної та емоційно-стимулюючої бази вибрано особистісно орієнтоване навчання, що забезпечило: психотерапевтичний характер освітнього процесу; розвиток фасилітативної функції викладача; використання активних діалогічних форм спілкування і налагодження інтерактивного характеру комунікативної взаємодії; урахування природних нахилів, обдарувань, потреб, суб'єктного досвіду, соціальних та особистісних запитів кожного студента; створення індивідуальних програм особистісного розвитку для кожного майбутнього фахівця у якості медіатора; поєднання освітнього процесу із радістю від творчого пошуку, можливості особистого відкриття та пізнання. У методологічному аспекті проектна технологія відповідає усім вимогам особистісно орієнтованого навчання та є ефективним засобом розвитку показників мотиваційного компонента готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів, підвищує рівень мотивації досягнень успіху, сприяє розвитку енергійності, наполегливості у досягненні поставленої мети, творчості, відповідальності, комунікабельності, розвиває уміння організувати свою роботу та налагоджувати позитивні відносини.

3. Інтерактивне освітнє середовище ВНЗ розглядаємо як педагогічний феномен, що має позитивний вплив на соціальну активність студентів через функціонування міжособистісного простору, у якому кожен буде відчувати себе комфортно та зможе опанувати теоретичними основами своєї професії. Таке середовище базується на інформаційно-комунікативних технологіях, які дозволили перетворити віртуальний фактор у позитивно спрямований педагогічний вплив під час вивчення студентами навчальних

дисциплін конфліктологічного спрямування та підвищили системність і ґрунтовність теоретичних знань у розв'язанні професійних конфліктів. Провідну позицію у створенні інтерактивного освітнього середовища відіграло інформаційне середовище Moodle, яке дозволило розмістити у НМК дисципліни «Соціальна конфліктологія» та «Соціальне партнерство» інтерактивні елементи курсу (лекції, семінари, лабораторні роботи, завдання, тести, презентації, фільми, глосарій, форум, чат). Особливістю інтерактивного освітнього середовища в контексті формування когнітивної складової готовності до розв'язання конфліктів стало використання мультимедійних презентацій до лекцій, семінарів та практичних робіт на основі застосовувався скрайбінгу та розробка вебінарів.

4. Установлено, що проблемна технологія суттєво розширює значення цілей професійної підготовки, інтегруючи навчальні, розвивальні та виховні завдання на основі розв'язування проблемних задач і ситуацій, які вчать студентів аргументовано відстоювати свою думку. Відправною точкою під час застосування на заняттях проблемних ситуацій і задач стала можливість суттєво вдосконалити комунікативну активність студентів. Їхня значимість полягає у кодифікації, трансляції та переведенні інформації конфліктологічного змісту, що має деструктивне змістове забарвлення, у нейтральну чи, за можливості, навіть у позитивно спрямовану. Упровадження проблемного навчання, що базується на використанні проблемних ситуацій та задач, дозволить максимально повно використати освітнє середовище для успішного саморозвитку студентів у якості кваліфікованих посередників і медіаторів та дасть можливість наповнювати їхню професійну підготовку інноваційними ідеями, які допоможуть у переведенні деструктивних конфліктів у конструктивні. Розроблено покроковий алгоритм розв'язання проблемних професійних ситуацій і задач, який віддзеркалює логіку професійного мислення майбутнього фахівця соціальної сфери.

5. Тренінг розглядаємо як багатофункціональний метод свідомих змін психологічних феноменів особистості, що спрямований на розвиток умінь і навиків виконання дій по розв'язанню конфліктних ситуацій на основі спеціально створеного сприятливого середовища, де кожен студент може з легкістю й задоволенням побачити й

усвідомити свої «плюси» і «мінуси», зрозуміти, які особистісні якості необхідно розвинути. Розроблено комплекс тренінгових занять на тему «Формування особистих якостей у майбутніх фахівців соціальної сфери», що спрямований на досягнення стратегічної мети – удосконалення студентів як фахівців, які володіють досвідом, здібностями та особистісними якостями в розв'язанні конфліктного протистояння в майбутній професійній діяльності. Основний акцент зроблено на досягненні тактичних цілей (сенсibilізація навичок сприйняття; руйнування рольових стереотипів; адекватне сприймання себе та інших учасників тренінгу). Головне завдання тренінгу полягало в максимально повному зануренні студентів у майбутній професійний простір для допомоги у розвитку особистісних рис (рефлексії, толерантності та емпатії). Тренінг проведено під егідою принципів: «тут і тепер»; принцип «Я»; конфіденційності; дослідницької позиції; щирості та відкритості; суб'єкт-суб'єктного спілкування; активності. Активно використовувалися мозковий штурм, метод «case-study», навчально-рольові та ділові ігри. До загальних методичних прийомів віднесено: мінілекцію, повідомлення, дискусію, мозковий штурм, розігрування соціально-педагогічних ситуацій, комунікативні вправи і завдання, самопрезентації, презентації; імітаційні ігри, відеодемонстрації, відеолекторії. Під час тренінгів використовувалися три техніки: позитивна ре-інтерпретація; крос-культурний; метод історій, притч, метафор.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

1. На основі проведеного методологічного вивчення на філософсько-загальнонауковому, конкретно-науковому та практико-професійних рівнях з'ясовано, що соціальна сфера єдиний соціальний інститут де реалізується соціальна політика держави, шляхом надання клієнтам соціальних послуг. Структура соціальної сфери охоплює освіту, охорону здоров'я, фізкультуру і спорт, туризм, соціальну підтримку населення, житлове та комунальне обслуговування, побутове обслуговування, дозвілля, кіно і телебачення, екологічну безпеку, страхування життя, здоров'я і ризиків, громадські організації і фонди, захист прав людини, релігійну діяльність. Зважаючи на широкий спектр професійної діяльності фахівців соціальної сфери, до уваги взято тих, хто реалізовує соціальну політику, надаючи соціальні послуги особам, які опинилися у складних життєвих обставинах.

Проведений аналіз освітньої парадигми дозволив розглядати професійну підготовку майбутніх фахівців як специфічний соціокультурний інститут, через який здійснюється трансляція соціального досвіду суспільства, що спрямований на здобуття професії. Основний акцент зроблено на аналізі професійної підготовки фахівців соціономічних професій (соціальних педагогів, психологів та соціальних працівників), які реалізують соціальну політику. Установлено, що професійна підготовка охоплює систему теоретичних знань, цінностей і ролей, умінь та навичок, передбачає формування професійного мислення через знаннево-компетентнісну базу. Проаналізовано загальні інтегративні характеристики (цілі, об'єкти, предмет, сфери, форми впливу на клієнтів, види, результат) професійної діяльності фахівців соціономічних професій.

2. За допомогою емпіричного дослідження визначено, що конфлікт оптимізує взаємовідносини між усіма суб'єктами соціальної сфери, дозволяє перевести деструктивне протистояння в конструктивну взаємодію. Конфлікт розглядаємо як процес неузгодженості думок, поглядів, потреб та позицій суб'єктів конфліктної протидії з приводу виконання фахівцем функціональних обов'язків та організації міжособистісної взаємодії, яка протікає у горизонтальній та вертикальній площині в соціальній сфері. Конфліктна взаємодія у

професійній діяльності фахівців соціономічних професій охоплює психологічну, гуманітарну, юридичну та комунікативну площини. Змістову характеристику конфліктного протистояння характеризує природа конфліктів, структура та динаміка їх розвитку, поведінка опонентів, використання основних конфліктогенів та шляхи розв'язання. Розроблено авторську типологічну класифікацію конфліктів у професійній діяльності фахівців соціальної сфери за такими чинниками: характер, предмет, результат, прояв, напрям та зміст взаємодії, етичні ознаки, корисні уявлення, кількість сторін, природа виникнення, емоційний вплив, процес розвитку, відношення до суб'єктів, форма вияву, кількість осіб, масштаб виникнення, тип розв'язання, характер розв'язку.

У процесі дослідження з'ясовано, що світова тенденція професійної підготовки фахівців соціальної сфери спрямована на налагодження конструктивних відносин через вироблення прагматичних рішень у розв'язанні глобальних та індивідуальних соціальних конфліктів. З'ясовано, що на законодавчому рівні майбутніх фахівців в США, Австрії, Великій Британії, Німеччині, Нідерландах, Польщі, Болгарії та Франції готуються до надання медіаторських послуг. У країнах Євросоюзу дотримуються «Кодексу медіатора», діють директиви, які врегульовують діяльність посередників. В Австрії розроблено стандарти професійної підготовки медіаторів. У США прийнято «Акт про медіацію», відповідно до якого, суди приймають позов лише тоді, коли сторони пройшли медіацію. Під час професійної підготовки медіаторів у Австралії, Канаді та Новій Зеландії їх готують до проведення з клієнтами програм відновного правосуддя.

3. Дефініцію «готовність» розглядаємо як цілісне інтегральне особистісне утворення, що виступає передумовою компетентності майбутнього фахівця, стимулює самовдосконалення, формує професійно значимі якості, характеризує включеність у професійну діяльність, залежить від уміння мобілізувати особистісні ресурси. Готовність майбутнього фахівця соціальної сфери до розв'язання конфліктів є ціннісним ресурсом особистості, виступає фактором успішності в сприйнятті та продуктивному вирішенні конфліктів під час професійної взаємодії, пов'язане із ефективним виконанням

професійних функцій та ролей, зумовлене соціальними установками, мотивами, професійною спрямованістю, теоретичною і практичною підготовкою та індивідуально-типологічними особливостями. Компонентно-структурний склад готовності базується на стійких мотивах (мотиваційний), системі теоретичних знань (когнітивний), практичних умінь і навичках (конативний), особистісних якостях і рефлексії (особистісний).

З'ясовано, що використання технології професіографії дозволить оптимізувати професійну діяльність майбутніх фахівців соціономічних професій та вдосконалить готовність до розв'язання конфліктів. Професіограму розглядаємо як зразок-орієнтир, що передбачає загальний опис професійної діяльності фахівців соціономічних професій в контексті розв'язання ними конфліктів. Основними орієнтирами під час її розробки були принципи комплексності, надійності, диференціації, типізації, перспективності й реальності. Професіограма включала теоретичну і процесуально-діяльнісну компетентність, охоплювала перелік професійних компетенцій, базувалася на професійно значущих якостях, професійних і особистісних характеристиках.

На основі діагностичного цілепокладання, етапності та алгоритмічності у структурі готовності виокремлено мотиваційно-ціннісний, теоретико-змістовий, практико-орієнтований і рефлексивно-особистісний критерії, а також визначено їх показники. Виходячи з міркувань якісної характеристики, розроблено діагностичний інструментарій для визначення стану сформованості готовності на основі чотирьохрівневої градації.

4. Запропоновано концепцію професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання професійних конфліктів, яку розглядаємо як особливий вид інноваційної діяльності, яка створює належні умови для формування готовності до розв'язання конфліктів. Головним її орієнтиром є пріоритет формування усіх показників готовності та варіативне наповнення у відповідності із теоретичною базою і практичним досвідом у поєднанні із установкою на постійне професійно-особистісне самовдосконалення та професійний і особистісний саморозвиток. Авторська концепція охоплює мету, завдання, основні характеристики, в її основу покладено домінанту,

згідно з якою майбутні фахівці будуть професійно компетентними у розв'язуванні конфліктів, якщо їх підготовка відбуватиметься на засадах неперервності, ступеневості та інтеграції. Неперервність базується на безперервній освіті та обумовлена циклічно-вчинковою парадигматикою освітнього процесу, що відображає перетворення студента у фахівця, який компетентно розв'язує конфлікти. Ступеневість задекларована у Законі України «Про вищу освіту» та включає композиційне проектування освітнього середовища на основі ускладнення професійних функцій на кожному освітньому ступені, передбачає спадкоємність, прогностичність, гнучкість і динамічність. Інтеграція охоплює систематизацію та чіткий взаємозв'язок між усіма дисциплінами, узгодження навчальних програм з метою уникнення повторів, базується на структурному наповненні та методичному забезпеченні навчальних дисциплін конфліктологічного спрямування.

5. Систему розглядаємо як сукупність конкретних елементів, які сприяють досягненню загальної мети через взаємозв'язок та взаємозумовленість усіх складових. Вона характеризується цілісною структурою та представляє собою інтегративний об'єкт оптимізації освітнього процесу, що об'єднує психолого-педагогічні впливи на формування готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів у професійній діяльності. Під час розробки системи дотримувались певної логіки, яка охоплює: 1) дослідження головних властивостей (інформаційність, цілеспрямованість, цілісність, функціональність, еквіпотенційність, структурність, ієрархічність, емерджентність, інтегративність, синергізм, відкритість, рівновага, стійкість, надійність, динамічність); 2) аналіз провідних ознак (ангажованість, інтегрованість, концептуальність, широта, інтенсивність, синергічність); 3) характеристику функцій (виховна, гносеологічна, проектувальна, рефлексивна). До концептуальних чинників системи віднесено 1) наявність мети; 2) розуміння ідеї її створення; 3) загальну спрямованість окремих структурних складових. Цілісність системи забезпечувалася безпосередніми, опосередкованими та причинно-наслідковими зв'язками.

Загальнонаукові принципи (науковості, свідомості й активності, систематичності та послідовності, доступності, зв'язку теорії та практики) розглядаємо у ролі головних орієнтирів, що поєднують

теоретичні знання з практикою та є методологічною основою для формування готовності до розв'язання конфліктів. Методологічні принципи (органічної цілісності об'єктивного і суб'єктивного, поєднання цілісності системи із структурністю, динамізму, міждисциплінарного характеру) виступають конкретними нормативними вимогами освітнього процесу, що носять характер загальних методологічних вказівок. Підходи є світоглядними категоріями, що відображають концептуальні засади освітнього процесу, виступають у якості носіїв узагальненої інформації. Опора на конкретні підходи (проблемний, діяльнісний, праксеологічний, антропологічний, комунікативний, компетентнісний, акмеологічний, середовищний, синергетичний, культурологічний, особистісно-орієнтований та системний) дозволить вибудувати чіткі та взаємопов'язані дії. Упровадження виокремлених принципів та підходів забезпечить методологічну дієвість системи.

6. З'ясовано, що організаційно-педагогічні умови – це додаткові психолого-педагогічні чинники, які можна упровадити в освітній процес з метою підвищення його ефективності для досягнення суттєвого позитивного результату у формуванні у студентів соціономічних професій готовності до розв'язання конфліктів. Шляхом опитування викладачів, які залученні до експериментального дослідження, визначено такі умови: формування мотиваційної основи готовності шляхом упровадження особистісно орієнтованого навчання; систематизацію теоретичних знань засобами інформаційно-комунікативних технологій; розвиток практичних умінь та навичок на основі проблемного навчання та розробки банку проблемних професійних задач конфліктологічного змісту; упровадження тренінгових технологій для вдосконалення особистісних якостей.

Моделювання розглядаємо у якості завершальної частини діяльності по розробці системи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів у професійній діяльності. Модель є схематичним й наочним відображенням системи, що передбачає конкретну схему-маршрут, що дасть можливість активно просуватися до стратегічної мети. Для побудови графічної моделі системи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів до уваги було взято такі вимоги, як:

концептуальність; системність; ефективність; відтворюваність. Модель розглядаємо як структурну композицію, що має блочну будову. Складовими цільового блоку є мета, завдання, концептуальні засади і етапи професійної підготовки; методологічний блок охоплює принципи і підходи; до організаційного блоку віднесені організаційно-педагогічні умови та навчальні дисципліни; у практичний блок увійшли педагогічні технології, форми, методи і підходи; результативний блок утворили компоненти, критерії, показники, рівні та результат.

З гносеологічної позиції модель сприяє пізнанню сутності конфліктів та змісту й підходів до їх розв'язання; з загальнометодологічної позиції вона відображає й оцінює зв'язки між елементами професійної підготовки в контексті формування готовності до розв'язання конфліктів на засадах неперервності, ступеневості та інтеграції; з психолого-педагогічної – обґрунтовує основні сторони організації освітнього процесу.

7. Навчально-методичний супровід системи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів у професійній діяльності передбачав практичну діяльність у чотирьох площинах: 1) створення мотиваційно-ціннісної та емоційно-стимулюючої бази для формування мотиваційної основи готовності шляхом упровадження особистісно орієнтованого навчання; 2) удосконалення інтерактивного освітнього середовища засобами інформаційно-комунікативних технологій під час розробки навчально-методичних комплексів дисциплін конфліктологічного спрямування; 3) змістово-методичний супровід освітнього процесу на основі проблемного навчання та розробки банку проблемних професійних задач і ситуацій конфліктологічного змісту; 4) упровадження тренінгових технологій у контексті вдосконалення особистісних якостей майбутніх фахівців соціальної сфери під час розв'язування конфліктів.

З метою створення мотиваційно-ціннісної та емоційно-стимулюючої бази вибрано особистісно орієнтоване навчання, що забезпечило психотерапевтичний характер освітнього процесу; розвиток фасилітативної функції викладача; використання активних діалогічних форм спілкування і налагодження інтерактивного

характеру комунікативної взаємодії; врахування природних нахилів, обдарувань, потреб, суб'єктного досвіду, соціальних та особистісних запитів кожного студента; створення індивідуальних програм особистісного розвитку для кожного майбутнього фахівця у якості медіатора; поєднання освітнього процесу із радістю від творчого пошуку, можності особистого відкриття та пізнання.

У методологічному аспекті проектна технологія відповідає усім вимогам особистісно орієнтованого навчання.

Інтерактивне освітнє середовище ВНЗ розглядаємо як педагогічний феномен, що має позитивний вплив на соціальну активність студентів через функціонування міжособистісного простору, яке базується на інформаційно-комунікативних технологіях, які дозволили перетворити віртуальний фактор у позитивно спрямований педагогічний вплив під час вивчення студентами навчальних дисциплін конфліктологічного спрямування та підвищили системність і ґрунтовність теоретичних знань у розв'язанні професійних конфліктів. Провідну позицію у створенні інтерактивного освітнього середовища відіграло інформаційне середовище Moodle, що дозволяло розмістити у НМК дисциплін «Соціальна конфліктологія» і «Соціальне партнерство» інтерактивні елементи курсу (лекції, семінари, лабораторні роботи, завдання, тести, презентації, фільми, глосарій, форум, чат).

Установлено, що проблемна технологія суттєво розширює значення цілей професійної підготовки, інтегруючи навчальні, розвивальні та виховні завдання на основі розв'язування проблемних задач і ситуацій. Упровадження проблемного навчання дозволило використати освітнє середовище для успішного саморозвитку студентів у якості кваліфікованих медіаторів та дало можливість наповнити їхню професійну підготовку інноваційними ідеями. Розроблено покроковий алгоритм розв'язання проблемних професійних ситуацій і задач, який віддзеркалює логіку професійного мислення майбутнього фахівця соціальної сфери.

Тренінг розглядаємо як багатофункціональний метод свідомих змін особистості на основі спеціально створеного сприятливого середовища. Розроблено тренінг на тему «Формування особистих якостей у майбутніх фахівців соціальної сфери», який спрямований на

досягнення стратегічної мети – вдосконалення студентів як фахівців, які володіють досвідом, здібностями та особистісними якостями у розв'язанні конфліктного протистояння у майбутній професійній діяльності. Тренінг проведено під егідою принципів: принцип «Я»; «тут і тепер»; конфіденційності; дослідницької позиції; щирості та відкритості; суб'єкт-суб'єктного спілкування; активності. Активно використовувалися мозковий штурм, метод «case-study», навчально-рольові та ділові ігри; методичні прийоми: мінілекція, повідомлення, дискусія, розігрування соціально-педагогічних ситуацій, комунікативні вправи і завдання, самопрезентації, презентації; імітаційні ігри, відеодемонстрації, відео лекторії; три техніки (позитивна ре-інтерпретація; крос-культурний; метод історій, притч, метафор).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Attributes E. University of Kent, School of Social Policy, Sociology and Social Research [Офіційний сайт] / E. Attributes // – Access technique : <https://www.findamasters.com/masters-degrees/featuredlisting.aspx?BPID=1176>. – Заголовок з екрану. – Мова англ.
2. Bailey J. Social work in the U.S.: Workforce & Education / J. Bailey // *Agora Psycho-Pragmatica*. – 2015. – Vol 9 (2). – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.uav.ro/jour/index.php/app/issue/view/45>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
3. Banks J. Cultural Diversity and Education : Foundations, Curriculum and Teaching / J. Banks. – New Jersey : Pearson, 2005. – 384 s.
4. Bartram D. Y roe, r. (2005). Definition and assessment of competences in the context of the European Diploma in Psychology. *En European Psychologist*, 10, 93–102.
5. Benney A. Creating an active learning environment using digital video what I did and how I did it / A. Benney // *In World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications*. – 2001. – Vol. 1 – Pp. 133–138.
6. Bertalanffy L. von. General System Theory – A Critical Review / L. von. Bertalanffy // *General Systems*. – 1962. – Vol. VII. – P. 1–20.
7. Besemer C. Mediation – Vermittlung in Konflikten / Werkstatt fur Gewaltfreie Aktion. 9. – Auflage, Baden 2002. – S. 47–48.
8. Bonta J., Wallace-Capretta S., Rooney J. Restorative justice : An evaluation of the restorative resolution project. – Ottawa :Solicstor General Canada, 1998. – 37 p.
9. British Dictionary. – Access mode: <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/conflict>.
10. Castells M. «The new global economy». In *Challenges of globalisation: South African debates with Manuel Castells* ed. by J. Muller, N. Cloete & S. Badat. – Cape Town: Maskew Miller Longman, 2001. – P. 2–21.
11. Competence-based learning A proposal for the assessment of generic competences Editors Aurelio Villa Sánchez Manuel Poblete Ruiz Authors Ana García Olalla Gonzalo Malla Mora José Antonio Marín Paredes José Moya Otero M.^a Isabel Muñoz San Ildefonso Manuel Poblete Ruiz (Co-ordinator) Josu Solabarrieta Eizaguirre Aurelio Villa Sánchez 2008 University of Deusto. – 336 p.
12. Cooperative language learning: A teacher's resource book / Carolyn Kessler, Editor. – Englewood Cliffs, NY: Prentice Hall Regents, 1992. – 257 p.
13. Cranston M. John Locke and the Case for Toleration // *John Locke : A Letter Concerning Toleration in Focus* / Eds. J. Horton, S. Mendus. – London, N.Y. : Routledge, 1991. – P. 38–46.

14. Edwards R. L., Shera W., Reid P. N., York R. Social Work Practice and Education in the US and Canada / R. Edwards, W. Shera, P. Reid, R. York // *Social Work Education: The International Journal*. – Vol 25(1). – P. 28–38.

15. Frampton M. Fachenglisch für die Soziale Arbeit / M. Frampton [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.beltz.de/fileadmin/beltz/leseproben/978-3-7799-2872-0.pdf>. – Загол. з екрану. – Мова нім.

16. Gonczi A. Competency-based learning : a dubious past – an assured future? / A. Gonczi // *Understanding learning at work*, eds. D.Boud and J.Garrck, Routledge, London and New York, 1999 – P. 180–197.

17. Goodson-Espy T. Using 3D computer graphics multimedia to Motivate preservice teachers' learning of geometry and pedagogy / T. Goodson-Espy, K. Lynch-Davis, P. Schram, A. Quickenton // *Srate Journal*. – 2010. – № 19(2). – Pp. 23–35.

18. Graf L. Debiasing competitive irrationality: How managers can be prevented from trading off absolute for relative profit. / L. Graf, A. Konig, A. Enders, H. Hungenberg // *European Management Journal*. – 30, 2012. – P. 386–403.

19. Grey M. Global —double standards in social work: A critical analysis / M. Grey, S.Webb [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.researchgate.net/publication/248920653_The_Myth_of_Global_Social_Work_Double_Standards_and_the_Local-Global_Divide. – Загол. з екрану. – Мова англ.

20. Hahn R. A., & Kleist D. M. Divorce mediation : Research and implications for family and couples counseling // *Family Journal*. – 2000. – Vol. 8 (2). – P. 165–172.

21. Hutmacher Walo. Key competencies for Europe: Report of the Symposium Berne, Switzerland, 27-30 March 1996 / Council for Cultural Cooperation (CDCC) // *Secondary Education for Europe Strasbourg*. – 1997. – P. 11.

22. International Federation of Social Workers. Global Definition of Social Work [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.iasw-aiets.org>. – Загол. з екрану. – Мова англ.

23. Isenhard M. W. & Spangle M. collaborative approaches to resolving conflict. – London : Sage Publishers, Inc., 2000. – 328 p.

24. Johnson D. The New Circles of Learning. Cooperation in the Classroom and School / D. Johnson, R. Johnson, E. Holubec. – Alexandria, Virginia, USA : Association for Supervision and Curriculum Development, 1994. – P. 111.

25. Kalaur S. M. Common approaches to the training of future social sphere experts in conflicts resolution / Svitlana Mykolaivna Kalaur // *East European Scientific Journal Wschodnioeuropejskie Czasopismo Naukowe*. #9 (13) część 3 : Warszawa, Polska, 2016 – P – 19–22.

26. Kalaur Svitlana Mykolaivna The necessity of extensive professional training of future specialists of social sphere concerning the resolving conflicts in

professional activity / Svitlana Mykolaivna Kalaur // The International Academic Congress «European Research Area: Status, Problems and Prospects», Rīga, Latvijas Republika, 01-02 September 2016 – P 63–65.

27. Kalaur Svitlana The training of future specialists of social sphere to conflict resolution as a scientific problem / S. M. Kalaur // Modern Science – Moderní věda – Praha. – Česká Republika. – 2016. –№ 3. – S 42–49.

28. Kalaur S. (2016). The system of professional training of future specialists in social sphere to conflict resolution, Social Work and Education, Vol. 3, No. 2., pp. 58–63.

29. Lang M., & Taylor A. The making of a mediator : Developing artistry in practice. – San Francisco : Jossey-Bass, Inc., 2000. – 254 p.

30. Lewowicki T. O ideach i praktyka edukacji wielokulturowej i miedzykulturowej / T. Lewowicki // Ruch Pedagogiczny 2001, №1-2 – P. 56–61.

31. McCarthy P. Common Teaching Methods // Getting the Most out of Your AIDS/HIV Trainings, AIDS Education Training Center, MSN. – 1992. – p. 3–6.

32. Narey M. Making the education of social workers consistently effective / M. Narey [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.gov.uk/government/publications/making-the-education-of-social-workers-consistently-effective>. – Загол. з екрана. – Мова англ.

33. Polskie Centrum Mediacji [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://mediator.org.pl/aktualnosci/36/1,,84,Tydzien_Mediacji__Miedzynarodowy_Dzien_Mediacji

34. Practical approach to using learning styles in higher education / Rita Dunn and Shirley A. Griggs. – Connecticut : Bergin&Garvet, 2000. – P. 68–74.

35. Référencement du cadre national de certification français vers le cadre européen de certification pour la formation tout au long de la vie. – 2010. – P. 18–19.

36. Royal College of Physicians. Doctors in society: Medical professionalism in a changing world : Report of a Working Party of the RCP. – London : Royal College of Physicians, 2005. – P. 51.

37. Sims D. 2006 Social Work Education in England and Spain: a Comparison of Contemporary Developments / D. Sims [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.educatejournal.org/index.php/educate/article/view/31>. – Загол. з екрана. – Мова англ.

38. Stephen M. G. The psychology of competition: a social comparison perspective [Electronic resource] / M. Stephen, A. Tor, M. Tyrone // Perspectives on psychological science / – 2013 –8 (6)/ P. 634–650 – Access mode: <http://pps.sagepub.com/content/8/6/634>.

39. The Global Agenda for Social Work and Social Development [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.globalsocialagenda.org. – Загол. з екрану. – Мова англ.

40. Trevithick P. *Social Work Skills a practice handbook*. Open University Press, 2005. – 96 p.

41. Tuning Educational Structures in Europe. – http://www.europa.eu.int/comm/education/policies/educ/tuning/tuning_en.html, 25.10.2005 p.

42. Universidad Pontificia De Salamanca: Máster Interdisciplinar en el Estudio y Prevención de la Violencia de Género [Інформаційний ресурс]. – Access technique : <https://www.estudios-onlinea.com/M%C3%A1ster-Interdisciplinar-en-el-Estudio-y-> – Заголовок з екрану. – Мова англ.

43. Vroeijsstijn A. I. Towards A Quality Model for Higher Education / A. I. Vroeijsstijn // INQAANE-2001 Conference on Quality, Standards and Recognition, March 2001. Conference on Quality, Standards and Recognition, March 2001. – S. 34–67.

44. Westhues A. A SWOT analysis of social work education in Canada / A. Westhues, J. Lafrance, G. Schmidt [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.researchgate.net/publication/248994170_A_SWOT_analysis_of_social_work_education_in_Canada. – Загол. з екрану. – Мова англ.

45. White J. B. Horizontal hostility: Multiple minority groups and differentiation from the mainstream. / J. White, M. Schmitt, E. Langer // *Group Processes and Intergroup Relations*. – 9, 2006. – P. 339–358.

46. Zingheim P. K., Ledford G. E., jr., Schuster J. R. (1996). «Competencies and Competency Models: Does One Size Fit All?» En *ACA Journal*, pp. 56-65.

47. Агошкова Е. Б. Эволюция понятия системы / Е. Б. Агошкова, Б. В. Ахлибининский // *Вопросы философии*. – 1998. – № 7. – С. 170–178.

48. Акмеология развития / под общ. ред. В. Н. Гладковой, С. Д. Пожарского. – Спб., 2006. – 391 с.

49. Акмеология: Учебное пособие / А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин. – Спб. : Питер, 2003. – 256 с.

50. Активне навчання: інструментарій та методи / Л. Кирилюк, В. Величко, Д. Карпієвич, Е. Карпієвич // *Практична психологія та соціальна робота*. – 2006. – № 1. – С.43–48.

51. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія : підручник для студентів, аспірантів та молодих викладачів вищих навчальних закладів / А. М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 560 с.

52. Андреева Я. Ф. Соціальний конфлікт: сучасний підхід до проблеми / Я. Ф. Андреева // *Література та культура Полісся*. – Ніжин : НДПУ ім. М. Гоголя, 2005. – Вип. 29. – С. 210–215/

53. Анненкова І. П. Критерії і показники якості освіти у ВНЗ [Електронний ресурс] / І. П. Анненкова // *Вісник Одеського національного університету* / гол. ред. І. М. Коваль – 2011. – Вип. 8. – Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/NiO/2011_8/ped/Annen.htm.

-
54. Аносов І. П. Сучасний освітній процес: антропологічний аспект: Монографія / І. П. Аносов. – К. : Твім інтер, 2003. – 391 с.
55. Антонов Г. А. Деятельностный поход в обучении / Г. А. Антонов. – Д. : ЕАИ-пресс, 2011. – 160 с.
56. Антонов Г. В. Компоненти організаційно-педагогічної діяльності із запобігання і подолання конфліктів у педагогічному вищому навчальному закладі / Г. В. Антонов // Духовність особистості: методологія, теорія і практика : Зб. наук. пр. – Луганськ: СНУ, 2005. – Вип.3 – С. 72–80.
57. Антонов Г. В. Конфлікт як предмет дослідження: педагогічний аспект / Г. В. Антонов // Теорія та методика навчання та виховання : зб. наук. праць. – Х. : ХДПУ, 2004. – Вип. 13. – С. 20–27.
58. Антонов Г. В. Педагогічні засади запобігання і розв'язання конфліктів у навчально-виховному середовищі вищого навчального закладу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Геннадій Валентинович Антонов. – Харків, 2006. – 195 с.
59. Антонова Н. О. Психологічні основи розвитку готовності до професійної діяльності психолога : [монографія] / Н. О. Антонова. – К. : Маторін Б. І., 2010. – 562 с.
60. Анцупов А. Я. Конфликтология: учеб. для ВУЗов / А. Я. Анцупов. А. И. Шипилов. – [3-е изд.]. – СПб. : Питер, 2007. – 496 с.
61. Архипова С. П. Основи андрагогіки: навчальний посібник / С. П. Архипова. – Черкаси : ЧДУ-УжНУ. – 2002. – 92 с.і
62. Архипова С. П. Становлення професіоналізму соціальних працівників з акмеологічних позицій / С. П. Архипова // Акмеологія в Україні : наукове видання. – №1, 2010. – С. 50–59.
63. Ашиток Н. Професії соціальних педагог і соціальних працівник: спільне і відмінне / Н. Ашиток // Збірник наукових праць ДДПУ ім. Івана Франка «Людинознавчі студії». – 2015. – С. 4–13.
64. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения : общедидактический аспект / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1997. – 254 с.
65. Бабій М. Ф. Контекстно-модульна підготовка психолога як запорука професійної ефективності / М. Ф. Бабій // Психолого-педагогічні особливості розвитку особистості в освітньому просторі : зб. тез доповідей Всеукр. наук.-практич. конф., (Мукачево, 17-18 травня 2017 р.) / Ред. кол. : Т.Д. Щербан (гол.ред.) та ін. – Мукачево : Вид-во МДУ, 2017. – С. 8–9.
66. Базалух О. О. Філософія освіти : навч.-метод. посібник / О. О. Базалух, Н. Ф. Юхименко. – К. Кондор, 2011. – 164 с.
67. Базовый курс медиации: рефлексивне заметки / М. С. Бойко и др.; под. ред. С. В. Лабода. – Минск : Медисонт, 2011. – 316 с.
68. Балендр А. В. Формування готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до вирішення конфліктних ситуацій : автореф. дис. ... канд.

пед. наук : 13.00.04 / Андрій васильович Балендр; Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького. – Хмельницький, 2011. – 22 с.

69. Балл Г. А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект / Г.А.Балл. – М. : Педагогика, 1990. – 184 с.

70. Барановська Л. В. Спрямованість діяльності викладача ВНЗ на попередження конфліктів за суб'єкт-суб'єктної взаємодії / Л. В. Барановська, А. І. Дьомін // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2009. – № 1. – С. 76–84.

71. Бартош О. П. Деякі аспекти професійної підготовки майбутніх соціальних працівників на засадах праксеологічного підходу у вищих навчальних закладах України / Олена Павлівна Бартош // Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». – Вип. 34. – 2014. – С. 14–21.

72. Басов Н. Ф. Социальный педагог : Введение в профессию: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.Ф. Басов, В.М. Басова, А.Н. Кравченко. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 256 с.

73. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : підручник / Ф. С. Бацевич. – К. : ВЦ «Академія», 2004. – 344 с.

74. Безрукова В. С. Интеграционные процессы в педагогической теории и практике / В. С. Безрукова. – Екатеринбург : [б. и.], 1994. – 152 с.

75. Берегова Н. П. Формування професійної готовності майбутніх психологів до роботи з проблемними клієнтами : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Наталія Петрівна Берегова. – Хмельницький, 2009. – 20 с.

76. Бережная Г. С. Формирование конфликтологической компетентности педагогов общеобразовательной школы. : дисс. ... доктора пед. наук : 13.00.08 / Галина Сергеевна Бережная; [Место защиты: ГОУВПО «Российский государственный университет»]. – Калининград, 2009. – 336 с.

77. Березовська Л. І. До питання діагностики психологічної готовності студентів до розв'язання конфліктів / Л. І. Березовська, В. Ж. Богайчук // Психолого-педагогічні особливості розвитку особистості в освітньому просторі : зб. тез доповідей Всеукр. наук.-практ. конф., (Мукачєво, 17-18 травня 2017 р.) / Ред. кол. : Т.Д. Щербан (гол.ред.) та ін. – Мукачєво : Вид-во МДУ, 2017. – С. 17–19.

78. Березовська Л. І. Самовиховання та саморегуляція особистості : навч. посіб. / Л. І. Березовська. – К. : Видавничий дім «Слово», 2011. – 168с.

79. Бесемер Х. Медиация. Посредничество в конфликтах / Х. Бесемер. : Пер. с нем. – Калуга : Духовное познание, 2004. – 176 с.

80. Бесемер Христоф. Медиация. Посредничество в конфликтах / Пер. с нем. Н. В. Маловой. – Калуга, «Духовное познание», 2004. – 176 с.

-
81. Бех І. Д. Компетентнісний підхід у сучасній освіті / І. Д. Бех // Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технологія. – К. : Генезис. – 2009. – С. 21–24.
82. Белобров Б. Д. Ідеологія сталого людського розвитку в Україні в період соціальних трансформацій: проблема становлення : автореф. дис. ... канд. політ. наук: 23.00.03 / Б. Д. Белобров; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2005. – 19 с.
83. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Н. М. Бібік; під заг. ред. О. В. Овчарук // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики. – К. : «К.І.С.», 2004. – 112 с.
84. Біла книга національної освіти України / [Т. Ф. Алексеєнко, В. М. Аніщенко]; за ред. В. Г. Кременя; [НАПН України]. – К. : Інформаційні системи, 2010. – 340 с.
85. Біленький Є. А. Словник соціологічних термінів і понять / Є. А. Біленький, М. А. Козловець. – Київ: Кондор, 2006 – 372 с.
86. Білоконенко Л. А. Український міжособистісний конфлікт : [монографія] / Л. А. Білоконенко. – Київ : Інтерсервіс, 2015. – 335 с.
87. Бітаєв В. А. Людина і соціокультурне середовище: проблема взаємоадаптації / В. А. Бітаєв // Актуальні філософські та культурологічні проблеми сучасності (альманах). – К., 2000. – С. 81–90.
88. Блауберг І. В. Системный поход: предпосылки, проблемы, трудности / И. В. Блауберг, В. Н. Садовский, Э. Г. Юдин. – М. : Знание, 1969. – 48 с.
89. Близнюк В. Особливості розвитку ринку праці в Україні: перспективи та виклики для освітньої сфери / Вікторія Близнюк // Виклик для України: розробка рамкових основ змісту (національного курикулуму) загальної середньої освіти для 21 століття : матеріали Всеукр. наук.-пр. конф., 26-27 червня 2007 р. – К. : ТОВ УВПК «Ексоб», 2007. – С. 21–24.
90. Богданов Е. Н. Психология личности в конфликте : учеб. пособие / Е. Н. Богданов, В. Г. Зазыкин. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2004. – 224 с.
91. Божович Л. И. Проблемы формирования личности: Избр. психол. тр. / Под ред. Д. И. Фельдштейна; Рос. акад. образования, Моск. психол.-соц. ин-т. - 3-е изд. – М. : МПСИ; Воронеж : МОДЭК, 2001. – 349 с.
92. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская. – Ростов н/Д : Ростовский педагогический университет, 2000. – 352 с.
93. Бондарєва Л. І. Навчальний тренінг як засіб професійної підготовки майбутніх менеджерів організації в економічних університетах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Любов Іванівна Бондарєва. – Київ, 2006. – 23 с.

94. Бохонкова Ю. О. Методологічні основи формування проактивної поведінки як складової психологічної компетентності особистості / Ю. О. Бохонкова // Психологічні перспективи. Спецвип. «Проблеми кіберагресії». – К. : Вид-во Ін-ту соц. та політ. психології НАПН України, 2012. – С. 104–112.

95. Бочелюк В. Й. Педагогічна психологія : навч. посіб. / В. Й. Бочелюк, В. В. Зарицька. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 248 с.

96. Бочелюк В. Й. Психологія : вступ до спеціальності : навч. посіб. для студ. вузів / В. Й. Бочелюк, В. В. Зарицька. – К. : ЦУЛ, 2007. – 288 с.

97. Братаніч Б. В. Освітній маркетинг як інструмент запобігання соціальних конфліктів / Б. В. Братаніч // Вісник Київського міжнародного університету. Сер. Психологічні науки / Гол. ред. Т.О. Піроженко. – К. : КиМу, 2005. – Вип. 7. – С. 14–19.

98. Бронська А. М. Освіта як інституційний чинник інноваційного розвитку : автореф. дис. ... канд. екон. наук : 08.00.01 / Аліса Миколаївна Бронська; Київ. нац. екон. ун-т ім. В. Гетьмана. – К., 2010. – 20 с.

99. Бузовський І. Соціальна напруженість і тривожність у контексті діагностики суспільних конфліктів / І. Бузовський // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. – 2008. – № 3. – С. 169–176.

100. Буй К. Т. Социально-психологическая готовность менеджеров к разрешению производственных конфликтов в условиях совместного предприятия : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Конг Тинь Буй; Тульський державний педагогічний університет ім. Л. Н. Толстого. – Тула, 2002. – 234 с.

101. Бурлай Є. Конфлікт і закон : [соціологія права] / Є. Бурлай // Філософія права і загальна теорія права. – 2013. – №2. – С. 320–335.

102. Бутенко Л. Л. Ризики прагматизації професійної підготовки педагогічних та науково-педагогічних працівників у сучасних університетах / Л.Л. Бутенко // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. – Серія: Педагогічні науки, 2016 – № 6 (303) жовтень, 2016. – Частина I – С. 12–22.

103. Буяк Б. Б. Глобалізаційні виклики сучасній університетській освіті / Б.Б. Буяк // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : педагогіка. – 2014. – №2. – С. 3–11.

104. Вайнола Р. Х. Особистісний розвиток майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки : [монографія] / Р. Х. Вайнола; за ред. С. О. Сисоєвої. – Запоріжжя : Хортиц. навч.-реабілітац. багатопроф. центр, 2008. – 460 с.

105. Валяев А. М. Формирование практической готовности педагогов к управлению межличностными конфликтами в школе : дис. ... канд. пед.

наук : 13.00.08 / Андрей Михайлович Валяев; Московский педагогический государственный университет. – Москва, 2007. – 184 с.

106. Василишина Т. В. Емпатія як фактор ефективності педагогічного спілкування : дис. ... канд. психол. наук 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Таїса Василівна Василишина. – К., 2000. – 230 с.

107. Ващенко І. В. Конфлікти : сучасний стан, проблеми та напрямки їх вирішення в органах внутрішніх справ : [монографія] / І. В. Ващенко. – Х. : ОВС, 2002. – 256 с.

108. Вдовичин Т. Я. Застосування технологій відкритої освіти для інформатизації навчального процесу / Т. Я. Вдовичин, А. В. Яцишин // Інформаційні технології в освіті. – 2013. – № 16. – С. 134–140.

109. Вебинар как форма дистанционного обучения [Электронный ресурс] // С.В. Сидоров. Сайт педагога-исследователя. – URL: <http://si-sv.com/publ/4-1-0-351>

110. Великий В. М. Менеджмент конфліктів : навч. посіб. / В. М. Великий. – Херсон ХДАУ, 2016. – 345 с.

111. Великий В. М. Формування конфліктостійкості у майбутніх фахівців / В.М. Великий, Т. І. Виноградова // Теорія і методика виховання : науково-педагогічний вісник. Вип. 7. – Херсон : Видавець Грінь Д. С., 2017. – С. 83–84.

112. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Укладач і головний редактор В.Т. Бусел. – К. – Ірпінь : ВТФ «Перун», 2001. – 1440 с.

113. Верченко Л. С. Тренінги у процесі формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів вищої школи / Л. С. Верченко // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. – Серія : Педагогічні науки, 2016 – №6 (303) жовтень, 2016. – Частина II – С. 228–234.

114. Вища освіта України і Болонський процес : навч. посіб. / [за ред. В. Г. Кременя]. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.

115. Вірна Ж. П. Мотиваційно-сміслова регуляція у професіоналізації психолога : Дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01 / Жанна Петрівна Вірна. – Волинський держ. ун-т ім. Лесі Українки. – Луцьк, 2004. – 437 с.

116. Вітюк Н. Р. Психологічні особливості конфліктологічної підготовки майбутніх учителів / Н. Р. Вітюк // Актуальні проблеми психології. – Т. V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія. / За ред. С.Д. Максименка. – К. : ІВЦ Держкомстату України, 2007. – Вип. 7. – С. 68 – 75.

117. Вознюк О. В. Професійно-педагогічні задачі: типологія та технологія розв'язання: навч. посіб. для студ. ВНЗ – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. – 272 с.

118. Вознюк О. В. Синергетичний підхід як метод аналізу розвитку вітчизняної педагогічної думки (друга половина ХХ століття) : автореф.

дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Олександр Васильович Вознюк; Житомирський державний університет імені Івана Франка. – Житомир, 2009. – 20 с.

119. Войцехівська Н. К. Примирення як спосіб подолання конфліктної мовленнєвої взаємодії / Н. К. Войцехівська // Вісник Житомирського державного ун-ту імені Івана Франка. Філологічні науки. – 2013. – С. 55–58.

120. Волкова Н. Проблема підготовки майбутніх фахівців до управлінської діяльності / Н. Волкова // Неперервна професійна освіта: теорія і практика : науково-методичний журнал. – 2002. – Випуск 1 (5). – С. 25–27.

121. Волкова Н. П. Моделювання професійної діяльності у викладанні навчальних дисциплін у вишах : [монографія] / Н. П. Волкова, О. Б. Тарнапольський. – Дніпропетровськ : Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля, 2013. – 228 с.

122. Волкова Н. П. Навчання у співробітництві як організаційна основа процесу професійної підготовки майбутніх фахівців / Н. П. Волкова, С. П. Кожушко // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. – Серія : Педагогічні науки, 2016 – №6 (303) жовтень, 2016. – Частина I. – С. 23–30.

123. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація : навч. посіб. / Н. П. Волкова – К. : ВЦ «Академія», 2006. – 256 с.

124. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація: теорія, технологія, практика: Монографія / Н. П. Волкова. – Дніпропетровськ : Вид-во ДНУ, 2005. – 304 с.

125. Володина С. А. Конфликтологическая компетентность классного руководителя : содержание, формы и методы подготовки : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Светлана Алексеевна Володина; [Место защиты: Пед. акад. последипл. обр-я]. – Москва, 2010. – 141 с.

126. Гайдук Н. М. Професійна підготовка соціальних працівників до здійснення посередництва (на матеріалах США і Канади) : автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / Ніна Михайлівна Гайдук; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2005. – 23 с.

127. Галагузова Ю. Н. Теория и практика системной профессиональной подготовки социальных педагогов : дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Юлия Николаевна Галагузова. – М., 2001. – 373 с.

128. Галузинський В. Г. Основи педагогіки та психології вищої школи / В. Г. Галузинський, М. Б. Євтух. – К. : ІНТЕЛ, 1995. – 168 с.

129. Геберт М. Г. Управління конфліктами : Конспект лекцій / М. Г. Геберт. – Дніпропетровськ, Дніпропетровська державна фінансова академія, 2008. – 230 с.

130. Геєць В. М. Суспільство, держава економіка: феноменологія взаємодії та розвитку / В. М. Геєць. – К. : НАН України, Інститут економіки та прогнозування, НАН України. – 2009. – 864 с.

131. Гіренко С. П. Конфліктологічна компетентність фахівця як чинник їх психологічної безпеки / С. П. Гіренко // Актуальні проблеми роботи з персоналом у правоохоронних органах МВС України : матеріали наук.-практ. конф., 27 листоп. 2008 р., м. Харків / ХНУВС. – Х., 2008. – С. 41–46.

132. Гірник А. М. Основи конфліктології: навч. посіб. / А. М. Гірник. – К. : Києво-Могилянська академія, 2010. – 222 с.

133. Головатий М. Ф. Соціальна політика і соціальна робота: термінологічно-понятійний словник / М. Ф. Головатий, М. Б. Панасюк. – К. : МАУП, 2005. – 559 с.

134. Голубева І. В. Особливості викладання конфліктологічних дисциплін у форматі дистанційного навчання у США / І. В. Голубева // Наукові записки Національного університету «Києво-Могилянська академія». Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. – 2005. – Т. 47. – С. 31–36.

135. Голубева І. В. Стилї учіння студентів при викладанні конфліктології у ВНЗ США та України / І. В. Голубева, В. А. Гірник // Наукові записки Національного університету «Києво-Могилянська академія». Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. – 2007. – Т. 71. – С. 26–29.

136. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.

137. Горбань Г. О. Готовність педагога до сучасної освітньої взаємодії / Г. О. Горбань // Психолого-педагогічні особливості розвитку особистості в освітньому просторі : зб. тез доповідей Всеукр. наук.-практ. конф., (Мукачєво, 17-18 травня 2017 р.) / Ред. кол. : Т.Д. Щербан (гол.ред.) та ін. – Мукачєво : Вид-во МДУ, 2017. – С. 88–90.

138. Гордєєва Е. Н. Перспективная профессиограмма специалиста как средство его профессионального развития / Е. Н. Гордєєва. – Екатеринбург, 1995. – 46 с.

139. Гордієнко В. І. Розвиток особистості в процесі професіоналізації: професіогенез особистості. Психологія праці та професійної підготовки особистості: навч. посіб. / За ред. П. С. Перепелиці, В. В. Рибалки. – Хмельницький.: ТУП, 2001. – С. 48–67.

140. Горішня Н. М. Сучасні тенденції модернізації підготовки соціальних працівників / Н. М. Горішня // Соціальна робота і соціальна педагогіка: виклики сьогодення: Зб. наук. праць за матеріалами ІV всеукраїнської науково-практичної конференції / за заг. ред. В.А. Поліщук, С.М. Калаур, Г.І. Слєзанської – Тернопіль: Вектор, 2016. – С. 33–39.

141. Гребеньков Г. В. Конфліктологія : навч. посіб. / Г. В. Гребеньков. – Львів : «Магнолія, 2006», 2011. – 229 с.

142. Грейліх О. О. Психологічні особливості міжособистісних конфліктів у педагогічному колективі / О. О. Грейліх // Проблеми сучасної психології : Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. І. Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка. Вип. 15. – Кам'янець Подільський : Аксіома, 2012. – С. 56–65.

143. Грицаєнко П. М. Гуманітарна освіта: сутність та особливості прояву (соціально-філософський аналіз): автореф. дис. ... канд. філософ. наук : 09.00.03 / Петро Михайлович Грицаєнко; Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – К., 2009. – 17 с.

144. Гришина Н. В. Психология конфликта. 2-е изд. / Н. В. Гришина. – СПб. : Питер, 2008. – 544 с.

145. Громова О. Н. Конфликтология. Курс лекций / О. Н. Громова. – М. : Ассоциация авторов и издателей «Тандем». Издательство ЭКМОС, 2000. – 320 с.

146. Гуревич Р. С. Інформаційно-комунікативні технології в професійній освіті / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія, М. М. Козяр. – Львів, 2012. – 506 с.

147. Гуревич Р. С. Інформаційно-телекомунікаційні технології в навчальному процесі та наукових дослідженнях : навчальний посіб. для студ. пед. ВНЗ і слухачів ін-тів післядипломної освіти / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія. – К. : Освіта України, 2006. – 390 с.

148. Гуріч В. О. Соціальна педагогіка в Україні: практика без освіти / В. О. Гуріч // Актуальні проблеми сучасної соціології, соціальної роботи та професійної підготовки фахівців : Матеріали доповідей та повідомлень Міжнар. наук.-практ. конференції (Ужгород, 16 вересня 2016 р.) / За ред. проф. І. В. Козубовської, проф. Ф. Ф. Шандора. – Ужгород, 2016. – С. 49–50.

149. Гуртовенко Н. В. Мотиваційний компонент – головна складова готовності студентів до професійної діяльності / Наталія Вікторівна Гуртовенко // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». – Серія : Психологія і педагогіка. – 2014. – Вип. 30. – С. 55–58.

150. Долинська Л. В. Психологія конфлікту: Навч. посібн. / Л. В. Долинська, Л. П. Матяш-Заяц. – К. : Каравела, 2013. – 304 с.

151. Давиденко А. Роль соціального середовища у творчості людини / А. Давиденко // Збірник наук. праць. – К., 2004. – С. 57–61.

152. Даниленко О. Роль якісних методів у дослідженні соціальних конфліктів / О. Даниленко // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. – 2006. – № 1. – С. 110–123.

-
153. Данилюк А. Я. Теория интеграции образования / А. Я. Данилюк. – Ростов н/Д : Изд-во РГПУ, 2000. – 440 с.
154. Дарендорф Р. Современный социальный конфликт = Der moderne soziale konflikt : очерк политики свободы / Р. Дарендорф; пер. с нем. Л. Ю. Паниной. – М. : РОССПЭН, 2002. – 288 с.
155. Дахин А. Н. Моделирование компетентности участников открытого образования / Дахин А. Н. – М. : НИИ школьных технологий, 2009. – 292 с.
156. Денисов О. И. Развитие конфликтологической компетентности руководителей : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Олег Иванович Денисов. – Москва, 2001. – 168 с.
157. Державна регіональна політика України : особливості та стратегічні пріоритети : [монографія] / За ред. З. С. Варналія. – К. : НІСД, 2007. – 820 с.
158. Деркач А. А. Психология развития профессионала / А. А. Деркач, В. Р. Зазыкин, А. К. Маркова. – М. : РАГС, 2010. – 124 с.
159. Джигун Л. М. Використання інноваційних технологій на заняттях у вищому навчальному закладі / Л. М. Джигун // Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців : тези доповідей V Всеукр. наук.-практ. конф. (Хмельницький, 30–31 березня 2017 р.) [ред. кол. Є.М. Потапчук (голов. ред.), Т.Л. Левицька та ін.]. – Хмельницький : ХНУ, 2017. – С. 78–79.
160. Джура О. Д. Освіта в системі факторів професійного самовизначення особистості : автореф. дис. ... канд. філософ. наук : 09.00.03 / Олександр Дмитрович Джура; Ін-т вищ. освіти АПН України. – К., 2004. – 17 с.
161. Дзюба Т. М. Комплекс методик для діагностики психологічної готовності керівника школи до взаємодії в умовах конфлікту / За наук. ред. Л.М. Карамушки. – Полтава : ПОШПО. – 2005. – 64 с.
162. Дзюба Т. М. Конфліктологічна компетентність як складова професійної компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу / Т. М. Дзюба // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського. – 2002. – Спецвипуск. – С. 91–96.
163. Дзюбка Л. В. Діагностика навчальної мотивації : збірник методик / Людмила Дзюбка, Людмила Гриценко. – К. : Шк. Світ, 2011. – 128 с.
164. Дзяна О. С. Роль конфліктологічної компетентності у структурі конфліктологічної культури / О. С. Дзяна // Забезпечення наступності змісту в системі ступеневої вищої та післядипломної освіти: українські традиції та європейська практика: зб. наук. праць I Всеукр. наук.-метод. семінару, 29 жовтня 2010. – Хмельницький: Поліграфіст-2, 2011 – С. 127–129.

165. Дмитриев А. В. Конфликтология: Учебное пособие / А. В. Дмитриев. – М. : Гардарики, 2000. – 320 с.

166. Дмитриев А. В. Социальный конфликт: общее и особенное / А. В. Дмитриев. – М. : Гардарики, 2002. – 526 с.

167. Дмитріюк Н. С. Емпатія як психологічна передумова ефективної педагогічної взаємодії / Н. С. Дмитріюк // Психолого-педагогічні особливості розвитку особистості в освітньому просторі : зб. тез доповідей Всеукр. наук.-практ. конф., (Мукачєво, 17-18 травня 2017 р.) / Ред. кол. : Т.Д. Щербан (гол.ред.) та ін. – Мукачєво : Вид-во МДУ, 2017. – С. 153–154.

168. Довгаль Л. О. Емпатія та її місце в структурі психологічної культури вчителя / Л. О. Довгаль // Психологічна культура вчителя в контексті викликів сучасності : зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнародною участю (Тернопіль, 5-6 квітня 2017 р.) / укладачі : В.Є. Кавецький, А.В. Вихрущ, О.Я. Жизномірська, Т.Г. Дідух. – Тернопіль : СМП «Тайп», 2017. – С. 102–104.

169. Довгань Н. Конфлікт – феномен суспільного розвитку, його суть, складові / Н. Довгань // Збірник наукових праць УАДУ. – К., 2002. – Вип. 2. – С. 291–297.

170. Докучаєва В. В. Технологія проектування інноваційних педагогічних систем як стратегія впливу на майбутній стан системи та її оточення / В. В. Докучаєва // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. – Серія : Педагогічні науки, 2016 – №6 (303) жовтень, 2016. – Частина III – С. 220–228.

171. Докучаєва В. В. Проектування інноваційних систем у сучасному освітньому просторі / В. В. Докучаєва : [монографія]. – Луганськ : Альма-матер, 2005. – 304 с.

172. Докучаєва В. В. Теоретико-методологічні засади проектування інноваційних педагогічних систем : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01 / Вікторія Вікторівна Докучаєва. – Луганськ, 2007. – 481 с.

173. Долголенко І. А. Освіта в контексті ціннісних орієнтацій (соціально-філософський аспект) : автореф. дис. ... канд. філософ. наук : 09.00.03 / Ірина Анатоліївна Долголенко; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – О., 2007. – 20 с.

174. Долинська Л. В. Психологія конфлікту : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Л. В. Долинська, Л. П. Матяш-Заяц. – К. : Каравела, 2013. – 303 с.

175. Дринка З. З. Дидактические условия подготовки студентов к решению профессиональных конфликтологических задач : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13:00:01 «Общая педагогика» / Зарема Забировна Дринка. – Калининград, 2000. – 20 с.

176. Дружилов С. А. Становление профессионализма как процесс формирования концептуальной модели профессиональной деятельности /

С. А. Дружилов // Журнал прикладной психологии / гл. ред. А. В. Сухарев. – 2004. – №6. – С. 56–60.

177. Дубчак Г. М. Внутрішньоособистісні конфлікти студентів у період навчання у вузі : автореф. дис... канд. психол. наук : 19.00.01 / Галина Михайлівна Дубчак. – К., 2000. – 17 с.

178. Дудник І. М. Вступ до загальної теорії систем / І. М. Дудник. – К. : Кондор, 2009. – 205 с.

179. Думанська В. П. Освіта як чинник поліпшення демографічної ситуації : автореф. дис. ... канд. екон. наук : 08.00.07 / Віта Петрівна Думанська; Київ. нац. екон. ун-т ім. В. Гетьмана. – К., 2010. – 20 с.

180. Дуткевич Т. В. Практична психологія: Вступ до спеціальності. – 2-ге вид. – навч. посіб. / Т. В. Дуткевич, О. В. Савицька. – К. : Центр учбової літератури, 2010. – 256 с.

181. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : Изд-во БГУ, 1976. – 176 с.

182. Емельянов С. М. Практикум по конфликтологии / С. М. Емельянов. – СПб. : Издательство «Питер», 2000. – 368 с.

183. Емпатійний розвиток дитини / Упоряд. С. Д. Максименко, К. С. Максименко, О. П. Главник. – К. : Мікрос-СВС, 2003. – 182 с.

184. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери. – 2-ге видання / За заг. ред. проф. І.Д. Звереві. – Київ, Сімферополь : Універсум, 2013. – 536 с.

185. Етимологічний словник української мови : у 7 т. / ред. кол. О.М. Мельничук (гол. ред.) та ін. Т. 3 уклад. Л.В. Болдирев, В.Т. Коломієць, Т.Б. Лукінова. – К. : Словники України, 2006. – 704 с.

186. Євдокимова Н. О. Навчальний тренінг як технологія підготовки фахівця у вищому навчальному закладі / Н. О. Євдокимова, Ю. М. Швалб // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Психологічні науки : збірник наукових праць – Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2011. – Т. 2. – Вип. 7. – С.121–217.

187. Євтодюк А. В. Синергетичні засади моделювання освітніх систем : автореф. дис. ... канд. філос. наук : 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії» / Антоніна Володимирівна Євтодюк. – К., 2002. – 20 с.

188. Євтух М. Б. Соціальна педагогіка : підруч. / М.Б. Євтух, О.П. Сердюк. – [2-ге вид., стереотип] – К. : МАУП, 2003. – 232 с.

189. Ємельяненко Л. М. Конфліктологія : навч. посіб. / Л. М. Ємельяненко, В. М. Петюх / За заг. ред. В. М. Петюха, Л. В. Торгової. – К. : КНЕУ, 2003. – 315 с.

190. Жалдак М. И. Внедрение информационных технологий в учений процесс / М. И. Желдак. – Мн. : Новое знание, 2003. – 152 с.

191. Жалдак М. І. Основи інформаційної культури вчителя / М. І. Жалдак // Використання сучасної інформаційної технології в навчальному процесі: Зб. наук. праць / Редкол. М.І. Шкіль та ін. – К.: РНМК, 1990. – С. 3–17.

192. Жванія Т. В. Емоційна готовність майбутніх психологів до професійної діяльності: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Тарас Валеріанович Жванія. – Харків, 2012. – 20 с.

193. Жук О. С. Конфліктологічна культура як наукова проблема / О. С. Жук // Збірник наукових праць. – Київ-Вінниця. – Вип. 21. – 2009. – С. 37–42.

194. Жуков Г. Н. Общая и профессиональная педагогика: учеб. / Г. Н. Жуков, П. Г. Матросов. – М.: Альфа-М: ИНФРА-М, 2013. – 448 с.

195. Журавлев В. И. Основы педагогической конфликтологии / В. И. Журавлев. – М., 1995. – 183 с.

196. Журавльова Л. П. Психологія емпатії: Монографія / Л. П. Журавльова. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2007. – 328 с.

197. Журавський А. Модель процесу посередництва: концепції, методи та прийоми: навч. посіб. / А. Журавський, Н. Гайдук. – Л.: Вид во МАЛТІ М, 2004. – 150 с.

198. Завадський Ю. Р. Сучасні інформаційні технології в навчальному процесі: Метод. матеріали до курсу для студ. непроф. спец. / Ю. Р. Завадський. – тернопіль: ТНПУ, 2008. – 40 с.

199. Завацька Л. М. Реалізація компетентнісного підходу у фаховій підготовці соціальних педагогів у контексті взаємодії з соціальними інституціями / Л. М. Завацька // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Вип. 133. Серія: Педагогічні науки – Чернігів: ЧНПУ, 2016. – С. 66–69.

200. Заверико Н. В. Медіація як технологія розв'язання конфліктів серед підлітків: вітчизняний та зарубіжний досвід / Н. В. Заверико // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2012. – №2. – С. 28–33.

201. Заверико Н. В. Підготовка соціального педагога: зміст та основні напрямки / Н. В. Заверико // Соціалізація особистості: зб. наук. пр. / за ред. А. Й. Капської. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 1999. – № 2. – С. 11–17.

202. Зайцев А. К. Социальный конфликт. Изд. 2-е. / А. К. Зайцев. – М.: Academia, 2001. – 464 с.

203. Заїка Є. В. Рефлексивність особистості як предмет психологічного пізнання / Є. В. Заїка, О. І. Зимовін // Психологія і суспільство. – 2014. – № 2. – С. 90–97.

204. Закон України «Про соціальні послуги» від 19.06.2003 № 966-IV: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/966-15>

205. Занюк С. С. Психологія мотивації: навч. посіб. / С. С. Занюк. – К. : Либідь, 2002. – 304 с.
206. Запотоцька І. Методичні аспекти вивчення соціальної сфери області / І. Запотоцька // Вісник Київського Національного університету ім. Т. Шевченка, 2006. – Вип. 53. – С. 43–46.
207. Зверева І. Д. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / За заг. ред. проф. І. Д. Зверевої. – Київ, Сімферополь: Універсум, 2012. – 536 с.
208. Здравомыслов А. Г. Социология конфликта: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. Г. Здравомыслов. – М. : Аспект Пресс, 1996 – 317 с.
209. Зеер Є. Ф. Психология профессионального развития: Учебн. пособие. – 2-е изд. / Є.Ф.Зеер. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 240 с.
210. Зеер Э. Ф. Инновации в профессиональном образовании: Учебно-методическое пособие / Э. Ф. Зеер, Д. П. Заводчиков. – Екатеринбург : ГОУ ВПО Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2007. – 215 с.
211. Зеер Э. Ф. Личностно-ориентированное профессиональное образование: теоретико-методологический аспект / Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2001. – 51 с.
212. Зеер Э. Ф. Психология профессий: Учебн. Пособие / Э. Ф. Зеер. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Академический Проект, Фонд «Мир», 2005. – 336 с.
213. Землянська В. Вивчення досвіду Польщі у сфері медіації // Право України. – 2004. – №3. – 135–137.
214. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов / И. А. Зимняя. – Изд. 2-е, доп., испр. и перераб. – М. : Логос, 2002. – 384 с.
215. Золотарьова Т. П. Практика в системі підготовки фахівців соціальної роботи у ВНЗ : [навч.-метод. посібник] / Т.П. Золотарьова. – К. : Видавничо-торгова корпорація «Дашков і К», 2004. – 128 с.
216. Зязюн І. А. Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://studentam.net.ua/content/view/7596/97/>. – Загол. з екрану.
217. Ипполитова Н. В. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация / Н.В. Ипполитова, Н. С. Стерхова // General and Professional Education. – 2012. – №1. – С. 8–14.
218. Іванова О. В. Психологія : вступ до спеціальності : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів / О. В. Іванова, Л. М. Москалюк, С. І. Корсун. – К. : ЦУЛ, 2013. – 184. с.
219. Іванова О. Л. Соціальна політика: теоретичні аспекти : Курс лекцій. – К. : КМ Академія, 2003. – 107 с.
220. Іванцова Н. Б. Генеза професійної спрямованості практичного психолога: автореф. дис ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Наталія Борисівна

Іванцова; Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – К., 2012. – 40 с.

221. Ігнатенко К. В. Сучасні виклики у фаховій підготовці соціальних працівників / К. В. Ігнатенко // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. – Серія : Педагогічні науки, 2016 – №6 (303) жовтень, 2016. – Частина III – С. 23–31.

222. Ігнатуша А. Л. Підходи до підготовки майбутніх вчителів у світлі вимог сучасної освіти / А. Л. Ігнатуша, К. І. Ляшенко // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. – Серія : Педагогічні науки, 2016 – №6 (303) жовтень, 2016. – Частина I – С. 64–70.

223. Ільїна Н. М. Конфлікти в загальноосвітній школі : навч. посіб. / Н. М. Ільїна. – Суми : Університетська книга, 2015. – 183 с.

224. Інновації у соціальних службах: Навч.-метод. посіб. / Т.В. Семигіна, В.В. Покладова, І.М. Грига та ін. – К. : Пульсари, 2002. – 168 с.

225. Іонова О. М. Теоретико-методологічні засади дослідження проблеми конфліктів у педагогіці / О. М. Іонова // Духовність особистості: методологія, теорія і практика: зб. наук. праць. – Луганськ : СНУ, 2005. – Вип. 2 (8). – С. 72–85.

226. Ішмуратов А. Т. Конфлікт і згода : основи когнітивної теорії конфліктів / А. Т. Ішмуратов. – К. : Наук. думка, 1996. – 191 с.

227. Іщенко Ю. Конфлікт як предмет гуманітарної перспективи : соціальна філософія / Ю. Іщенко // Філософська думка. – 2010. – №2. – С. 97–105.

228. Кодекс етики медіатора [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://ukrmediation.com.ua/ua/about_center/mediator_code_of_ethics/

229. Конфликт и карта медиации / Н. М. Лаврова, В. В. Лавров, Н. В. Лавров. – СПб. : Бريدж. 2012. – 144 с.

230. Каган М. С. Системный подход и гуманитарное знание : избр. статьи / М.С. Каган. – Л. : Издательство ЛГУ, 1991. – С. 30–48.

231. Казаков В. Концепція нового соціального конфлікту Алена Турена / В. Казаков // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. – 2008. – № 3. – С. 151–168.

232. Казміренко В. П. Засади когнітивної психології спілкування : [монографія] / [В. П. Казміренко та ін.]; за наук. ред. д-ра психол. наук, проф. В. П. Казміренка. – Кіровоград : Імекс, 2013. – 389 с.

233. Калаур С. М. Акмеологічний підхід у підготовці майбутніх фахівців соціально-педагогічної сфери засобами інтерактивних технологій / С. М. Калаур // Науковий вісник Чернівецького університету: Зб. наук. праць. Вип. 748. Педагогіка та психологія. – Чернівці : Рута, 2015. – С. 42–49.

234. Калаур С. М. Акмеологічний підхід у професійній підготовці майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників / С. М. Калаур // Проблеми освіти : зб. наук. праць. – Вип. 84. – Житомир-Київ, 2015. – С. 151–154.

235. Калаур С. М. Акмеологічні аспекти формування особистісної зрілості студентів у процесі навчання у ВНЗ / С. М. Калаур // Забезпечення наступності змісту в системі ступеневої вищої та післядипломної освіти: українські традиції та європейська практика : зб. наук. праць I Всеукр. наук.-метод. семінару, 29 жовтня 2010. – Хмельницький : Поліграфіст-2, 2011 – С. 49–52.

236. Калаур С. М. Аналіз зарубіжного досвіду професійної підготовки фахівців до розв'язання конфліктів / С.М. Калаур // Зб. наук. праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна» голова редкол. М.Є. Чайківський. – Хмельницький : ХІСТ, 2017. – №14. – С. 26–30.

237. Калаур С. М. Вдосконалення інтерактивного освітнього середовища засобами інформаційних технологій під час формування у майбутніх фахівців соціальної сфери готовності до розв'язання конфліктів у професійній діяльності / С. М. Калаур // Вісник Запорізького національного університету : зб. наук. праць. Педагогічні науки / Головний редактор Г.В. Локарева – Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2016. – № 1 – С. 111–121.

238. Калаур С. М. Використання інформаційних технологій під час формування у студентів готовності до розв'язання конфліктів у професійній діяльності / С. М. Калаур // Тези доповідей всеукр. наук.-практ. конференції «Соціальний педагог у територіальній громаді» (Запоріжжя, 27 жовтня 2016 р.). – Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2016 – С. 34–37.

239. Калаур С. М. Використання мультимедійних презентацій та вебінарів у професійній підготовці майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів / С. М. Калаур // Психологічна культура вчителя в контексті викликів сучасності : зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конференції з міжнар. участю (Тернопіль, 5-6 квітня 2017 р.) / укладачі : В.Є. Кавецький, А.В. Вихрущ, О.Я. Жизномірська, Т.Г. Дідух. – Тернопіль : СМП «Тайп», 2017. – С. 117–120.

240. Калаур С. М. Використання проблемних ситуацій під час формування готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів / С. М. Калаур // Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців : тези доповідей V Всеукр. наук.-практ. конференції (Хмельницький, 30–31 березня 2017 р.) [ред. кол. Є.М. Потапчук (голов. ред.), Т.Л. Левицька та ін.]. – Хмельницький : ХНУ, 2017. – С. 87–88.

241. Калаур С. М. Використання проблемних ситуацій та завдань під час формування у майбутніх фахівців соціальної сфери готовності до розв'язування професійних конфліктів / С. М. Калаур // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: зб. наук. праць: [наук. записки РДГУ]. – Рівне : РДГУ, 2017. – Вип. 17 (60). – С. 171–175.

242. Калаур С. М. Використання тренінгових технологій під час формування готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів у професійній діяльності / С. М. Калаур // Професійна освіта: методологія, теорія та технології: зб. наук. праць. / [ред. колегія: І.І. Доброскок (голов. ред) та ін.]. – Переяслав-Хмельницький : ФОП Домбровська Я.М., 2017. – Вип. 5/1. – С. 86–98.

243. Калаур С. М. До питання застосування акмеологічного підходу у процесі професійної підготовки фахівців у ВНЗ / С. М. Калаур // Освітньо-наукове забезпечення діяльності правоохоронних органів і військових формувань України: III Всеукр. наук.-практ. конференція Серія: Психолого-педагогічні й філологічні наук (Хмельницький 19 листопада 2010 р.) / Державна прикордонна служба України, Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького. – Хмельницький : Видавництво НАДПСУ, 2010 – С. 97–99.

244. Калаур С. М. До питання про необхідність формування конфліктологічної компетентності у майбутніх фахівців сфери послуг / С. М. Калаур // Забезпечення наступності змісту в системі ступеневої вищої та післядипломної освіти: українські традиції та європейська практика: тези доп. II Всеукр. наук.-метод. конференції, 27 жовтня 2011 р. – Хмельницький : Хм ЦНП, 2011 – С. 110–113.

245. Калаур С. М. Дослідження сутності конфліктності у студентському середовищі / С. М. Калаур, В. І. Заблоцька // Сучасна молодь: крок у майбутнє. Матеріали II Міжнар. наук.-практ. конференції. – Суми : СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2008. – С. 192–197.

246. Калаур С. М. Доцільність використання акмеологічного підходу для самореалізації майбутнього фахівця / С. М. Калаур, Н. С. Олексюк // Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / за заг. ред. проф. Є.І. Коваленко. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2012. – №4. – С. 83–86.

247. Калаур С. М. Доцільність використання акмеологічного підходу у процесі професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів у ВНЗ / С. М. Калаур // Акмеологія в Україні: теорія і практика / засн. : Українська академія акмеологічних наук; Київський ун-т ім. Б. Грінченка; редкол.: В.О. Огнев'юк, С.П. Архипова, Г.М. Будаг'янц та ін. – К. : КУ ім. Б. Грінченка, 2010. – № 1. – С. 105–111.

248. Калаур С. М. Доцільність формування конфліктологічної компетентності у майбутніх фахівців сфери послуг / С. М. Калаур // Наукові

записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: Педагогіка – Тернопіль : Видавничий відділ ТНПУ, 2011. – № 4. – С. 188–195.

249. Калаур С. М. Загальні наукові підходи до розробки системи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів / С. М. Калаур // Соціальна робота і соціальна педагогіка: виклики сьогодення: Зб. наук. праць за матеріалами IV всеукр. наук.-практ. конференції / за заг. ред. В. А. Поліщук, С. М. Калаур, Г. І. Слозанської – Тернопіль : Вектор, 2016. – С. 46–50.

250. Калаур С. М. Запровадження акмеологічного підходу під час підготовки майбутніх соціальних педагогів до професійної самореалізації / С. М. Калаур, Н. С. Олексюк // Якість вищої освіти: чинники формування конкурентоприможності випускників : матеріали XXXIX Міжнар. наук.-метод. конф. (м. Полтава, 23-24 січня 2014 р.) : у 2 ч. – Полтава : ПУЕТ, 2014. – Ч. 1. – С. 260–262.

251. Калаур С. М. Зміст підготовки майбутніх соціальних педагогів в контексті Болонського процесу / С. М. Калаур // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер. : Педагогіка і психологія. – Зб. статей : Вип. 11. Ч. 2. – Ялта : РВВ КГУ, 2006. – С. 44–49.

252. Калаур С. М. Інноваційні підходи у професійній підготовці фахівців соціальної сфери / С. М. Калаур // Розробка теоретичних моделей інтерактивних технологій в освітньому середовищі: Збірка матеріалів міжвузівського обласного науково-практичного семінару. – Тернопіль : Економічна думка, 2008. – С. 12–16.

253. Калаур С. М. Інноваційні технології, форми та методи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів у професійній діяльності: методологічні аспекти / С. М. Калаур // Професійна педагогіка і андрагогіка: актуальні питання, досягнення та інновації: зб. тез міжнар. наук.-практ. конференції (м. Кривий Ріг, 20-21 листопада 2017 р.) / [за ред. О. О. Лаврентьєвої, Т. М. Мішеніної]. – Кривий Ріг, 2017. – С. 197–199.

254. Калаур С. М. Інтеграція навчальних дисциплін – крок до удосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери / С. М. Калаур // Шляхи модернізації вищої освіти в контексті Євроінтеграції: Матеріали регіонального наук.-практ. семінару. – Тернопіль : Вид-во ТНПУ, 2008. – С. 29–30.

255. Калаур С. М. Конфлікти в освітньому середовищі вищих навчальних закладів та шляхи їх розв'язання / С. М. Калаур // Проектна та конструкторсько-технологічна підготовка майбутніх фахівців інженерного та педагогічного напрямів : Зб. наук. праць за матеріалами Всеукр. наук.-практ. конференції – Херсон : Айлант, 2011. – С. 58–62.

256. Калаур С. М. Методологічні засади професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій / С. М. Калаур // Актуальні дослідження в соціальній сфері : матеріали десятої міжнар. наук.-практ. конференції (м. Одеса, 17 листопада 2017 р.) / гол. ред. В. В. Корнещук. – Одеса: ФОП Бондаренко М. О., 2017. – С. 175–177.

257. Калаур С. М. Методологія розробки професіограми фахівця соціальної сфери компетентного у розв'язанні професійних конфліктів / С. М. Калаур // Проблеми саморозвитку та самовдосконалення особистості в умовах модернізації педагогічної освіти : матеріали Всеукр. наук.-практ. конференції (22 листопада 2017 р., м. Харків) / за заг. ред. Г.Ф. Пономарьової; Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради. – Х. : ФОП Петров В. В., 2017. – С. 138–141.

258. Калаур С. М. Методологія розробки тренінгів для формування готовності у майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання професійних конфліктів / С. М. Калаур // Соціальна робота і соціальна педагогіка: виклики сьогодення: Зб. наук. праць за матеріалами VI всеукр. наук.-практ. конференції (Тернопіль, 17–18 травня 2017 р.) / за заг. ред. В.А. Поліщук, С.М. Калаур, Г.І. Слосанської – Тернопіль : ФОП Осадца Ю. В., 2017. – С. 44–48.

259. Калаур С. М. Необхідність впровадження компетентнісного, праксеологічного та синергетичного підходів під час формування готовності майбутніх соціальних педагогів до розв'язання конфліктів / С. М. Калаур // Сучасні технології розвитку професійної майстерності майбутніх учителів : зб. наук. праць за матеріалами ІХ Всеукр. інтернет-конференції, 27 жовтня 2016 р. / відп. ред. В. В.Макарчук. – Умань : ФОП Жовтий, 2016. – С. 94–96.

260. Калаур С. М. Необхідність належного рівня сформованості у фахівця соціальної сфери професійної конфліктологічної компетентності під час роботи з проблемними родинами / С. М. Калаур // Соціальна підтримка сім'ї та дитини у соціокультурному просторі громади : матеріали Всеукр. наук.-практ. конференції з міжнар. участю (11–12 листопада 2015 р., м. Суми). – Суми : СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2015. – С. 178–180.

261. Калаур С. М. Необхідність формування ціннісно-сміислової компетентності під час навчання у вищих навчальних закладах / С. М. Калаур // Гуманітарні проблеми вищої освіти : зб. наук. пр. – Харків : ХНАДУ, 2013. – Вип. 4. – С. 45–57.

262. Калаур С. М. Неперервність професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери як нагальна вимога сьогодення / С. М. Калаур // Соціальна робота та соціальна педагогіка: виклики сьогодення: Матеріали доповідей та повідомлень Всеукр. наук.-практ. конференції молодих учених

та студентів / за аг. ред. В.А. Поліщук, Г.І. Слезанської – Тернопіль : ТНПУ імені В. Гнатюка, 2015. – С. 135–139.

263. Калаур С. М. Обґрунтування доцільності неперервної професійної підготовки у формуванні конфліктологічної компетентності фахівців, що працюватимуть у соціальній сфері / С. М. Калаур // «Психолого-педагогічні аспекти навчання дорослих в системі неперервної освіти»: матеріали Міжнар. наук.-практ. інтернет-конференції (22 жовтня 2015 р.) / Білоцерківський інститут неперервної професійної освіти. – Біла Церква : БІНПО, 2015. – С. 62–66.

264. Калаур С. М. Обґрунтування доцільності розробки системи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів / С. М. Калаур // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти : Зб. наук. праць. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. – Випуск 13 (56). – Частина I. – Рівне : РДГУ, 2016. – С. 64–69.

265. Калаур С. М. Обґрунтування системи неперервної професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів / С. М. Калаур // Сучасна освіта та інтеграційні процеси: зб. наук. праць міжнар. наук.-метод. конференції, 22–23 листопада 2017 року, м. Краматорськ, / під заг. ред. С. В. Ковалевського, д-ра техн. наук., проф. – Краматорськ : ДГМА, 2017. – С. 77–79.

266. Калаур С. М. Педагогічна концепція організації неперервності освіти майбутніх фахівців соціальної сфери / С. М. Калаур // Науковий вісник Ужгородського національного університету : Серія «Педагогіка. Соціальна робота». – № 36 – Ужгород, 2015. – С. 71–77.

267. Калаур С. М. Педагогічний потенціал принципів, покладених в основу системи формування готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів / С. М. Калаур // Науковий вісник Ужгородського університету. Серія : «Педагогіка. Соціальна робота». – Випуск 2 (39) – Ужгород, 2016. – С. 89–92.

268. Калаур С. М. Попередження та розв'язання конфліктів в освітньому середовищі вищих навчальних закладів / С. М. Калаур // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: Педагогіка – Тернопіль : Видавничий відділ ТНПУ, 2010. – № 3. – С. 126–130.

269. Калаур С. М. Посилення аспекту соціальної роботи в кооперативному русі сучасності / С. М. Калаур М. І. Кабачинський // Міжнародний кооперативний рух: генезис та тенденції сучасного розвитку: матеріали Міжнар. наук.-практ. конференції, 16-17 лютого 2012 р. – Полтава : ПУЕТ, 2012. – С. 344–348.

270. Калаур С. М. Потенціал акмеологічного підходу у професійній підготовці майбутніх соціальних працівників / С. М. Калаур // Науковий

вісник Ужгородського національного університету: Серія «Педагогіка. Соціальна робота». – № 32. – Ужгород, 2014. – С. 81–84.

271. Калаур С. М. Потенціал інформаційних технологій у формуванні готовності до розв'язання конфліктів у професійній діяльності у майбутніх фахівців соціальної сфери / С. М. Калаур // Педагогічна освіта: теорія і практика: Зб. наук. праць / Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; Інститут педагогіки НАПН України [гол. ред. В.М. Лабунець]. – Вип. 21 (2-2016). – Ч.1. – Кам'янець-Подільський, 2016. – С. 86–92.

272. Калаур С. М. Потенціал проблемного підходу та використання проблемних ситуацій під час професійної підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ / С. М. Калаур // Зб. наук. праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: педагогічні науки / [гол. ред. О.В. Діденко]. – Хмельницький: Вид-во НАДПСУ, 2016. – №5(7). – С. 96–109.

273. Калаур С. М. Потреба впровадження проблемного навчання під час формування готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів / С. М. Калаур // Україна в гуманітарних і соціально-економічних вимірах. Матеріали II Всеукр. наук. конференції (Дніпро 24-25 березня 2017 р.). Частина II. / Наук. ред. О.Ю.Висоцький. – Дніпро: СПД «Охотнік», 2017. – С 57–59.

274. Калаур С. М. Потреба у розвитку толерантності та емпатії під час розв'язання фахівцями соціальної сфери сімейних конфліктів / С.М. Калаур // Соціальна підтримка сім'ї та дитини у соціокультурному просторі громади: матеріали II Всеукр. наук.-практ. конференції (15 листопада 2017 року, м. Суми). – Суми: ФОП Цьома С. П., 2017. – С. 208–210.

275. Калаур С. М. Потреба у формуванні професійної конфліктологічної компетентності майбутніх соціальних працівників як складової професіоналізму / С. М. Калаур // Соціальна педагогіка та соціальна робота: виклики сьогодення: Зб. наук. праць за матеріалами III Всеукр. наук.-практ. конференції з міжнародною участю / за заг. ред. В.А. Поліщук, С.М. Калаур, Г.І. Слосанської – Тернопіль: Вектор, 2015. – С. 45–49.

276. Калаур С. М. Практикум з Соціальної конфліктології для підготовки бакалаврів спеціальності «Соціальна педагогіка» та «Соціальна робота» (За кредитно-трансферною системою навчання) / С.М. Калаур // Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім. В.Гнатюка, 2007. – 168 с.

277. Калаур С. М. Психолого-педагогічні засади розробки системи неперервної професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів / С.М. Калаур // Зб. наук. праць «Педагогічні науки». – Херсон, Випуск LXXVII (77). – Том 1, 2017. – С. 141–145.

278. Калаур С. М. Роль конфліктологічної компетентності у процесі професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів / С. М. Калаур // Професійна підготовка фахівців соціальної сфери: надбання, проблеми, перспективи : Матеріали Всеукр. наук.-практ. конференції (м. Хмельницький, 23-24 березня 2012 р.) / Ред. кол. Л.І. Романовська та ін. / Хмельницький : ХНУ, 2012. – С. 30–32.

279. Калаур С. М. Системний підхід у підготовці майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів під час професійної діяльності / С. М. Калаур // Партнерська взаємодія у системі інститутів соціальної сфери: зб. матеріалів Міжнар. наук.-практ. конференції (5-6 травня 2016 р., м. Ніжин) / За заг. ред. О.В. Лісовця. – Ніжин : Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2016. – С. 55–58.

280. Калаур С. М. Соціальна конфліктологія : Навчально-методичний посібник для підгот. бакалаврів зі спеціальності «Соціальна педагогіка» (за кредитно-трансферною системою навч.) / С.М. Калаур, З.З. Фалинська. – Пробне вид. – Львів; Тернопіль : Вид-во Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка, 2010. – 279 с.

281. Калаур С. М. Соціальна конфліктологія : [навч. посібник] / С. М. Калаур, З. З. Фалинська. – Тернопіль : Астон, 2010. – 360 с.

282. Калаур С. М. Соціально-педагогічна робота з попередження та подолання конфліктів у соціальних мережах / С. М. Калаур // Соціально-економічні та гуманітарні аспекти світових інноваційних трансформацій: матеріали II Міжнар. наук.-практ. конференції (26–28 квітня 2017 р., Київ–Суми). – Суми, 2017. – Т. 2. – С. 170–173.

283. Калаур С. М. Соціально-педагогічні особливості досягнення «акме» вершин майбутніми соціальними педагогами та соціальними працівниками під час навчання / С. М. Калаур // Акмеологія – наука XXI століття : матер. IV Міжнар. наук.-практ. конференції, 30 травня 2014 р., м. Київ / М-во освіти і науки України, Укр. Академ. Акмеол. наук, Київ. ун-т ім. Б. Грінченка; редкол. : В.О. Огнев'юк, В.М. Антонов, О.А. Дубасенюк та ін. – К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. 2014. – С. 355–362.

284. Калаур С. М. Створення мотиваційно-ціннісної бази засобами особистісно орієнтованого навчання для формування мотиваційного компоненту готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів / С. М. Калаур // Психолого-педагогічні засади професійної підготовки майбутніх фахівців на компетентнісній основі : зб. наук. праць IV Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф., 28 лютого 2017 р. : у 2 ч. / [наук. ред. О.І. Шапран; уклад. : Н.П. Онищенко, О.В. Плужник]. – Переяслав-Хмельницький, (Київ. обл.) : ФОП Домбровська Я. М., 2017. – Ч. I. – С. 45–50.

285. Калаур С. М. Ступеневість професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери в контексті формування готовності до

розв'язання професійних конфліктів / С. М. Калаур // Професійна підготовка фахівців соціальної сфери: надбання, проблеми, перспективи: Матеріали II Всеукр. наук.-практ. конференції (м. Хмельницький, 26-27 жовтня 2017 року) / Ред. колегія: Романовська Л.І. (голова) / Хмельницький нац. ун-т., каф. соц. роб. і соц. педагог. – Хмельницький: ХНУ, 2017. – С. 20–22.

286. Калаур С. М. Сутність антропологічного підходу у процесі підготовки соціальних педагогів / С. М. Калаур // Педагогічні науки. Зб. наук. праць. – Суми : СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2006. – С. 269–275.

287. Калаур С. М. Сутність інформаційних технологій у процесі професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів / С. М. Калаур // Теоретичні та прикладні аспекти використання інформаційних технологій у системі університетської освіти : Матеріали регіонального наук.-практ. семінару. – Тернопіль : Вид-во ТНПУ, 2008. – С. 56–59.

288. Калаур С. М. Сутність медіаторської діяльності соціального педагога у студентському середовищі / С. М. Калаур // Професіоналізм педагога в контексті Європейського вибору України: Матеріали міжнар. наук.-практ. конференції «Професіоналізм педагога в контексті Європейського вибору України», м. Ялта. – Зб. статей. – Ялта : РВВ КГУ, 2008. – Ч. 1. – С. 112–117.

289. Калаур С. М. Суть конфліктологічної взаємодії в середовищі освітніх установ / С. М. Калаур, У. М. Гураль // Науковий вісник Волинського нац. університету імені Лесі Українки / Ред. кол. : І.О. Смолюк та ін. – Луцьк : В-во Волинського національного університету ім. Лесі Українки, 2011. – №8. – С. 66–71.

290. Калаур С. М. Сучасні інтерактивні підходи до формування соціальної відповідальності майбутніх соціальних педагогів у процесі навчання / С. М. Калаур, О. Ю. Топоренко // Науковий вісник Ужгородського національного університету: Серія «Педагогіка. Соціальна робота». – № 37 – Ужгород, 2015. – С. 70–74.

291. Калаур С. М. Теоретичні підходи до необхідності формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців / С. М. Калаур, Н. С. Олексюк // Мовна комунікація: наука, культура, медицина: Зб. матеріалів наук.-практ. конференції до 55-річчя Тернопільського державного медичного університету ім. І.Я. Горбачовського (9-10 жовтня). – Тернопіль : ТДМУ, 2012. – С. 19–21.

292. Калаур С. М. Теоретичні підходи до необхідності формування універсальних (базових) компетентностей у студентів під час навчання / С. М. Калаур // Науковий вісник Чернівецького університету: Зб. наук. праць. Вип. 620. Педагогіка та психологія. – Чернівці: Чернівецький нац. у-т, 2012. – С. 65–72.

293. Калаур С. М. Теоретичні підходи до підготовки майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах / С. М. Калаур, Н. С. Олексюк // Зб. матеріалів II Всеукр. наук.-практ. конференції «Психолого-педагогічні та політичні проблеми у трансформаційних процесах українського суспільства» – Кременчук : КрНУ, 2014 – С. 96–98.

294. Калаур С. М. Теоретичні та практичні основи підготовки соціальних педагогів до розв'язання конфліктів в освітніх закладах: навч. метод. посіб. / С.М. Калаур, М.А. Трухан. – Тернопіль: Вектор, 2015. – 148 с.

295. Калаур С. М. Типологія конфліктів у професійній діяльності майбутніх фахівців соціальної сфери / С. М. Калаур // Сучасна педагогіка та психологія: від теорії до практики: Матеріали всеукр. наук.-практ. конференції, м. Запоріжжя, 26-27 серпня 2016 р. – Запоріжжя : Класичний приватний університет, 2016 – С. 22–24.

296. Калаур С. М. Толерантність як необхідний показник готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів у професійній діяльності / С. М. Калаур // Актуальні проблеми сучасної соціології, соціальної роботи та професійної підготовки фахівців : Матеріали доповідей та повідомлень Міжнар. наук.-практ. конференції / За ред. проф. І. В. Козубовської, проф. Ф. Ф. Шандора. – Ужгород, 2016. – С. 71–73.

297. Калаур С. М. Умови формування професійної компетентності майбутнього фахівця / І. М. Мельничук, Н. С. Олексюк, С. М. Калаур // Психологія і суспільство. Український теоретико-методологічний соціогуманітарний часопис. Спецвипуск «Соціально-психологічні виміри професійної майстерності особистості в умовах глобалізованого світу» : Матеріали Міжнар. наук.-практ. конференції. Тернопіль, 16-17 травня 2013 року. – НАІ методології та економіки вищої освіти ТНЕУ, «Вектор». С. 76–77.

298. Калаур С. М. Универсальные компетентности и их роль в становлении будущего специалиста / С. М. Калаур // Materiály IX mezinárodní vědecko - praktická konference «Věda a vznik – 2012/2013». – Díl 20. Pedagogika : Praha. Publishing House «Education and Science» s.r.o – stran – С. 41–43.

299. Калаур С. М. Філософсько-методологічні засади організації освітньої підготовки майбутній фахівців соціономічних професій / С.М. Калаур // Науковий вісник Ужгородського університету. Серія : «Педагогіка. Соціальна робота». – 2017. – Випуск 2 (41) – С. 115–118.

300. Калаур С. М. Формування акмеологічної компетентності у системі підвищення кваліфікації / С. М. Калаур // Перспективні інновації у підготовці педагогічних та інженерних кадрів : теорія, методологія, досвід //

Зб. наук. праць за матеріалами всеукр. наук.-метод. конференції 18-19 лютого. – Херсон : Вид-во ХДУ, 2010. – С. 62–66.

301. Калаур С. М. Формування конфліктологічної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери у процесі навчання у вищих педагогічних навчальних закладах / С. М. Калаур // Нові технології навчання: наук.-метод. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. – К., 2015. – Вип. 86. – Частина 2. – С. 53–57.

302. Калаур С. М. Формування конфліктологічної компетентності фахівців сфери послуг як педагогічна проблема / С. М. Калаур, У. М. Гураль // Інновації у підготовці фахівців технологічної, професійної освіти та готельно-ресторанного бізнесу – Зб. наук. праць за матеріалами Всеукр. наук.-практ. конференції. – Херсон : Видавництво «Айлант», 2012. – С. 55–59.

303. Калаур С. М. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців під час навчання як наукова проблема / С. М. Калаур, Н. С. Олексюк // Актуальні проблеми вищої професійної освіти України: Матеріали Міжнар. наук.-практ. конференції 21-22 березня 2013 р. / За заг. ред. І.В. Лузік, О.М. Акмалдінової. – К. : НАУ, 2013. – С. 47–48.

304. Калаур С. М. Формування у майбутніх фахівців соціальної сфери когнітивного компоненту готовності до розв'язання конфліктів засобами інформаційних технологій / С. М. Калаур // Соціальна робота і соціальна педагогіка: виклики сьогодення: Зб. наук. праць за матеріалами IV всеукр. наук.-практ. конференції / за заг. ред. В.А. Поліщук, С.М. Калаур, Г.І. Слозанської – Тернопіль: Вектор, 2016. – С. 39–44.

305. Калаур С. М. Характеристика підходів до формування готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів / С. М. Калаур // Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології / Зб. наук. праць Херсонського національного технічного університету. – Вип. 1(12). – Херсон : Грінь Д.С., 2015. – Т. 5. – С. 12–16.

306. Калаур С. М. Характеристика структури готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів / С. М. Калаур // Гірська школа Українських Карпат. Наукове фахове видання з педагогічних наук. головний ред. В. Хрущ. – 2016. – № 15. Івано-Франківськ : ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» – С. 41–44.

307. Калаур С. М. Характеристика толерантності як показника готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів у професійній діяльності / С. М. Калаур // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки : зб. наук. праць / За ред. проф. Анатолія Ситченка. – № 3 (54), вересень 2016. – Миколаїв : МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2016. – С. 121–126.

308. Калаур С. М. Шляхи вдосконалення професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів / С. М. Калаур, З. З. Фалинська // Науковий вісник Ужгородського національного університету : Серія «Педагогіка. Соціальна робота». – №16. – Ужгород, 2009. – С. 42–44.

309. Калаур С. Н. Сущность акмеологического подхода в подготовке будущих социальных педагогов и социальных работников / С. Н. Калаур // Акмеология деятельности / Под общ. ред Н.В. Кукзьминой, В.Н. Гладковой С.Д. Пожарского. – СПб, 2007. – С. 101–107.

310. Капська А. Й. Деякі аспекти професійної підготовки соціальних педагогів і соціальних працівників / А. Й. Капська // Вісник Глухівського національного педагогічного університету ім. О. Довженка. Серія : Педагогічні науки. – 2010. – №15. – С. 12–16.

311. Караванова Л. Ж. Профессионально-личностное развитие специалиста по социальной работе в период вузовского обучения : дисс. ... доктора психологических наук : 19.00.07 / Людмила Жалаловна Караванова; [Место защиты: НГОУ «Московский психолого-социальный институт»]. – Москва, 2012. – 410 с.

312. Карамушка Л. М. Психологія управління конфліктами в організації (на матеріалі діяльності освітніх організацій) / Л. М. Карамушка, Т.М. Дзюба – К. : Науковий світ, 2009. – 268 с.

313. Карамушка Л. М. Психологія управління : навч. посіб. / Л. М. Карамушка. – К. : Міленіум, 2003. – 344 с.

314. Карпенко О. Г. Вступ до спеціальності «Соціальна робота» : навч.-метод. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / О. Г. Карпенко. – К. : Слово, 2011. – 248 с.

315. Карпенко О. Г. Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Олена Георгіївна Карпенко. – К., 2008. – 480 с.

316. Карпенко О. Г. Професійна підготовка соціальних працівників в умовах університетської освіти: науково-методичний та організаційно-технологічний аспекти : монографія / О. Г. Карпенко – Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К. : Коло; Дрогобич, 2007. – 374 с.

317. Карпенко О. Г. Соціальний працівник : деякі аспекти професійної підготовки / О. Г. Карпенко. – К. : Держ. ін-т сім'ї та молоді, 2007. – 144 с.

318. Карпич І. О. Проблеми підготовки працівників соціальної сфери до професійної діяльності / І. О. Карпич // Актуальні проблеми сучасної соціології, соціальної роботи та професійної підготовки фахівців : Матеріали доповідей та повідомлень Міжнар. наук.-практич. конф. (Ужгород, 16 вересня 2016 р.) / За ред. проф. І. В. Козубовської, проф. Ф. Ф. Шандора. – Ужгород, 2016. – С. 74–75.

319. Карпіловська С. Я. Основи професіографії : навч. посіб. / С. Я. Карпіловська, Р. І. Мітельман, В. В. Синявський, О. М. Ткаченко, Б. О. Федоришин, О. О. Яцишин. – К. : МАУП, 1997. – 148 с.

320. Карпушина М. Г. Система методів та форм навчання у формуванні вмінь вирішувати проблемні ситуації / М. Г. Карпушина // Вісник Запорізького національного університету / голов. ред. Локарева Г. В. – Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2013. – № 2 (20) : Педагогічні науки. – С. 36–47.

321. Катренко А. В. Системний аналіз об'єктів та процесів комп'ютеризації : навч. посібник / А. В. Катренко. – Львів : Новий світ-2000, 2003. – 424 с.

322. Кизименко Л. Д. Словник-довідник соціального працівника / Л. Д. Кизименко, Л. М. Бедна : [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ipr.lp.edu.ua/Library/004/004.html>

323. Кирланов Т. Г. Классификация методов активного обучения применительно к высшей школе / Т. Г. Кирланов // Молодой ученый. – 2010. – №4. – С. 337–339.

324. Класифікатор професій ДК 003:2010 / Державний комітет України з питань технічного регулювання та споживчої політики. [Електронний ресурс] / Режим доступу: <http://dovidnyk.in.ua/directories/profesii>

325. Климентьева О. С. Формування вмінь розв'язання конфліктів у майбутніх правоохоронців у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ольга Сергіївна Климентьева; Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди. – Харків, 2016 – 292 с.

326. Климов Е. А. Как выбирать профессию / Е. А. Климов. – М. : Просвещение, 1990. – 159 с.

327. Климов Е. А. Психология индивидуальности. Избранные психологические труды / Е. А. Климов, В. С. Мерлин. – М. : Психологический институт, 2005. – 544 с.

328. Климов Е. А. Психология профессионала: избр. психол. тр. / гл. ред. Д. И. Фельдштейн / Е. А. Климов. – Москва, Воронеж : Ин-т практической психологии: НПО «Модекс». 1996. – 400 с.

329. Коваль П. Концептуальні засади професійної підготовки студентів вищих навчальних закладів засобами мистецтва / П. Коваль // Гірська школа Українських Карпат. Наукове фахове видання з педагогічних наук. головний ред. В. Хрущ. – 2016. – № 15. – Івано-Франківськ : ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» – С. 45–48.

330. Коваль Р. Шкільна служба розв'язання конфліктів: досвід уповноваження : посібник / Р. Коваль, А. Горова, А. Нікітчук та ін. – К. : Видавець Захарченко В. О., 2009. – 168 с.

331. Ковчина І. М. Теорія та практика підготовки майбутніх соціальних педагогів до соціально-правової діяльності : автореф. дис. д-ра пед. наук : 13.00.04 / Ірина Михайлівна Ковчина; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2008. – 42 с.

332. Козер Л. Функции социального конфликта / Льюис Козер. – перевод с англ. О.А. Назаровой. – М. : Идея-Пресс, Дом интеллектуальной книги, 2000. – 208 с.

333. Козич І. В. Модель формування конфліктологічної компетентності соціального педагога в умовах магістратури / І. В. Козич // Вісник ЗНУ : Збірник наукових статей. – Запоріжжя : ЗНУ, 2008. – № 1. – С. 110–117.

334. Козич І. В. Формування конфліктологічної компетентності соціального педагога в умовах магістратури : дис... канд. пед. наук: 13.00.05 / Ірина Володимирівна Козич. – Запоріжжя, 2008. – 254 с.

335. Козловська І. М. Формування професійної майстерності майбутнього вчителя як єдність інтегрованого та диференційованого підходів в умовах ступеневої освіти / І. М. Козловська, М. А. Пайкуш // Вісник Житомирського держ. Ун-ту ім. І. Франка. – 2003. – Вип. 13 – С. 66–71.

336. Кокур О. М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця: [монографія] / О. М. Кокур. – К. : ДП «Інформ.-аналіт. агентство», 2012. – 200 с.

337. Кокур О. М. Психофізіологічне забезпечення становлення фахівця у професіях типу «людина-людина»: зміст та програма досліджень / О. М. Кокур // Актуальні проблеми психології. – Т. V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія. / За ред. С.Д. Максименка. – К. : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2008. – Вип. 8. – С. 65–73.

338. Колесова О. А. Інноваційна освіта в парадигмі інформаційних технологій : автореф. дис. ... канд. філософ. наук : 09.00.10 / Олена Анатоліївна Колесова; ДЗ «Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського». – О., 2011. – 18 с.

339. Коломінський Н. Л. Соціально-психологічні проблеми підготовки фахівців до професійної діяльності / Н. Л. Коломінський // Наука і освіта. – 2004. – №3. – С. 14–16.

340. Комаха Л. Г. Специфіка праксеологічного аналізу / Л. Г. Комаха // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Філософія. Політологія / Відп. ред. А.Є. Конверський. – К. : КНУ ім. Т. Шевченка, 2003. – Вип. 54-55. – С. 108.

341. Коновалов А. Ю. Школьная служба примирения и восстановительная культура взаимоотношений: практическое руководство. / под общей редакцией Л. М. Карнозовой. – М. : МОО Центр «Судебно-правовая реформа», 2012. – 256 с.

342. Кононенко Н. В. Ефективність методики формування системності професійно-педагогічних знань майбутніх вихователів у процесі підготовки у виші / Н. В. Кононенко // Зб. наук. праць «Педагогічні науки». – Випуск LXXII. – Том 2 – Херсон : Херсонський державний університет, 2016. – С. 85–90.

343. Конфликтология / Под ред. А. С. Кармина. – СПб. : Издательство «Лань», 1999. – 448 с.

344. Конфликтология: учебник для вузов / В. П. Ратников и др. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2001. – 512 с.

345. Конфлікти у суспільній діяльності / Г. В. Ложкін, С. В. Сьомін, Т. В. Петровська, О. О. Кисельова. – К., 1997. – 96 с.

346. Конфліктологія : підручник для студентів ВНЗ юрид. спец. / Л. М. Герасіна, М. І. Панов, Н. П. Осіпова та ін. – Х. : Право, 2002. – 256 с.

347. Конфліктологія та теорія переговорів : Підручник / Є. Б. Тихомирова, С.Р. Постоловський. – Суми : ВТД «Університетська книга», 2008. – 240 с.

348. Конфліктологія. Навчальний посібник / Л.В. Балабанова, К.В. Савельєва. – К. : Видавничий дім: Професіонал, 2009. – 280 с.

349. Концепція розвитку освіти України на період 2015–2025 років : [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.tnpu.edu.ua/EKTS/proekt_konserc.pdf

350. Коростіль М. П. Медіація як спосіб вирішення конфлікту. Впровадження в освітній простір відновних практик / М. П. Коростіль // Психологічна культура вчителя в контексті викликів сучасності : зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнародною участю (Тернопіль, 5-6 квітня 2017 р.) / укладачі : В.Є. Кавецький, А.В. Вихрущ, О.Я. Жизномірська, Т.Г. Дідух. – Тернопіль : СМП «Тайп», 2017. – С. 146–150.

351. Корсак К. В. Соціально-філософський аналіз тенденцій розвитку тріади «людина – суспільство – освіта» на початку XXI століття : автореф. дис. ... д-ра філософ. наук: 09.00.10 / Костянтин Віталійович Корсак; АПН України; Ін-т вищ. освіти. – К., 2006. – 36 с.

352. Коцур В. Наукова, освітня, просвітницька місія університету / В. Коцур // Рідна школа. – 2012. – № 11. – С. 3–9.

353. Краевский В. В. Методология педагогического исследования / В. В. Краевский. – Самара : ПГПИ, 1998. – 86 с.

354. Краснова Н. П. Активні методи навчання у ВНЗ в контексті сучасних освітніх технологій / Н. П. Краснова // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. – Серія : Педагогічні науки, 2016 – №6 (303) жовтень, 2016. – Частина II – С. 261–274.

355. Краткий психологический словарь / [сост. Л. А. Карпенко; под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского]. – Ростов н/Д.: Феникс, 1998. – 512 с.

356. Кристопчук Т. Є. Компетентнісний підхід: європейський вимір / Т. Є. Кристопчук [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://lib.mdpu.org.ua/nvsp/6/5/pdf>.

357. Ксенчук Е. В. Системное мышление. Границы ментальных моделей и системное видение мира / Е. В. Ксенчук. – М.: Издательский дом «Дело» РАН-ХИГС, 2011. – 368 с.

358. Кубіцький С. О. Технології соціально-педагогічної роботи в зарубіжних країнах: навч. посіб / С. О. Кубіцький. – 3-тє вид. доп. і перероб. – К.: Міленіум, 2015. – 300 с.

359. Кудрявцева Н. П. Організаційно-економічний механізм державного регулювання освіти (на прикладі післядипломної освіти): автореф. дис. ... канд. екон. наук: 08.02.03 / Наталія Павлівна Кудрявцева; Н.-д. екон. ін-т. – К., 2004. – 18 с.

360. Кузьмін В. В. Місце та роль фахової компетентності соціального працівника (психолога) у змістовній інтеграції осіб із сирітським дитинством / В. В. Кузьмін // Компетентнісний вимір сучасної освіти: теорія і практика: зб. тез V регіональної наук.-практич. конф. (19 травня 2017 р., м. Запоріжжя) / За заг. ред. В. В. Нечипоренко. Запоріжжя: Вид-во Хортицької національної академії, 2017. – С. 245–247.

361. Кулешова О. В. Психологічні вимоги до особистості сучасного психолога / О. В. Кулешова // Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців: тези доповідей V Всеукр. наук.-практ. конф. (Хмельницький, 30–31 березня 2017 р.) [ред. кол. Є.М. Потапчук (голов. ред.), Т.Л. Левицька та ін.]. – Хмельницький: ХНУ, 2017. – С. 30–32.

362. Кулюткин Ю. Н. Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя / Ю.Н. Кулюткин, В.П. Бездухов. – Самара: СамГПУ, 2002. – 400 с.

363. Кунцевська А. Витоки інтраперсональних конфліктів у соціальних працівників (за матеріалами тренінгів) / А. Кунцевська // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Соціологія. Психологія. Педагогіка / Відп. ред. В.Б. Євтух. – К.: КНУ ім. Т. Шевченка, 2006. – Вип. 24 – 25. – С. 48–54.

364. Курбатов С. В. Освітні інновації: контури майбутнього: [монографія] / С. В. Курбатов // Феномен інновацій: освіта, суспільство, культура; [за ред. В. Г. Кременя]. – К.: Педагогічна думка. – 2008. – 472 с.

365. Куценко В. І. Соціальна сфера: реальність і контури майбутнього (питання теорії і практики): [монографія] / В.І. Куценко; за наук. ред.

Б.М. Данилишина; РВПС України НАН України. – Ніжин : ТОВ «Видавництво «Аспект-Поліграф», 2008. – 818 с.

366. Лазарева В. В. Формування готовності майбутніх дільничних інспекторів МВС до розв'язання конфліктних ситуацій у процесі фахової підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Вікторія Віталіївна Лазарева; Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. – Тернопіль, 2013. – 20 с.

367. Ларина Е. А. Структура и динамика мотивационной сферы личности студентов разных направлений профессионального образования : дис. ... канд. психол. наук 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / Елена Анатолиевна Ларина. – Москва, 2010. – 221 с.

368. Ларионова И. А. Интегративные тенденции в профессиональной подготовке специалистов социальной сферы : дисс. ... доктора пед. наук : 13.00.08 / Ирина Анатольевна Ларионова; [Место защиты: Моск. пед. гос. ун-т]. – Екатеринбург, 2009. – 424 с.

369. Левин Курт. Разрешение социальных конфликтов / К. Левин; Пер. с англ. И. Ю. Авидон Науч. ред., вступ. ст. Н. В. Гришиной. – Санкт-Петербург : Речь, – 2000. – 407 с.

370. Левківський М. В. Проблеми освіти у понятійній площині синергетики / М. В. Левківський, О. В. Вознюк // Вісник Житомирського держ. Ун-ту ім. І. Франка. – 2003. – Вип. 11. – С. 51–55.

371. Левшин М. Интегративно-синергетична модель проектування особистісно-орієнтованих технологій навчання і виховання / М. Левшин // Вища освіта України. – № 1. – 2004. – С. 36–40.

372. Лeko Б. А. Медіація : підручник / Б. А. Лeko, Г. В. Чуйко. – Чернівці : Книги – ХХІ, 2011. – 462 с.

373. Леонов Н. И. Конфликтология : Учеб. пособие 2-е изд., испр. и доп. / Н. И. Леонов. – М. : Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2006. – 232 с.

374. Лернер И. Л. Проблемное обучение / И. Л. Лернев.– М. : Знание, 1974. – 64 с.

375. Лещук Г. В. Альтернативні шляхи здобуття та підвищення професійної кваліфікації у Франції / Г. В. Лещук // Психологічна культура вчителя в контексті викликів сучасності : зб. матеріалів Всеукр. наук.-практич. конф. з міжнародною участю (Тернопіль, 5-6 квітня 2017 р.) / укладачі : В.Є. Кавецький, А.В. Вихрущ, О.Я. Жизномірська, Т.Г. Дідух. – Тернопіль : СМП «Тайп», 2017. – С. 159–161.

376. Ліненко А. Ф. Педагогічна діяльність і готовність до неї / А. Ф. Ліненко. – Одеса : ОКФА, 1995. – 80 с.

377. Логвін В. Л. Розвиток соціокультурного середовища освітнього закладу в системі діяльності керівника школи / В.Л. Логвін // [Електронний ресурс]. – Режим доступу http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp7/konf3/Logvin.pdf
378. Ложкин Г. В. Практическая психология конфликта : [учеб. пособие] / Г. В. Ложкин, Н. И. Повякель. – К. : МАУП, 2000. – 256 с.
379. Ломакин П. А. Электронные презентации своими руками / П. А. Ломакин, А. В. Севостьянов. – М. : Майор, 2004. – 352 с.
380. Лук'янова Л. Б. Неперервна освіта впродовж життя: історичний огляд, сучасні реалії / Л. Б. Лук'янова // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – №2(15). – 2015. – С. 187–192.
381. Лукашенко А. О. Педагогічні умови формування конфліктологічної компетентності вчителя загальноосвітнього навчального закладу : дис.... канд. пед. наук : 13.00.04 / Антон Олександрович Лукашенко. – Х., 2006. – 238 с.
382. Лукин Ю. Ф. Конфликтология. Управление конфликтами / Ю. Ф. Лукин. – М. : Академический Проект, Трикста, 2007. – 800 с.
383. Макова А. К. Формирование мотивации учения / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – М. : Просвещение, 1990. – 192 с.
384. Максудов Р. Р. Восстановительная медиация: идея и технология: Метод. рекомендации. – М. : Институт права и публичной политики, 2009. – 72 с.
385. Малафіїк І. В. Системний підхід в теорії і практиці навчання / І. В. Малафіїк. – Рівне : РДГУ, 2004. – 437 с.
386. Мартинюк М. А. Освіта як фактор інтенсифікації суспільного виробництва в перехідній економіці України: Автореф. дис... канд. екон. наук : 08.01.01 / Марк Анатолійович Мартинюк; Київ. нац. екон. ун-т. – К., 1999. – 19 с.
387. Марусинець М. Технологізація процесу підготовки майбутніх менеджерів організацій і адміністрування до соціальної взаємодії / М. Марусинець // Гірська школа Українських Карпат. Наукове фахове видання з педагогічних наук. головний ред. В. Хрущ. – 2016. – № 15. Івано-Франківськ : ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» – С. 58–63.
388. Марусинець М. М. До проблеми навчальної взаємодії «педагог – студент» у ВНЗ / М. М. Марусинець // Зб. наук. ст. за матеріалами XIV Міжнар. наук.-практ. конф. – Ужгород: Сніна, 2007. – С. 62–69.
389. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшкин. – М. : Директ-Медиа, 2008. – 392 с.
390. Медиация – искусство разрешать конфликты. Знакомство с теорией, методом и профессиональными технологиями / Составители:

Г. Мета, Г. Похмелкина / Перевод с немецкого Г. Похмелкиной. – Москва : Издательство «VERTE», 2004. – 320 с.

391. Мелихов М. Б. Экономико-статистическое моделирование социальной сферы (Методология и анализ): дис. ... д-ра экон. наук: 08.00.11 / Михаил Борисович Мелихов. – Москва, 1997. – 394 с.

392. Мельничук І. М. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій [монографія] / І. М. Мельничук. – Тернопіль : Економічна думка, 2010. – 328 с.

393. Методология гуманитарного исследования в социальной сфере: учебно-методический комплекс / под ред. А. П. Валицкой. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. – 216 с.

394. Методы системного педагогического исследования : учеб. пособ. / под ред. Н. В. Кузьминой. – М. : Народное образование, 2002. – 208 с.

395. Митина Н. А. Современные педагогические технологии в образовательном процессе высшей школы / Н. А. Митина, Т. Т. Нуржанова // Молодой ученый. – 2013. – №1. – С. 345–349.

396. Мільто Л. О. Теорія і технологія розв'язання педагогічних задач : навч. посіб. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – 156 с.

397. Міненко О. О. Професійне становлення практичного психолога як система парадигмальних змін / О. О. Міненко // Вісник Харківського Національного Університету. Серія «Психологія» – Харків, 2002. – №550. – С. 209–211.

398. Міхеєва Л. В. Створення позитивної мотивації до вивчення педагогічних дисциплін студентами соціономічної сфери / Л. В. Міхеєва // Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців : тези доповідей V Всеукр. наук.-практ. конф. (Хмельницький, 30–31 березня 2017 р.) [ред. кол. Є. М. Потапчук (голов. ред.), Т. Л. Левицька та ін.]. – Хмельницький : ХНУ, 2017. – С. 106–108.

399. Міщик Л. І. Вступ до спеціальності «Соціальна педагогіка» : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Л. І. Міщик, О. П. Демченко; за заг. ред. Л. І. Міщик. – К. : Слово, 2013. – 328 с.

400. Міщик Л. І. Теоретико-методичні основи професійної підготовки соціального педагога у закладах вищої освіти : дис. ... докт. пед. наук: 13.00.05 / Людмила Іванівна Міщик. – Запоріжжя, 1997. – 358 с.

401. Мова Л. В. Психологічні особливості забезпечення особистісної самореалізації майбутніх психологів у процесі фахової підготовки : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Людмила Вікторівна Мова; Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2003. – 20 с.

402. Морозов О. С. Общие принципы управления сложодинамическими системами в конфликтной ситуации /

О. С. Морозов // Теория и практика физической культуры. – 2005. – № 2. – С. 21–24.

403. Москалюк О. І. Формування професійної спрямованості у майбутніх соціальних педагогів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. / Оксана Іванівна Москалюк. – Кіровоград, 2007. – 22 с.

404. Мультимедійні системи як засоби інтерактивного навчання: посібник ав.: М.І. Жалдак, М.І. Шут, Ю.О. Жук, Н.П. Дементієвська, О.П. Пінчук, О.М. Соколюк, П.К. Соколов. За редакцією Ю.О. Жука. – К.: Педагогічна думка, 2012. – 112 с.

405. Муромець В. Г. Методологічні основи дослідження розвитку загальних компетентностей студентів магістратури: у закладах вищої освіти / В. Г. Муромець // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. – Серія: Педагогічні науки, 2016 – №6 (303) жовтень, 2016. – Частина III – С. 147–152.

406. Нагає В. М. Методика викладання у вищій школі: Навч. посібник / В. М. Нагає. – К.: Центр учбової літератури, 2007. – 232 с.

407. Нагаєв В. М. Конфліктологія: курс лекцій (модульний варіант): Навчальний посібник / В. М. Нагаєв. – К.: Центр навчальної літератури, 2004. – 198 с.

408. Наказ Міністерства соціальної політики «Про затвердження Державного стандарту соціальної послуги посередництва (медіації)» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z1243-16> – Загол. з екрану. – Мова укр.

409. Немкова А. Б. Становление конфликтологической компетенции старшеклассников в условиях внеклассной деятельности: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования / Анастасия Борисовна Немкова. – Волгоград, 2008. – С. 18.

410. Нестеренко Г. О. Можливості особистості в контексті синергетичної моделі вищої освіти / Г. О. Нестеренко // Вища освіта в Україні. – 2004. – №1. – С. 25–34.

411. Нечитайло І. С. Освіта як чинник соціально-класової ідентифікації та диференціації: автореф. дис. ... канд. соціол. наук: 22.00.04 / Ірина Сергіївна Нечитайло; Харк. нац. ун-т внутр. справ. – Х., 2008. – 19 с.

412. Никитин В. А. Социальная работа: проблемы теории и подготовки специалистов: учеб. пособие / В. А. Никитин; Моск. психол.-социал. ин-т / В. А. Никитин. – М.: Моск. психол.-социал. ин-т, 2002. – 236 с.

413. Ничкало Н. Г. Теоретико-методологічні проблеми і перспективи розвитку досліджень з неперервної професійної освіти / Н. Г. Ничкало // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: зб. наук. праць / за ред. І. Я. Зязюна, Н. Г. Ничкало. – К., 2001. – Ч. I. – С. 35–43.

414. Ніколенко Л. Т. Особистісно орієнтована освіта: проблеми та шляхи реалізації в системі підвищення кваліфікації / Л. Т. Ніколенко // Ученые записки. – № 3. – 2005. – С. 23–27.

415. Новейший философский словарь / [сост. И глав. ред. А. А. Грицанов]; 3-е изд., исправл. – Мн. : Книжный Дом, 2003. – 1280 с.

416. Новий словник іншомовних слів : близько 40000 сл. словосполучень / [Л. І. Шевченко, О. І. Ніка, О. І. Хом'як, А. А. Дем'янюк]; за ред. Л. І. Шевченко. – К. : АРІЙ, 2008. – 672 с.

417. Новые педагогические технологии в системе образования : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров; под ред. Е. С. Полат. – 4-е изд., стер. – М. : Академия, 2009. – 272 с.

418. Оганян К. М. Социальная работа за рубежом: международный опыт и шведская модель : [монография] / К. М. Оганян. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб. : Изд-во СПбГЭУ, 2016. – 231 с.

419. Огнев'юк В. О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку (світоглядно-методологічний аспект) : автореф. дис. ... д-ра філософ. наук: 09.00.03 / Віктор Олександрович Огнев'юк; Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – К., 2003. – 36 с.

420. Олексюк Н. С. Професійна готовність соціального педагога як важлива складова його професійної компетентності / Н. С. олексюк // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – Тернопіль, 2007. – №1. – С. 3–7.

421. Олійник О. Мультимедійна презентація як сучасний засіб навчання / О. Олійник // Історичний досвід, стан та перспективи підготовки педагогічних і соціально-педагогічних кадрів з різними соціальними групами : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. / ЧНУ. – Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2011. – С. 330–333.

422. Омеляненко С. В. Формування конфліктологічної компетентності майбутніх соціальних педагогів / С. В. Омеляненко // Педагогіка вищої школи : методологія, теорія, технологія. – 2009. – С. 235–239.

423. Орендарчук Г. Соціологія конфлікту : матеріали до лекції / Г. Орендарчук, О. Розумович // Наукові записки ТДПУ ім. В. Гнатюка. Сер. Філософія / Ред. кол. : М. М. Алексієвець, В. Д. Бондаренко, М. Г. Братасюк та ін. – Тернопіль : ТДПУ, 2003. – Вип. 11. – С. 182–189.

424. Орлянський В. С. Конфліктологія : навч. посіб. / В. С Орлянський. – К. : Центр учбової літератури, 2007. – 160 с.

425. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник для студ. вищ. навч. закл. / В. Л. Ортинський. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 472 с.

426. Осадчая Г. И. Социология социальной сферы: учеб. пособие для студентов вузов / Г. И. Осадчая; Моск. гос. социал. ун-т. – М. : Союз, 2003. – 336 с.

427. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська [та ін.]; за заг. ред. О.М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2001. – 255 с.

428. Освітні технології сучасних навчальних закладів : навч.-метод. посіб. / О. Янкович, Ю. Беднарк, А. Анджеєвська. – Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2015. – 212 с.

429. Острыньська О. А. Акмеологічні технології професійної підготовки майбутніх педагогів в умовах освітньо-виховного комплексу регіону / О. А. Острыньська // Вісник Глухівського держ. пед. ун-ту. – Сер. : Педагогічні науки. – 2010. – Вип. 16. – С. 17–23.

430. Отварухина Ю. Ю. Исследование и разработка концепции и методов управления социальной сферой : дисс. ... канд. экономических наук : 08.00.05 / Юлия Юрьевна Отварухина; Санкт-Петербургская инженерно-экономическая академия. – Санкт-Петербург, 2000. – 206 с.

431. Павленко А. І. Розв'язування соціально-педагогічних ситуацій і задач у підготовці майбутніх соціальних працівників / А. І. Павленко // Компетентнісний вимір сучасної освіти: теорія і практика : зб. тез V регіонал. наук.-практ. конф. (19 травня 2017 р., м. Запоріжжя) / За аг ред. В. В. Нечипоренко. Запоріжжя : Вид-во Хортицької національної академії, 2017. – С. 78–79.

432. Павленко В. В. Методи проблемного навчання / В.В. Павленко // Нові технології навчання: наук.-пед. зб. // Інститут інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки, Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. – Київ, 2014. – Вип.81 (спецвипуск). – С. 75–79.

433. Пальчевський С. С. Акмеологія : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів / С.С. Пальчевський. – Київ : Кондор, 2008. – 398 с.

434. Панфилова А. П. Тренинг педагогического общения : учеб. пособие [для студ. вузов обучающихся по спец. «Педагогика и психология»] / А. П. Панфилова. – М. : Академия, 2006. – 336 с.

435. Пасічник О. О. Специфіка та принципи використання навчальних тренінгів у процесі підготовки фахівців соціальної сфери у вищих навчальних закладах / О. О. Пасічник // Materiály IX mezinárodní vědecko – praktická conference «Dny vědy – 2012–2013». Pedagogika: Praha. Publishing House «Education and Science» s. r. o – 2013 – С. 67–69.

436. Пасічник О. О. Формування професійних комунікативних умінь майбутніх соціальних педагогів засобами навчальних тренінгів : дисс. ... канд. пед. наук. : 13.00.04 / Олена Олексіївна Пасічник; Тернопільський

національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка. – Тернопіль, 2013. – 278 с.

437. Патора Р. Ринок освіти в системі кадрового забезпечення стратегічного розвитку країни : автореф. дис. ... д-ра екон. наук: 08.09.01 / Роман Патора; НАН України. Ін-т регіон. дослідж. – Л., 2002. – 42 с.

438. Педагогіка вищої школи: Навч. посібник / З.Н. Курлянд, Р.І. Хмелюк, А.В. Семенова та ін.; За ред. З.Н. Курлянд. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К. : Знання, 2005. – 399 с.

439. Педагогіка у запитаннях і відповідях: Навч. посіб. / А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко. – К., 2006. – 311 с.

440. Педагогіка: Навчальний посібник / В.М. Галузяк, М.І. Сметанський, В.І. Шахов. – Вінниця : РВВ ВАТ «Віноблдрукарня», 2001. – 200 с.

441. Пелех Ю. Моделювання структури формування ціннісно-сміслової готовності майбутнього педагога до професійної діяльності як об'єкту його рефлексії (на прикладі реалізації операційно-дієвого компонента структури аксіологічної моделі) / Ю. Пелех. – [Електронний ресурс]. Режим доступу : http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Npd/2012_1/1pelehu.pdf – Загол. з екрану. – Мова укр.

442. Песоцкая Е. В. Маркетинг услуг / Е. В. Песоцкая. – Серия «Краткий курс». – СПб. : Изд-во «Питер», 2000. – 164 с.

443. Петришин Г. Конфлікт як соціальне явище (матеріали до лекції) / Г. Петришин // Наукові записки ТДПУ ім. В. Гнатюка. Сер. Філософія / Ред. кол. : М.М. Алексієвець, В.Д. Бондаренко, М.Г. Братасюк та ін. – Тернопіль : ТДПУ, 2003. – Вип. 11. – С. 171–178.

444. Петришин Г. Р. Конфліктологія : навч.метод. посіб. / Галина Петришин. – Тернопіль : ТНПУ, 2014. – 64 с.

445. Петушкова О. Г. Подготовка будущего учителя к предупреждению конфликтных ситуаций в образовательных учреждениях : дис. ... канд. пед. наук. : 13.00.08 / Ольга Геннадьевна Петушкова. – Магнитогорск, 2001. – 178 с.

446. Пехота О. М. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: навч. посібник / О.М. Пехота та інші. – К. : В-во А.С.К., 2003. – 240 с.

447. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології / І. П. Підласий. Інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти – К. : Видавничий Дім «Слово», 2004. – 616 с.

448. Пірен М. Конфлікти і управлінські ролі: соціопсихологічний аналіз. – К. : УАДУ. 2000. – 200 с.

449. Пірен М. І. Конфліктологія : Підручник / М. І. Пірен. – К. : МАУП, 2003. – 360 с.

450. Пов'якель Н. І. Психологічні засади формування когнітивних умінь продуктивного розв'язання конфліктних ситуацій у педагогічних системах / Н. І. Пов'якель // Конфлікти в педагогічних системах : матеріали наук.-практ. конф. – Вінниця : ВДТУ, 1997. – С. 255–258.

451. Пов'якель Н. І. Психологія конфлікту: теорія і сучасна практика: навч. посіб. / Л. Г. Ложкін, Н. І. Пов'якель. – К. : ВД «Професіонал», 2007. – 416 с.

452. Подковенко Т. О. Інститут медіації: зарубіжний досвід та українські перспективи / Т. О. Подковенко // Актуальні проблеми правознавства. – 2016. – Випуск 1. – С. 26–31.

453. Подковенко Т. О. Роль медіації у розв'язанні юридичних конфліктів / Т. О. Подковенко // Актуальні проблеми правознавства : наук. зб. ЮФ ТНЕУ. – Тернопіль : Астон, 2012. – Вип. 1 (2). – С. 44–50.

454. Подкоритова Л. О. Застосування авторської методики «Сходінки» для розвитку рефлексії та самопізнання у фахівців соціономічної сфери / Л. О. Подкоритова // European humanities studies / Europejskie studia humanistyczne. – Вип. I. – 2016. – С. 218–228.

455. Подкоритова Л. О. Сприяння професійному розвитку майбутніх фахівців соціономічної сфери за допомогою авторських розробок / Л. О. Подкоритова // Психолого-педагогічні особливості розвитку особистості в освітньому просторі : зб. тез доповідей Всеукр. наук.-практ. конф., (Мукачєво, 17-18 травня 2017 р.) / Ред. кол. : Т. Д. Щербан (гол. ред.) та ін. – Мукачєво : Вид-во МДУ, 2017. – С. 122–124.

456. Подмазін С. І. Особистісно орієнтована освіта (соціально-філософський аналіз) : автореф. дис. ... д-ра філософ. наук: 09.00.03 / Сергій Іванович Подмазін; Дніпропетр. нац. ун-т. – Д., 2006. – 34 с.

457. Подмазін С. І. Особистісно-орієнтований освітній процес. Принципи. Технології / С. І. Подмазін // Педагогіка і психологія, 1997. – № 2. – С. 37–43.

458. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи : навч. посіб. для магістрантів і аспірантів / Л. Г. Подоляк, В. Ю. Юрченко. – К. : Філ-студія, 2006. – 320 с.

459. Полат Е. С. Современные педагогические технологии и информационные технологии в системе образования : учеб. пособ. для студ. вузов обуч по спец. «Педагогика и психология», «Педагогика» / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина. – М. : Академия, 2007. – 368 с.

460. Поліщук В. А. Праксеологічний підхід як інноваційна основа вдосконалення професійної підготовки майбутніх соціальних працівників /

В. А. Поліщук // Науковий вісник Ужгородського національного університету: Серія «Педагогіка. Соціальна робота». – № 32. – Ужгород, 2014. – С. 148–150.

461. Поліщук В. А. Теорія і методика професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 / Віра Аркадівна Поліщук. – Тернопіль, 2006. – 454 с.

462. Поліщук В. А. Теорія і методика професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти : [монографія] / за ред. Н. Г. Ничкало. – Тернопіль : ТНПУ, 2006. – 424 с.

463. Поліщук В. М. Психологія сім'ї / В. М. Поліщук, Н. М. Ільвіна, С. А. Поліщук та ін.; – Суми : ВТД «Університетська книга», 2008. – 239 с.

464. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. – М. : Высш. шк., 2004. – 512 с.

465. Пометун О. Активні й інтерактивні методи навчання: до питання про диференціацію понять / О. Пометун. // Шлях освіти. – 2004. – № 3. – С. 10–15.

466. Практикум з конфліктології / Г. Ложкін, Є. Юрковський, І. Моначін. – Тернопіль : Воля, 2005. – 168 с.

467. Предборська І. Філософські обриси сучасної освіти: [монографія] / І. Предборська, Г. Вишенська, В. Гайденко, Г. Гамрецька. – Суми : ВТД «Університетська книга», 2006. – 226 с.

468. Прибутько П. С. Конфліктологія : навчальний посібник / П. С. Прибутько, Р. В. Михайленко, Л. М. Дубчак та ін. – К. : КНТ, 2010. – 136 с.

469. Прикладная конфликтология: Хрестоматия / Сост. К. В. Сельченко. – Минск : Харвест, 2003. – 624 с.

470. Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти : Постанова КМУ №266 від 29.04.15 р. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/266-2015-p>

471. Про медіацію (посередництво) Закон Болгарії від 17 грудня 2004 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.commonground.org.ua

472. Проект Закону України «Про медіацію» (реєстр. (№ 3665 від 17.12.2015 р.), внесений на розгляд Верховної Ради України народними депутатом А. І. Шкрум [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://mediate.org.ua/page79159.html>

473. Проектна діяльність у контексті становлення життєвого простору особистості : практико зорієнтований посібник / За загальною редакцією І. Г. Єрмакова, С. А. Гнідої, Л. О. Хурпенко – Сміла, 2012. – 400 с.

474. Прокопенко А. Л. Освіта як чинник соціальних змін (методологічний аспект) : автореф. дис. ... канд. філософ. наук: 09.00.03 / Андрій Леонідович Прокопенко; Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – К., 2007. – 19 с.

475. Пророк Н. В. Професійне становлення практичного психолога: [монографія] / Н. В. Пророк. – К. : ПП «Канцлер», 2012. – 476 с.

476. Професійна освіта: Словник : навч. посіб. / уклад. Гончаренко С. У. та ін., за ред. Н. Г. Ничкало. – К. : Вища школа, 2000. – 273 с.

477. Психологія конфлікту: Навч.-метод. посіб. для підготовки магістрів усіх форм навчання / В.Я. Галаган, В.Ф. Орлов, О.М. Отич, О.О. Фурса. – К. : ДЕДУТ, 2008. – 422 с.

478. Птахіна О. М. Сучасні тенденції інноваційного розвитку дистанційної навчання в системі вищої освіти / О. М. Птахіна // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. – Серія : Педагогічні науки, 2016 – №6 (303) жовтень, 2016. – Частина I – С. 99–105.

479. Пщоловский Т. Принципы совершенной деятельности: Введение в праксеологию / Тадеуш Пщоловский. Пер. с польского. – К. : Изд-во: «Институт праксеологии», 1993. – 272 с.

480. Пыжиков А. В. Реформирование системы образования в СССР в период «оттепели» (1953-1964 гг.) / А. В. Пыжиков // Вопросы истории : научный журнал / гл. ред. Ахмед Искендеров. – 2004. – №9. – С. 95–104.

481. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен; [пер. с англ.]. – М. : Когито-центр, 2002. – 396 с.

482. Радчук Г. К. Аксіопсихологія вищої школи : [монографія] / Г. К. Радчук. – Тернопіль : ТНПУ, 2009. – 415 с.

483. Радчук Г. К. Підготовка особистості майбутнього практичного психолога / Г. К. Радчук, І. П. Андрійчук // Практична психологія та соціальна робота. – К., 2003. – № 4. – С. 18–20.

484. Рассказова О. І. Розробка концепції підготовки соціальних працівників у педагогічному ВНЗ на засадах регіонального підходу / О. І. Рассказова, Ю. І. Чернецька // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. – Серія : Педагогічні науки, 2016 – №6 (303) жовтень, 2016. – Частина III – С. 56–63.

485. Рибалка В. В. Психологія праці особистості: Навч.-метод. посіб. / В. В. Рибалка. – К.-Кременчук : ПП Щербатих, 2006. – 76 с.

486. Рижиков В. С. Теорія і практика конструювання цільових моделей (професіограм) та процесу професійної підготовки майбутніх юристів: [монографія] / В. С. Рижиков. – Херсон : Айлан, 2010. – 280 с.

487. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека : пер. с англ. / К. Роджерс. – М. : Прогресс; Универс, 1994. – 480 с.

488. Розман Ю. В. Медіація як альтернативний спосіб вирішення приватно-правових спорів / Ю. В. Розман // Актуальні проблеми політики. – 2013. – Вип. 49. – С. 245–256.

489. Романишина О. Я. Огляд інформаційних технологій та засобів їх реалізації у вищих навчальних закладах / Оксана Ярославівна Романишина // Науковий вісник Ужгородського нац. ун-ту. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. – 2013. – Вип. 29. – С. 179–183.

490. Романишина О. Я. Підготовка викладачів до використання інформаційної навчальної системи MOODLE у навчальній діяльності / Оксана Ярославівна Романишина // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. праць. – Вип. 25. – Київ-Вінниця : ТОВ «Планер», 2010. – С. 481–486.

491. Романишина О. Я. Теоретичні і методичні основи формування ідентичності майбутніх учителів: теорія і практика : [монографія]. – Тернопіль: Астон. – 2015. – 360 с.

492. Романов С. В. Формирование конфликтологической компетентности будущего педагога в системе студенческого самоуправления : дисс. ... кандидат. пед. наук : 13.00.08 / Сергей Владимирович Романов; [Место защиты: Волгогр. гос. пед. ун-т]. – Волгоград, 2010. – 177 с.

493. Романова Е. С. 99 популярных профессий. Психологический анализ и профессиограммы / Е. С. Романова. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2007. – 464 с.

494. Ротко О. М. Зарубіжний досвід організації професійної підготовки фахівців із соціальної роботи / О. М. Ротко // Соціальна робота і соціальна педагогіка: виклики сьогодення: Зб. наук. праць за матеріалами IV всеукр. наук.-практ. конф. / за заг. ред. В.А. Поліщук, С.М. Калаур, Г.І. Слезанської – Тернопіль: Вектор, 2016. – С. 144–149.

495. Руденок А. І. Проблеми підготовки студентів-психологів до запобігання та подолання сімейних конфліктів / А. І. Руденок // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. акад. С. Д. Максименка. – К., 2011. – Т. XIII, ч. 1. – С. 368–374.

496. Рудишин С. Д. Системний підхід до вищої освіти в Україні: освіченість, компетентність, національні цінності / С. Д. Рудишин // Педагогіка і психологія. Вісник АПН України. – 2013. – № 3. – С. 69–75.

497. Русинка І. І. Конфліктологія. Психотехніки запобігання і управління конфліктами: навч. посіб. для студ. економ. спец. ВНЗ / І. І. Русинка. – К.: Професіонал, 2007. – 332 с.

498. Савельчук І. Б. Суб'єктивні чинники формування статусу соціальної роботи / І. Б. Савельчук // Актуальні проблеми сучасної соціології, соціальної роботи та професійної підготовки фахівців: Матеріали доповідей та повідомлень Міжнар. наук.-практ. конф. (Ужгород, 16 вересня 2016 р.) / За ред. проф. І. В. Козубовської, проф. Ф. Ф. Шандора. – Ужгород, 2016. – С. 170–171.

499. Савченко К. Ю. Комунікативний потенціал як складова педагогічної підготовки майбутніх фахівців / К. Ю. Савченко // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. – Тернопіль: ТНПУ, 2011. – № 4. – С. 35–39.

500. Савчин М. В. Вікова психологія: навч. посіб. для студ. вищих навч. закладів / М. В. Савчин, Л. П. Василенко. – К.: Академвидав, 2005. – 360 с.

501. Савчин М. В. Психологія відповідальної поведінки: [монографія] / М. В. Савчин – Івано-Франківськ: Місто НВ, 2008. – 280 с.

502. Савчук Л. О. Технічні засоби нових інформаційних технологій, що сприяють інтенсифікації навчального процесу у вищій школі / Л. О. Савчук // Вісник Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. – Луганськ: «Альма-матер», 2006. – Частина II. – С. 140 – 144.

503. Сакур Г. О. Освіта як предмет філософсько-аксіологічної рефлексії: автореф. дис. ... канд. філософ. наук: 09.00.10 / Ганна Олександрівна Сакур; Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – О., 2010. – 16 с.

504. Салимов Н. Р. Формирование готовности будущего учителя к предупреждению и разрешению конфликтов в школе средствами юмора: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Наиль Раилевич Салимов; [Место защиты: Башкир. гос. пед. ун-т]. – Уфа, 2009. – 222 с.

505. Самоукина П. В. Психология профессиональной деятельности / П. В. Самоукина. – 2-е изд. – СПб.: «Питер», 2003. – 224 с.

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

507. Саралиева Т. Р. Развитие конфликтологической компетентности учителя в системе дополнительного профессионального образования:

дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Таисія Романовна Саралиева; [Место защиты: Юж.-Ур. гос. ун-т]. – Челябинск, 2011. – 201 с.

508. Семенова А. В. Парадигмальне моделювання у професійній підготовці майбутніх учителів : [монографія] / Алла Семенова. – Одеса : Юридична література, 2009. – 504 с.

509. Семенюк В. Л. Психологічні аспекти розв'язання міжособистісних конфліктів як умова формування необхідних моральних якостей військовослужбовців / В. Л. Семенюк // матеріали міжвуз. наук.-практ. конф. «Проблеми становлення духовності і моралі молоді людини в сучасних умовах» / Львів. ін-т пожежної безпеки МНС України. – Львів : Львівський інститут пожежної безпеки МНС України, 2003. – С. 86–89.

510. Семиченко В. А. Підготовка майбутніх педагогів до конструктивного вирішення міжособистісних конфліктів / В. А. Семиченко, М. В. Семиченко // Конфлікти в педагогічних системах : матеріали наук.-практ. конф. – Вінниця : ВДТУ, 1997. – С. 271–273.

511. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : навчальний посібник / В. А. Семиченко. – К. : Вища школа, 2004. – 335 с.

512. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих : навч.-метод. посіб. / С. О. Сисоєва. – К. : ВД «ЕКМО», 2011. – 324 с.

513. Сисоєва С. О. Особистісноорієнтовані технології: сутність, специфіка, вимоги до проектування / С. О. Сисоєва // Професійна освіта : педагогіка і психологія. – І Ч., 2003. – С. 159–160.

514. Сисоєва С. О. Проблеми неперервної професійної освіти : тезаурус наукового дослідження : наук. видання / С. О. Сисоєва, І. В. Соколова. – К. : Вид. дім «ЕКМО», 2010. – 362 с.

515. Система психолого-педагогічних вимог до засобів інформаційно-комунікаційних технологій навчального призначення: [монографія] / О. О. Гриб'юк, В. М. Дем'яненко та ін.; за ред. М. І. Жалдака. – К. : Атіка, 2014. – 172 с.

516. Сігаєва Л. Є. Підвищення кваліфікації фахівців як складова неперервної професійної освіти / Л. Є. Сігаєва // Неперервна професійна освіта: теорія і практика : зб. наук. праць / за ред. І. А. Зязюна, Н. Г. Ничкало [та ін.]. – К., 2000. – С. 319–363.

517. Сімейні групові наради як метод розв'язання конфліктних ситуацій : метод. матеріали для тренера / упоряд. : Т. П. Авельцева, Н. В. Зимівець, О. А. Калібаба, В. П. Лютий; за заг. ред. І. Д. Звереві. – К. : Наук. світ, 2003. – 86 с.

518. Січкарук О. Інтерактивні методи навчання у вищій школі : навч.-метод. посіб. / О. Січкарук. – К. : Таксон, 2006. – 88 с.

519. Скібіцька Л. І. Конфліктологія : навч. посіб. для студ. ВНЗ / Л. І. Скібіцька. – 2-ге вид. – К. : Кондор, 2009. – 384 с.
520. Скотт Д. Г. Конфликты. Пути их преодоления / Д. Г. Скотт. – К. : Внешторгиздат, 1991. – 191 с.
521. Скрипник О. Соціальна, правова держава в Україні: проблеми теорії і практики / О. Скрипник. – К. : Інститут держави і права імені В. М. Корецького НАН України, 2000. – 324 с.
522. Сластенин В. А. Педагогика : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Сластенина. – М. : Академия, 2002. – 576 с.
523. Сластенин В. А. Педагогика: Инновационная деятельность / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова. – М. : Магистр, 1997. – 268 с.
524. Слінчук В. І. Науково-методичний супровід компетентісно орієнтованої освіти / В. І. Слінчук // Управління школою. – 2011. – № 25/27. – С. 61–68.
525. Словник базових понять з курсу «Педагогіка»: навч. посібн. для студ. вищ. навч. закл. / укладач О.Є. Антонова. – Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2011. – 104 с.
526. Слосанська Г. І. Доступ до соціальних послуг в умовах децентралізації / Г. І. Слосанська // Соціальна робота і соціальна педагогіка: виклики сьогодення: Зб. наук. праць за матеріалами ІV всеукр. наук.-практ. конференції (Тернопіль, 29–30 листопада 2016 р.) / за заг. ред. В.А. Поліщук, С.М. Калаур, Г.І. Слосанської – Тернопіль: Вектор, 2016. – С. 150–158.
527. Смирнова-Трибульська Є. М. Дистанційне навчання з використанням системи MOODLE : навч.-метод. посіб. для студ. вищих пед. нав. закладів / Є.М. Смирнова-Трибульська, М.І. Жалдак. – Херсон : Айлант, 2007. – 492 с.
528. Смівоцький А. Нові методи стратегічного мислення / А. Смівоцький. – К. : КМ Академія, 2002. – 43 с.
529. Смоленська О. Є. Поняття культурно-освітнього простору в сучасній педагогічній науці / О. Є. Смоленська // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : педагогіка. – Тернопіль : ТНПУ, 2014. – №2. – С. 30–35.
530. Современный экономический словарь / Б. А. Райзберг, Л. Ш. Лозовский, Е. Б. Стародубцева. – М. : ИНФРА-М, 1996. – 496 с.
531. Сорочинська Т. А. Сучасна концепція філософії освіти в Україні / Т. А. Сорочинська // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: Зб. наук. праць. Наукові записки Рівненського

державного гуманітарного університету. Випуск 13 (56). Частина I. Рівне : РДГУ, 2016. – С. 33–36.

532. Социальная конфликтология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. А. В. Морозова. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 336 с.

533. Социальная медицина: учебник для бакалавров / под ред. А. В. Мартыненко. – М.: Изд-во Юрайт, 2015. – 475 с.

534. Социально-психологическая диагностика личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Майнулов. – М.: Изд-во института психотерапии, 2002. – 490 с.

535. Соціогуманітарний простір і розвиток продуктивних сил України: методологічні аспекти визначення взаємодії: [монографія] / [наук. ред. М. А. Хвесик]; НАН України, Рада по вивченню продуктивних сил України. – К., 2009. – 92 с.

536. Соціолого-педагогічний словник / За ред. В. Радула. – К.: «Екс-Об», 2004. – 304 с.

537. Старіш О. Г. Системологія: підруч. / О. Г. Старіш. – К.: Центр навч. літ., 2005. – 232 с.

538. Стасюк Г. Є. Освіта як чинник державотворення: автореф. дис. ... канд. філос. наук: 09.00.10 / Геннадій Євстахійович Стасюк; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2008. – 16 с.

539. Сташук О. В. Актуальні наукові дослідження у сфері фахової підготовки майбутніх соціальних педагогів / О. В. Сташук // Компетентнісний вимір сучасної освіти: теорія і практика: зб. тез V регіональної наук.-практ. конф. (19 травня 2017 р., м. Запоріжжя) / За аг ред. В. В. Нечипоренко. Запоріжжя: Вид-во Хортицької національної академії, 2017. – С. 78–79.

540. Столярчук О. А. Професійні пріоритети майбутніх фахівців соціономічної сфери / О. А. Столярчук // Психолого-педагогічні особливості розвитку особистості в освітньому просторі: зб. тез доповідей Всеукр. наук.-практ. конф., (Мукачево, 17-18 травня 2017 р.) / Ред. кол.: Т. Д. Щербан (гол. ред.) та ін. – Мукачево: Вид-во МДУ, 2017. – С. 182–184.

541. Стрельніков В. Ю. Проектування змісту навчання з метою його інтенсифікації / В. Ю. Стрельніков // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. – Серія: Педагогічні науки, 2016 – №6 (303) жовтень, 2016. – Частина I – С. 50–57.

542. Сулимова Т. С. Социальная работа и конструктивное разрешение конфликтов / Т. С. Сулимова. – М.: Институт практической психологии, 1996. – 171 с.

543. Сургунд Н. А. Психодіагностика професійної придатності майбутнього практичного психолога : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Наталія Анатоліївна Сургунд; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2004. – 22 с.
544. Сурмин Ю. П. Теория систем и системный анализ : учеб. пособие / Ю. П. Сурмин. – К. : МАУП, 2003. – 368 с.
545. Сучасна українська мова : підруч. / [О. Д. Пономарів, В. В. Різун, Л. Ю. Шевченко та ін.]. – 4-те вид., перероб. – К. : Либідь, 2001. – 400 с.
546. Сущенко Л. О. Педагогічні інновації: від стратегії до реалізації / Л. О. Сущенко // Вісник Дніпропетровського ун-ту імені Альфреда Нобеля Серія «Педагогіка і психологія»: педагогічні науки. – № 2(10), 2015. – С. 302–307.
547. Татенко В. О. Психологічні ознаки професіоналізму / В. О. Татенко // Психологічні перспективи. – Зб. статей ВДУ ім. Лесі Українки, Інститут соціальної і політичної психології АПН України, 2003. – С. 161–166.
548. Теоретичні та методичні засади управління підготовкою фахівців з педагогіки вищої школи на основі компетентнісного підходу в межах європейської кредитно-трансферної системи організації навчального процесу : [монографія] / З. В. Рябова, І. І. Драч, Н. О. Приходькіна [та ін.]. – К. : ТОВ «Альфа-Реклама», 2014. – 338 с.
549. Технологи социальной работы : ученик / под. общ. ред. Е. И. Холостовой. – М. : ИНФРА, 2001. – 400 с.
550. Тітар О. О. Освіта як фактор економічного розвитку : автореф. дис. ... канд. екон. наук: 08.00.01 / Ольга Олександрівна Тітар; Харк. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна. – Х., 2009. – 16 с.
551. Тлумачний словник української мови: понад 12500 статей (близько 40000 слів) / за ред. В. С. Калачника. – [2-ге вид., випр. і доп.]. – Харків : Прапор, 2005. – 992 с.
552. Толочек В. А. Современная психология труда: учебн. пособие / В. А. Толочек. – СПб. : Питер, 2005. – 479 с.
553. Топузов О. М. Становлення проблемного навчання в педагогічній науці / О. М. Топузов // Рідна школа. – 2005. – № 1. – С. 57–60.
554. Трайнев В. А. Информационные коммуникационные педагогические технологии : Обобщение и рекомендации : учеб. пособие / В. А. Трайнев, И. В. Трайнев. – 3-е изд. – М. : Дашков и К, 2007. – 280 с.
555. Трухан М. А. Практичні підходи до організації соціально-психолого-педагогічного тренінгу як форми конфліктологічної підготовки майбутніх соціальних педагогів / М. А. Трухан // Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені

Миколи Гоголя) / за заг. ред. проф. Є. І. Коваленко. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2014. – №4. – С. 183–187.

556. Трухан М. А. Формування готовності майбутніх соціальних педагогів до діяльності з розв'язання професійних конфліктів у закладах освіти : дисс. ... канд. пед. наук. : 13.00.04 / Марія Андріївна Трухан; Хмельницький національний університет. – Хмельницький, 2016. – 278 с.

557. Тюпля Л. Т. Інформаційний матеріал опису професії «Фахівець із соціальної роботи» : Навч.-метод. посіб. для Держ. Служби зайнятості / Л. Т. Тюпля, О. В. Тюпля. – К., 2002. – 38 с.

558. Тюптя Л. Т. Соціальна робота : теорія і практика : навч. посіб. – 2-ге вид. / Л. Г. Тюптя. – К. : Знання, 2008. – 574 с.

559. Тюрина В. А. Виды конфликтов: Учеб. пособие / В. А. Тюрина, И. В. Ващенко. – К. : ООО «Международ. фин. агенство», 1998. – 52 с.

560. Указ Президента України «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» від 25.06.2013 № 344/2013 – [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>

561. Українська радянська енциклопедія : у 17 т. / [гол. Ред.. М. П. Бажан]. – К., Академія наук УРСР, 1959–1965. – Т. 7. – 1962. – С. 192.

562. Управлінські аспекти соціальної роботи: курс лекцій / М. Ф. Головатий, М. П. Лукашевич, Г. А. Дмитренко; за заг. ред. М. Ф. Головатого. – К. : МАУП, 2004. – 368 с.

563. Урманцев Ю. А. Тектология и общая теория систем / Ю. А. Урманцев // Вопросы философии. – 1995. – № 8. – С. 14–23.

564. Федоров В. Д. Психолінгвістичний ракурс поняття акмеології / В. Д. Федорів // Акмеологія в Україні: теорія і практика : журнал / гол. ред. В. О. Огнев'юк. – 2010. – №1. – С. 27–39.

565. Федорчук В. М. Соціально-психологічний тренінг «Розвиток комунікативної компетентності викладача» : навч.-метод. посібник. – Кам'янець-Подільський : Абетка, 2003. – 240 с.

566. Філософський енциклопедичний словник / В. І. Шинкарук, Є. К. Бистрицький, М. О. Булатов, А. Т. Ішмуратов. – Київ : Абрис, 2002. – 742 с.

567. Філь С. С. Поняття конфліктологічної компетентності студентів, які в майбутньому працюватимуть з людьми / С. С. Філь // [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://gisap.eu/ru/node/750>

568. 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.

569. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / М. М. Фіцула. – К. : Академвидав, 2006. – 352 с.
570. Фрейд З. Психология бессознательного / З. Фрейд. – М. : Просвещение, 1990. – 448 с.
571. Фурман А. В. Ідея професійного методологування : [монографія] / А. В. Фурман. – Ялта-Тернопіль : Економічна думка, 2008. – 205 с.
572. Фурман А. В. Інноваційна психодидактична модель професійної підготовки фахівців соціономічних професій / А. В. Фурман // Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців : тези доповідей V Всеукр. наук.-практ. конф. (Хмельницький, 30–31 березня 2017 р.) [ред. кол. Є.М. Потапчук (голов. ред.), Т.Л. Левицька та ін.]. – Хмельницький : ХНУ, 2017. – С. 53–55.
573. Фурман А. В. Теорія навчальних проблемних ситуацій: психолого-дидактичний аспект : [монографія] / А. В. Фурман. – Тернопіль : Астон, 2007. – 164 с.
574. Ханецька Н. В. Тренінг оптимізації педагогічного спілкування викладачів ВНЗ засобами позитивної психотерапії Н. Пезешкіана / Н. В. Ханецька // Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців : тези доповідей V Всеукр. наук.-практ. конф. (Хмельницький, 30–31 березня 2017 р.) [ред. кол. Є.М. Потапчук (голов. ред.), Т.Л. Левицька та ін.]. – Хмельницький : ХНУ, 2017. – С. 160–162.
575. Хартія про ціложиттєве навчання [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.eu-edu.org/news/info/87>. – Загол. з екрану.
576. Харченко С. Я. Професійна етика соціального педагога : [навч.-метод. посіб. для фахівців соціальних служб, соціальних педагогів СЗОШ, для студ. спеціальностей «Соціальна педагогіка» та «Соціальна робота»] / С. Я. Харченко, Н. П. Краснова, Л. П. Харченко. – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2009. – 563 с.
577. Хорни К. Ваши внутренние конфликты / К. Хорни. – СПб. : Лань, 1997. – 212 с.
578. Хриков Є. М. Управління навчальним закладом: Навч. посіб. / Є. М. Хриков. – К. : Знання, 2006. – 365 с.
579. Хьлл Д. Теории личности: Основные положения, исследования и применение / Д. Хьлл, Д. Зиглер; пер. с англ. – СПб. : «Питер Пресс», 1997. – 608 с.
580. Циган Н. В. Теоретичні аспекти управління підготовкою соціальних працівників у вищих навчальних закладах / Н. В. Циган // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. –

Серія : Педагогічні науки, 2016 – №6 (303) жовтень, 2016. – Частина III – С. 80–87.

581. Цой Л. Н. Проблемы подготовки конфликтологов к профессиональной деятельности в конфликтах / Л. Н. Цой. – Режим доступа : <http://www.conflictmanagement.ru>

582. Цыренова М. Г. Проектная деятельность в процессе формирования компетентностей / М. Г. Цыренова // Педагогика. – 2012. – № 9. – С. 66–71.

583. Цюман Т. П. Тренінг як інноваційна форма превентивної роботи з молоддю / Т. П. Цюман // Науковий вісник Чернівецького університету. : Збірник наукових праць. – Чернівці : Чернівецький нац. у-т, 2005. – Вип. 271. – С. 181–184.

584. Цюрупа М. В. Основи конфліктології та теорії переговорів : навчальний посібник / М. В. Цюрупа. – К. : Кондор, 2004. – 172 с.

585. Чайка В. М. Основи дидактики: навч. посіб. / В. М. Чайка. – Київ : Академвидав, 2011. – 238 с.

586. Чайка В. М. Підготовка майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності: [монографія] / В. М. Чайка; [за ред. Г. В. Терещука]. – Тернопіль : ТНПУ, 2006. – 275 с.

587. Чапаев Н. К. Интеграция образования и производства: методология, теория, опыт : [монографія] / Н. К. Чапаев, М. Л. Вайнштейн. – Челябинск : ЧИРПО; Екатеринбург : ИРРО, 2007. – 408 с.

588. Черв'якова Н. І. Реалізація задачного підходу у процесі формування професійної мобільності майбутнього педагога / Н. І. Черв'якова // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. – Серія : Педагогічні науки, 2016 – №6 (303) жовтень, 2016. – Частина III – С. 193–202.

589. Чобітько М. Г. Технології особистісно-орієнтованої професійної освіти / М. Г. Чобітько. – К. : Ніка-Центр, 2005. – 88 с.

590. Чуйко О. В. Чинники становлення професійних компетенцій у майбутніх фахівців соціономічних професій / О. В. Чуйко // Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки: Зб. наук. праць КНУ ім. Тараса Шевченка – №2(23), 2014. – С. 273–278.

591. Чуйко О. В. Психологія особистісного становлення майбутніх фахівців соціономічних професій : дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Олена Василівна Чуйко; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – К., 2014. – 200 с.

592. Шарапов О. Д. Системний аналіз : навч.-метод. посіб. для самоств. вивч. дисц. / О. Д. Шарапов, В. Д. Дербенцев, Д. Є. Семьонов. – К. : КНЕУ, 2003. – 154 с.

593. Шаюк О. Я. Психологічні особливості формування професійної толерантності у майбутніх економістів : дис. ... канд. психол. наук : 10.00.07 / Ольга Ярославівна Шаюк. – Тернопіль, 2011. – 216 с.

594. Швидкий В. О. Акмеологічні підходи до формування образу Я-професіонала у студентів ВНЗ / В. О. Швидкий // Акмеологія в Україні: теорія і практика : журнал / гол. ред. В. О. Огнев'юк. – 2010. – №1. – С. 128–135.

595. Шевченко Н. В. Вища освіта як механізм формування кар'єрного ресурсу спеціаліста : автореф. дис. ... канд. соціол. наук: 22.00.04 / Наталія Володимирівна Шевченко; Харк. нац. ун-т внутр. справ. – Х., 2007. – 17 с.

596. Шейнов В. П. Искусство управлять людьми / В. П. Шейнов. – Минск : Харвест, 2008. – 512 с.

597. Шейнов В. П. Управление конфликтами. Теория и практика / В. П. Шейнов. – М. : Харвест, 2010. – 912 с.

598. Шкіцька І. Ю. Маніпулятивні тактики позитиву: лінгвістичний аспект / І. Ю. Шкіцька. – К. : Видавничий дім Дмитра Бураго, 2012. – 440 с.

599. Шмир М. Ф. Активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів у контексті діяльнісного підходу / М. Ф. Шмир // Зб. наук. праць «Педагогічні науки». – Випуск LXXII. – Том 2 – Херсон : Херсонський державний університет, 2016. – С. 63–66.

600. Штих І. І. Емоційний розвиток майбутніх психологів у процесі професійної підготовки / І. І. Штих // Психолого-педагогічні особливості розвитку особистості в освітньому просторі : зб. тез доповідей Всеукр. наук.-практ. конф., (Мукачєво, 17-18 травня 2017 р.) / Ред. кол. : Т.Д. Щербан (гол.ред.) та ін. – Мукачєво : Вид-во МДУ, 2017. – С. 88–90.

601. Шупта І. М. Конфлікт як предмет міждисциплінарних досліджень / І. М. Шупта // [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/journals/2009/NiO_7_2009/3_rozdil/Shuprt

602. Щедровицкий Г. П. Проблемы методологии системного исследования // Избранные труды. – М. : Школа культурной политики, 1995. – С. 155–196.

603. Щедровицкий Г. П. Система педагогических исследований (методологический анализ) // Педагогика и логика. – М., 2003. – С. 16–20.

604. Щедровицкий П. Г. Очерки по философии образования / П. Г. Щедровицкий. – М., 1993. – 124 с.

605. Юдин Э. Г. Методология науки. Системность. Деятельность / Э. Г. Юдин. – М. : Эдиториал УРСС, 1997. – 445 с.

606. Юридична конфліктологія: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / В. М. Іванова, О. В. Іванова. – К. : МАУП, 2004. – 224 с.

607. Юрків Я. І. Особливості формування психологічної готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності у вищому навчальному закладі / Я. І. Юрків // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. – Серія : Педагогічні науки, 2016 – №6 (303) жовтень, 2016. – Частина III – С. 87–94.

608. Юрківський Є. В. Психологічні детермінанти конфліктності вчителя у педагогічній взаємодії : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Євген Володимирович Юрківський; Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2002. – 19 с.

609. Яворська Г. Х. Навчально-методичне забезпечення формування конфліктологічної компетентності майбутніх правоохоронців / Г. Х. Яворська // Педагогіка та психологія : зб. наук. праць. – Х. : Видавець Рожко С. Г., 2016. – Вип. 54. – С. 236–245.

610. Яворський С. Х. Підготовка курсантів навчальних закладів МВС до професійних дій у нетипових ситуаціях оперативно-службової діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Сергій Харлампієвич Яворський; Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського. – Одеса, 2004. – 20 с.

611. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посіб. / В. В. Ягупов. – К. : Либідь, 2003. – 560 с.

612. Якиманська І. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 1996. – 96 с.

613. Якса Н. В. Основи педагогічних знань : навч. посіб. / Н. В. Якса. – К. : Знання, 2007. – 358 с.

614. Яновський А. О. Організація пошуково-дослідницької діяльності з використанням інформаційно-комунікаційних технологій / А. О. Яновський : навч.-метод. посіб. – Одеса : видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2009. – 155 с.

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

616. Яхно Т. П. Конфліктологія та теорія переговорів : навч. посіб. / Т. П. Яхно, І. О. Куревіна. – К. : Центр учбової літератури, 2012. – 168 с.

ДОДАТКИ

Додаток А

Загальна характеристика психологічних концепцій, що пояснюють виникнення конфліктів

У середині ХХ століття склалися сучасні конфліктологічні вчення, коли різко збільшилася кількість міжнародних конфліктів та конфліктів всередині організацій. Характерною рисою сучасної конфліктології є наявність багатьох напрямків, а саме: психологічний напрямок, функціональний напрямок, загальна теорія конфліктів, соціально-політична теорія конфліктів, які з психологічної точки зору, доволі ґрунтовно підходять до пояснення сутності виникнення конфліктного протистояння.

Інтрапсихічний (внутрішньо особистісний) напрям характеризується як дослідження внутрішнього механізму поведінки людей у складних (проблемних) ситуаціях. Він насамперед пов'язаний із іменем Зигмунда Фрейда (1856-1939) – великого австрійського лікаря, психіатра, що створив першу концепцію конфліктології – теорію психоаналізу. Згідно з його теорією поява і розвиток внутрішньоособистісних конфліктів визначається зіткненням всередині особистості несвідомих психічних сил, основною з яких є «лібідо» (сексуальний потяг) та необхідністю вистояти. Заборони з боку середовища завдають душевної травми, придушують енергію несвідомих потягів, які проявляються у вигляді невротичних синдромів.

Керуючись принципом задоволення, особа через зовнішні обмеження (моральні і соціальні норми, які висуває соціум) змушена відмовлятися від задоволення своїх бажань – це й спричиняє виникнення конфлікту. Найбільш ґрунтовно З. Фрейд вивчив сутність внутрішньоособистісного конфлікту. Так, у його баченні, людина конфліктна за своєю природою. У ній від природи борються два протилежних інстинкти, які визначають його поведінку. Таким інстинктами є «Ерос» (сексуальний інстинкт, інстинкт життя і самозбереження) і «Танатос» (інстинкт смерті, агресії, деструкції і руйнування). Внутрішньоособистісний конфлікт і є наслідком вічної боротьби між цими двома інстинктами. Конфліктна природа людини представлена в поглядах автора психоаналітичної теорії на структуру

людської особистості. Внутрішній світ людини включає три інстанції: Воно (Id (ід)), Я (Ego), Супер-Я (Super-ego).

«Воно» – первинна інстанція, яка керується принципом задоволення, проявляється в неусвідомлених бажаннях, потягах і інстинктах, біологічних потребах. «Хочу все і тут!» ось девіз, яким керується Воно. Бажання до раптового задоволення, неготовність враховувати ні зовнішні ні внутрішні умови, нездатність передбачити наслідки – такі атрибути цього нижчого щабля людської особистості. Проте не варто уявляти собі, що воно це лише грубий розбійник. Дитячі сни і пам'ять про блаженні хвилини нашого життя, образ безпечного куточка, радість першого відгуку на твоє прохання – все це живе в Воно.

«Я» – це розумна інстанція, яка базується на принципові реальності. Я розділяє внутрішнє і зовнішнє, суб'єктивне і об'єктивне, бажане і реальне. Власне через це «Я», особа має змогу раціонально сформулювати плани чітко узгодити те, що хочеться, з тим, що є реальним на даний момент часу.

«Супер-Я» – це цензурна інстанція, яка базується на принципові реальності і уявленню про соціальні норми, цінності, вимоги, які суспільство висуває до особистості. Основні внутрішні протиріччя відбуваються між Воно і Супер-Я, які регулює і вирішує Я. Тобто, при виникненні будь-якої потреби Воно вимагає: «Хочу!»; Супер-Я буде запитувати: «А чи справедливо це?»; а Я почне шукати раціональний шлях виходу із ситуації, яка склалася. Найчастіше рішення буде знайдене автоматично, проте в критичних ситуаціях настає гострий конфлікт інстанцій, особливо тоді, коли позиції сторін протилежні. Тоді, коли Я не змогло вирішити протиріччя, виникають глибокі переживання, які характеризують внутрішньоособистісний конфлікт.

У своїй теорії Фройд не тільки розкриває причини внутрішньоособистісних конфліктів, але і характеризує механізми захисту від них. Основним механізмом захисту він вважає сублімацію – перетворення сексуальної енергії людини в інші види його діяльності, в тому числі і в творчість. Крім того, Фройд виділяє такі захисні механізми, як: проекція, раціоналізація, витіснення, регресія.

Послідовник З. Фрейда швейцарський психолог Карл-Густав Юнг (1875-1961 р.р.) заснував школу аналітичної психології, висунув

концепцію про існування колективного несвідомого, запропонував типологію характерів особистості. Усіх людей він поділив на два типи: інтроверти – люди які напружені всередину себе, замкнуті, прагнуть тримати дистанцію від інших і від зовнішнього світу.; екстраверти – зосереджені назовні, у своїх думках і поведінці відкриті для зовнішніх впливів.

К. Лоренц, лауреат Нобелівської премії, уперше в історії висунув думку щодо природного походження агресивності людини та обґрунтував, що причини агресивності випливають з біологічних підвалин, які підвищуються в натовпі. Агресивність є постійним станом усіх представників тваринного світу, а отже і людини.

Американський психолог К. Левін (1890-1947) досліджував проблеми групової поведінки і зробив висновок, що конфліктність підвищується під час втрати рівноваги між людиною та середовищем, а також неадекватна поведінка лідера – джерело конфлікту. Він визначав конфлікт як ситуацію, у якій на суб'єкта одночасно діють протилежно спрямовані сили однакової величини. Вчений виділив чотири типи конфліктних ситуацій:

– конфлікт «прагнення-прагнення» – це конфлікт між рівносильними прагненнями суб'єкта заволодіти обома привабливими об'єктами;

– конфлікт «уникнення-уникнення» відбувається, коли людині доводиться обирати одну із двох неприємних перспектив;

– конфлікт «прагнення-уникнення» (амбівалентності) виникає в разі дії на суб'єкт одночасного приваблення і відштовхування при спрямуванні на якийсь об'єкт;

– конфлікт «подвійного прагнення-уникнення» коли існує ситуація вибору між двома цілями, кожна з яких має приємні, так і неприємні сторони, наприклад, потрібно обрати одну із двох професій, кожна з яких має позитивні і негативні аспекти.

У 60-ті роки були опубліковані праці американського психотерапевта Ерика Берна (1902-1970), який розробив теорію «трансактного аналізу». Згідно із нею, структура особистості включає в себе три компоненти:

- 1) «дитина» (джерело спонтанних емоцій, переживань);
- 2) «батько» (схильність до повчань, стереотипів);

3) «дорослий» (раціональний і ситуативний підхід до життєвих ситуацій).

У процесі комунікативної взаємодії людей здійснюється трансакція. Конфліктні ситуації виникають тоді, коли починають взаємодіяти люди з однотипною психікою, наприклад дві «дитини», чи два «дорослих».

Згідно із поглядами Альфреда Адлера (1870-1937р.р.), формування характеру особистості відбувається протягом перших п'яти років життя людини. У цей період вона відчуває на собі вплив несприятливих факторів, які і породжують у неї комплекс неповноцінності. У дитинстві будь-яка особа переживає комплекс неповноцінності у ставленні до свого розвитку до батьків, братів і оточення. Це почуття неповноцінності викликає постійну тривогу, жадобу дій, пошук ролей, прагнення до психічного і фізичного удосконалення. Процес компенсації неповноцінності автор вважає творчою силою, яка здатна привести особу до вищих досягнень, навіть фізичні чи вроджені дефекти можуть бути подолані цією силою. Історія підтвердила той парадоксальний факт, що багато великих музикантів володіли дефектами слуху, багато великих художників дефектами зору, серед знаменитих полководців були люди зовсім невеликі на зріст, які в дитинстві були досить кволими. Наведу конкретний приклад на користь цієї теорії: найвідоміший оратор древності Демосфен в юності тихо говорив і заїкався. Долаючи свою неповноцінність, особа розвиває себе. Основними перепонами для подолання комплексу неповноцінності автор вважав надмірну опіку батьків або велику слабкість органу тіла. У цьому випадку всі страждання від невдач спресовуються в комплекс неповноцінності – постійне глибинне переживання власної нездатності. Такі особи, зазвичай, прагнуть до суперкомпенсації, до переконання себе та інших в своїх мнимих успіхах.

У своїх працях А. Адлер розкриває шляхи вирішення таких конфліктів. Перший – це розвиток «соціального почуття», соціального інтересу. Розвинуте соціальне почуття проявляється в цікавій роботі. Другий – стимуляція власних здібностей, досягнення переваг над іншими. Компенсація комплексу неповноцінності через стимуляцію власних здібностей може мати три форми прояву:

а) адекватну компенсацію (коли відбувається співпадання переваг із змістом соціальних інтересів у спорті, музиці, творчості);

б) суперкомпенсація (коли відбувається гіпертрофічний розвиток однієї із здібностей, і яка має яскраво виражений егоїстичний характер);

в) мнима компенсація (коли комплекс неповноцінності компенсується хворобою чи іншими обставинами, які не залежать від суб'єкту).

Пояснюючи виникнення конфлікту, Карл Юнг виходив із визнання конфліктної установки самої особистості. У книзі «Психологічні типи», яка вийшла в світ у 1921 р. він представив типологію особистості, яку досі вважають однією із найбільш переконливих класифікацій людських типів. Автор виділив вісім типів, запропонувавши їх класифікувати за чотирма функціями психіки: мислення, відчуття, почуття і інтуїція. Кожна із функцій може проявлятися в двох напрямках: екстраверсія і інтроверсія. Таким чином, основні 8 типів особистості такі: мислитель-екстраверт, мислитель-інтроверт, відчуваючий-екстраверт, відчуваючий-інтроверт, емоційний-екстраверт, емоційний-інтроверт, інтуїтивний-екстраверт, інтуїтивний-інтроверт. Головним в типології К. Юнга є спрямованість особистості – екстраверсія чи інтроверсія. Власне це і визначає особистісну установку, яка в кінцевому підсумку і проявляється у внутрішньоособистісному конфлікті. Так, екстраверт орієнтований на зовнішній світ. Він будує свій внутрішній світ у відповідності до зовнішнього. Інтроверт занурений в себе, для нього найголовніше світ внутрішніх переживань, а не зовнішній світ з його правилами і законами. Тобто, екстраверт піддається внутрішньоособистісним конфліктам більш часто, ніж інтроверт.

У. Джемсу належить оригінальна формула людської самоповаги:

$$\text{самоповага} = \frac{\text{успіх}}{\text{очікування}}$$

Широку популярність отримала концепція внутрішньоособистісного конфлікту американського психолога *Абрахама Маслоу* (1908-1968). Згідно із його поглядами, мотиваційну структуру особистості утворює ряд ієрархічних потреб:

- 1) фізіологічні потреби;
- 2) потреби в безпеці;
- 3) потреби в коханні;
- 4) потреби в повазі;
- 5) потреби в самоактуалізації.

Найвища потреба – потреба в само актуалізації, тобто в реалізації потенцій, здібностей і талантів людини. вона виражається в тому, що людина прагне бути тим, ким вона може стати, але це її не завжди вдається. Сама актуалізація присутня у більшості людей, але лише у деякого вона є повністю реалізованою. Цей розрив між прагненням до само актуалізації і реальним результатом і лежить в основі внутрішньоособистісного конфлікту.

Функціональну теорію конфлікту пов'язують із іменами Георга Зіммеля, Ральфа Дарендорфа, Льюїса Козера, Толкота Парсонса, Вільфредо Парето, Гаенато Моски. Коротко розглянемо їхні погляди. Георг Зіммель (1858-1918) вперше ввів термін «соціологія конфлікту». У роботі «Конфлікт сучасної культури» розглядає конфлікт як універсальне соціальне явище, яке надає гармонійності у стосунках між групами чи прошарками всіх верств суспільства. Абсолютна гармонія у суспільстві неможлива, і суспільство буде за таких умов нежиттєздатним. Нетривалі та неглибокі конфлікти допомагають позбутися від прихованого всередині почуття ворожості та роздратування. У випадку двохстороннього конфлікту взаємодія сторін є більш жорсткою та прямолінійною, але введення третьої сторони відкриває можливість для формування тимчасових коаліцій. Отже, конфлікт та конфліктна боротьба згуртовує членів конфліктуючих сторін. Сутність функціональної теорії конфлікту полягає у визнанні його нормальним явищем соціального буття, що допомагає соціальному розвитку суспільства. Його позитивні функції сприяли прогресу на макрорівні, тобто на рівні держави, і слугують згуртуванню групи на мікрорівні.

Толкотт Парсонс (1902-1979) у роботі «Структура соціальної дії» (1937 р.) розробив *структурно-функціональний підхід* та характеризував конфлікт як причину дезорганізації суспільного життя, як соціальну аномалію. Норма це безконфліктність, зняття соціального напруження. Соціальна дія конфлікту розгорталася на 4-х рівнях:

біологічного організму, особистості, соціальної системи, культури. На кожному рівні виникають зони напруженості і конфлікти. Суттєві є висновки про колізії (суперечності), які спричиняють конфлікт: «внутрішні мотивації – суспільні цінності», «власний інтерес – інтерес суспільства», «індивідуальність – колектив», «намір – вчинок». З історичним розвитком суспільство стає більш адаптивним та легше переносить наслідки соціальних конфліктів, само виробляє механізми запобігання конфліктам.

Теорія «позитивно-функціонального конфлікту» складалася під впливом робіт Льюїса Козера та Ральфа Дарендорфа. Так, *Льюїс Козер* у 1956 р. у книзі «Функції соціального конфлікту» зазначав, що конфлікт не є соціальною патологією, а навпаки – забезпечує стабільність соціальних систем. Не може бути соціальних груп без конфліктних відносин, які розумілися ним як боротьба за матеріальні і духовні цінності, за владу та високий соціальний статус. Він сформував ряд положень, які стали теоретичним фундаментом сучасної психології конфлікту, а саме:

1) постійним джерелом соціальних конфліктів є дефіцит ресурсів, влади, цінностей, престижу, які існують в будь-якому суспільстві; особливу роль в постійній боротьбі за ці дефіцитні ресурси має прагнення людей до влади і престижу;

2) в «закритому» (недемократичному, тоталітарному) суспільстві, яке поділене на два табори конфлікти носять революційно-насильницький, руйнуючий характер, а у демократичному «відкритому» суспільстві конфлікти вирішуються конструктивним шляхом;

3) головне завдання конфліктології полягає у розробці рекомендацій щодо обмеження негативних і використання позитивних функцій конфліктів;

4) конфлікт розряджає напружені стосунки і надає вихід негативним емоціям, зберігаючи основні функціональні зв'язки між конфліктуючими сторонами;

5) у процесі конфлікту сторони краще пізнають себе і одна одну, у цьому і полягає «тестуюча» функція конфлікту, перевірка внутрішнього світу людей;

б) конфлікт стимулює позитивні соціальні зрушення, появу нових суспільних порядків, норм і відносин;

7) чим менше між учасниками одностайності щодо спільної мети, тим триваліший конфлікт;

8) чим частіше відбуваються конфлікти, тим менша ймовірність того, що вони відображають різні думки щодо основних цінностей;

9) чим частіші й слабші конфлікти, тим вища ймовірність того, що вони сприятимуть створенню нормативного регулювання конфлікту.

Ральф Дарендорф у своїх роботах «Класи і класові конфлікти в індустріальному суспільстві» (1957 р.), «Сучасний соціальний конфлікт» (1957 р.) розглядає конфлікт як природний стан суспільства. Не наявність конфліктів, а їхня відсутність є ненормальною. Конфлікти не завжди є загрозою для даної системи, навпаки вони можуть бути одним із джерел її збереження. Р. Дарендорф вважає, що головним джерелом конфлікту є не економічні, а політичні протиріччя між соціальними групами, які пов'язані із концентрацією влади в одних і її відсутністю у других. Конфлікти на економічному підґрунті між робітниками і підприємцями сьогодні не так актуальні і можуть бути вирішені без застосування революційних методів. Основні положення його теорії:

1) особлива риса будь-якого суспільства – ставлення пануючих до підлеглих, тому є конфлікт;

2) основою конфліктності є владні відношення, перевага одних груп над іншими: господарів над робітниками, офіцерів над солдатами, викладачів над студентами;

3) суспільство представляє собою систему конфліктуючих груп; конфлікти неминучі і універсальні; існує велика кількість різних конфліктів внутрішньоособистісних, внутрішньогрупових, на рівні суспільства, міждержавних; правильно говорити не про вирішення конфліктів а про їх врегулювання, тому що вони повністю ніколи не зникнуть;

4) спільність інтересів людей, які утворюють одну групу, і різниця інтересів різних груп ведуть до утворення різного роду організаційних структур: профсоюзів, партій, громадських об'єднань;

5) такі структури сприяють загостренню конфліктів, особливо в умовах великої концентрації влади в руках небагатьох і відсутності в других групах;

б) конфліктуючі сторони повинні домовитися щодо прийняття певних правил, дотримання яких забезпечує рівність сторін і баланс інтересів;

7) необхідно досягнути певного рівня організованості конфлікту; чим більш організовані конфліктуючі сторони, тим легше їм досягнути угоди.

Наприклад, у книзі «Життєві шанси: підходи до соціальної і політичної теорії» Р. Дарендорф доводить, що в суспільстві недостатня кількість ресурсів, а також соціальних можливостей і умов, які можуть бути доступні пересічній людині. Тобто автор розглядав проблему виникнення конфлікту в аспекті життєвих шансів, які по своїй суті представляють форму ресурсів у вигляді тих можливостей, які має кожна людина у конкретному суспільстві. Таким чином, розв'язання конфліктів в контексті теорії обмежених ресурсів означає з'ясування наявності ресурсів в суспільстві, можливості їх збільшення, а також принципи і механізми їх розподілу. Виходячи з цього, суспільство, яке прагне до стійкого розвитку повинне постійно розширяти та збільшувати життєві шанси та ресурси у задоволенні потреб своїх громадян.

Італійські дослідники Вільфредо Парето та Гаєнато Моска вказували серед причин конфліктів соціальну неоднорідність суспільства. Особливо запекла боротьба і конфлікти виникають всередині еліт. Конфлікт всередині еліти є рушійною силою її розвитку і, відповідно всього суспільства. Найбільш напруженою формою конфлікту є революція.

Когнітивістська теорія конфлікту склалася на початку 60-х років ХХ століття. Ця теорія ставила собі за мету подолати розпорошеність у постановці та вирішенні проблем, пов'язаних із конфліктами. Суттєвий вклад в цю теорію вніс американський соціолог Кеннет Боулдінг. Зокрема в книзі «Конфлікт і захист: загальна теорія» (1963 р.) він висловив загальну теорію конфліктної взаємодії. Основною його думкою було признання того, що конфліктна поведінка людей, їхня постійна ворожнеча представляє собою

природну форму поведінки. Проте він висловлював надію на те, що, опираючись на розум, моральні норми, люди можуть вдосконалювати, пом'якшувати форми конфліктної взаємодії. Усі конфлікти мають спільні функції, риси, тенденції у виникненні, ескалації та вирішення. У теорії Боулдінга існують дві моделі конфлікту – динамічна і статистична. Статистична розглядає конфлікт як специфічну систему, першим елементом якої є сторони (люди, тварини, об'єкти...), а другим – відносини між цими сторонами. У статистичній моделі сторони конфліктів будують відносини на основі конкуренції, боротьби, яка мало піддається компромісам. Динамічна модель будується на відомій сучасній концепції біхевіоризму, чи поведінковій психології, згідно з якою людина веде себе за принципом «стимул – реакція», постійно реагуючи на імпульси оточуючого середовища. Динаміка конфлікту і є однією із проявів загальної поведінкової реакції людини в умовах протиборства. Таким чином, інтереси людей є збудниками конфліктної поведінки. Існує єдине та універсальне джерело конфлікту – це несумісність потреб сторін при обмежених можливостях їх задоволення. Він досить чітко сформулював принцип «скерситі» тобто обмеженості, дефіциту, недостатньої кількості певних ресурсів і благ, матеріальних чи духовних. У конфліктології автор запропонував широко використовувати теорії ігор, моделювання конфліктних ситуацій з метою внесення раціонального моменту, точного розрахунку в поведінці конфліктуючих сторін, розробці певного плану конфліктних дій, «стратегії конфлікту». Сенсом усіх стратегій виступає залагодження конфліктів. Стали уявлятися спеціалісти, які здатні здійснити послуги в якості посередників з врегулювання конфліктів, а пізніше виникли і особливі фірми, які спеціалізувалися на досудовому врегулюванню цивільних справ.

До загальної теорії конфліктів відносять парадоксальну теорію Джона Рекеса, що побудована на основі складних зворотних зв'язків між конфліктом і реальністю. За Д. Рекетом, конфлікт реконструює реальність, відтворює всі складності та її суперечності. Усе суспільство тримається на взаємодії конфліктуючих контрагентів, тому консенсус між протиборними сторонами принципово неможливий.

Соціально-політичні теорії конфліктів висловлювали Т. Нейра, С. Хантінгтон. Директор Шотландського міжнародного інституту Т. Нейра стоїть на позиціях концепції «нерівномірного розвитку». Він висловив думку про те, що етнонаціональний конфлікт часто відбувається у економічній сфері в результаті нав'язування зразків економічного розвитку недостатньо розвиненим регіонам. Автор вважає, що в міру експансії капіталізму на недостатньо розвинені, архаїчні суспільства останні розкладаються на окремі частини уздовж лінії розломів. Наприклад, такі лінії розломів ми спостерігаємо на територіях Індії-Пакистану-Афганістану. Аналіз сучасних конфліктів в Африці показує, що серед економічних чинників конфліктності домінує фактор продовольства і води. У «конфліктах за їжу» саме харчі використовують так само, як зброю.

У зв'язку із терористичними нападами ісламських екстремістів на міста в США у вересні 2001 року багато фахівців звернулися до теорії цивілізаційних конфліктів С. Хантінгтона, сенс якої полягає у тому, що більшість сучасних конфліктів на міжнародній арені визначається не ідеологічними розбіжностями країн чи економічними чинниками, а сутічками полярних фундаментальних цінностей цивілізацій, зокрема західною – відкритою та демократичною, і мусульманською – закритою та непримиренною. Сутічки між цими цивілізаціями і раніше були не без проблемними та виглядали як суперництво, змагання чи навіть «холодний мир». Тепер, на думку автора, ці стосунки постають конфліктами по лініях розлому – між сусідніми країнами, які належать до різних цивілізацій. Їх актуальними причинами є зміна балансу сил між цивілізаціями, втрата Заходом можливостей домінувати в сучасному світі та спроба відновити колишню західну силу.

Література

1. Гребеньков Г. В. Конфліктологія : навчальний посібник. – Львів : «Магнолія 2006», 2011. – 2011. – 229 с.
2. Дмитриев А. В. Социальный конфликт: общее и особенное / А. В. Дмитриев. – М. : Гардарики, 2002. – 526 с.
3. Емельянов С. М. Практикум по конфликтологии / С. М. Емельянов. – СПб. : Издательство «Питер», 2000. – 368 с.

-
4. Калаур С. М. Соціальна конфліктологія : Навчально-методичний посіб. для студ. спец. «соціальна педагогіка» / С.М. Калаур, З.З. Фалинська. – Тернопіль: Астон, 2010. – 362 с.
 5. Козырев Г. И. Введение в конфликтологию: учеб. пособие / Г. И. Козырев. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 176 с.
 6. Конфликтология / Под ред. А.С. Кармина. – СПб. : Издательство «Лань», 1999. – 448 с.
 7. Конфликтология: Учебник для вузов / В. П. Ратников и др. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2001. – 512 с.
 8. Нагаєв В. М. Конфліктологія : курс лекцій (модульний варіант): Навчальний посібник / В. М. Нагаєв. – К. : Центр навчальної літератури, 2004. – 198 с.
 9. Орлянський В. С. Конфліктологія. Навчальний посібник / В. С. Орлянський. – К. : Центр учбової літератури, 2007. – 160 с.
 10. Пірен М. І. Конфліктологія : Підручник / М. І. Пірен. – К. : МАУП, 2003. – 360 с.
 11. Фрейд З. Психологія бессознательного : [сб. произв.] / Зигмунд Фрейд. – М. : «Просвещение», 1990. – 448 с.

Додаток Б

Перелік психологічних чинників, що загострюють протистояння під час професійної діяльності фахівців соціальної сфери у горизонтальних конфліктах

Аналіз літературних джерел свідчить, що конфлікти неминучі, вони існували завжди, і будуть існувати стільки, скільки буде існувати спілкування людей між собою. Однак у цьому контексті було встановлено, що доволі вагомий вплив з психологічної точки зору на поглиблення конфліктної взаємодії мають психологічні чинники: психологічні домінанти, акцентуації характеру, установки особистості, неадекватні оцінки і сприйняття, манери поведінки. Дамо їм характеристику.

До основних *психологічних домінант належать*: ціннісні орієнтації, цілі, мотиви, інтереси, потреби.

Ціннісні орієнтації виражаються в тих моральних, ідеологічних, політичних принципах, на основі яких будується поведінка особи в конфлікті. Наприклад, людина із релігійними цінностями буде прагнути уникнути конфлікту, керуючись принципом «не вбий», «полюби ближнього, як самого себе», а інша людина, навпаки, буде демонструвати агресивну поведінку, керуючись принципами «око за око», «хто не з нами, той проти нас».

Ціль це усвідомлений образ бажаного результату для даної сторони у конфлікті, на досягнення якої спрямовані всі дії сторони. Ставлячи перед собою ціль, люди формують своє уявлення щодо кінцевого результату конфлікту. Слід виокремлювати стратегічні та тактичні цілі. Основна стратегічна ціль – оволодіти об'єктом конфлікту. Тактичні цілі визначають кінцевий результат кожного з етапів конфліктної боротьби.

Мотив – це безпосереднє спонукання вступу в боротьбу, яке пов'язане із задоволенням її потреб, це те внутрішнє, що підштовхує людей до активності в конфліктній ситуації. Тобто мотив – це свідомо причина, яка лежить в основі вибору дії суб'єктів конфлікту. Мотиви, стосовно конфлікту поділяють на основні (базисні) та другорядні. Базисні мотиви пов'язані з реалізацією найважливіших інтересів людей і соціальних груп. Базисні мотиви не тільки збуджують і спрямовують конфліктну діяльність, але й надають їй суб'єктивного

змісту. Потреби у безпеці, матеріальному добробуті, успіху, кар'єрі виходять у конфліктних діях на перший план.

Інтереси учасників конфлікту – це усвідомлення ними об'єкта конфлікту як своєї потреби. Звідси і впливає підвищена увага до даного об'єкта конфлікту, а не до іншого. Власне протиріччя інтересів і породжує конфлікт. Якщо об'єкт не представляє ніякого інтересу, то конфлікт через нього не виникає.

Потреби, з точки зору психологічної площини конфлікту – це такий стан, який виражається в тому, що об'єкт конфлікту виступає як гостра потреба, необхідна для подальшого існування. Потреби є регуляторами поведінки людини.

Важливу роль в розвитку конфлікту в соціальній сфері відіграють риси характеру особистості, які базуються на *типологічних особливостях*. Розрізняють екстраверти, інтроверти, емоційно нестабільні люди, емоційно стабільні люди. Екстраверти – люди, які потребують постійного стимулу із зовнішнього середовища. Вони комунікабельні, прагнуть до нових вражень, схильні до ризику, люблять зміни. Для них характерні розкутість поведінки, веселість та деяка некерованість. Інтроверти черпають стимули для життєвої активності з середини, живуть в основному своїм внутрішнім світом. Вони замкнуті, повільні, серйозні, люблять порядок, дружать з небагатьма, але дуже вірно. Емоційно нестабільні люди характеризуються постійним емоційним напруженням, переживанням особистої загрози, підвищеною чутливістю до невдач і помилок. Для емоційно стабільних людей властиві емоційна рівновага, негнучкість характеру, нездатність глибоко співчувати іншим людям.

Типи характеру особистості також впливають на конфліктні прояви. Так, меланхолік володіє рисами інтроверта і емоційно нестійкої особистості. Його основні характеристики: замкнутість, песимізм, невірноваженість, тривожність. У спілкуванні і взаємодії з іншими насторожує нова обстановка і нові люди. Міміка його часто невиразна, тому по його обличчю важко замітити ті почуття і переживання, які його турбують. Холерик володіє рисами екстраверта і емоційної нестабільності. Ця людина легко ображається, неспокійна, імпульсивна, різка, активна, нестримана. Він із великим захопленням береться за нові справи, але сил у нього вистачає не надовго. Йому

властиві спади і підйоми настрою, у спілкуванні холерики запальні та нетерпеливі. Сангвінік, у більшій мірі, є екстравертом і емоційно стабільною людиною. Йому властиві такі риси, як комунікабельність, відкритість, доступність, ініціативність, працездатність, оптимізм. Сангвініки у спілкуванні дещо поверхневі у сприйнятті людей і явищ. Тоді як флегматик є інтровертом, який володіє емоційною стабільністю. Він старанний, вдумливий та спокійний. У спілкуванні такі люди надійні друзі.

Надмірна вираженість окремих рис характеру – це *акцентуація* характеру. Це поняття вперше ввів К. Леонгард. До основних типів характеру акцентованих особистостей за Леонгардом належать:

– демонстративний тип – здатність до демонстративної поведінки, рухомості та легкості.

– педантичний тип – тяжкий на підйом, довго переживає. У конфлікти вступає рідко, але сильно реагує на будь-які порушення порядку. На роботі веде себе як бюрократ, пред'являючи дуже багато вимог до співробітників.

– застрягання (застрягаючий тип) – основна риса схильність до афектів (правдолюбність, образливість, підозрілість, ревність), часто виступає ініціатором конфліктів, у яких досить стійко відстоює свої інтереси, прагне завжди досягнути свої цілі.

– гіпертимність (гіпертимічний тип) – висока жадоба до дій, висока активність, проте дуже важко переносять умови жорсткої дисципліни, монотонну діяльність, самотність.

– дистимність (дистимічний тип) – серйозні, повільні, володіють слабкістю волевих зусиль, присутня низька контактність, мовчання, загострене почуття справедливості.

– тривожність (тривожно-боягузливий тип) – схильність до страхів, підвищена боягузливість, низька контактність, невпевненість. Рідко вступають в конфлікти, володіють самокритичністю, дружелюбністю, виконавчі.

– екзальтованість (афективно-екзальтивний тип) властивий великий діапазон емоційних станів, вони легко приходять в стан захоплення від радісних подій та у відчай від негативних, їм властива висока контактність, багатослівні, часто сперечаються, але не доводять справу до відкритого конфлікту.

– емотивність (емотивний тип) – чутливі та вразливі люди, які володіють глибокими переживаннями в галузі духовного життя, володіють загостреним почуттям обов'язку, виконавчі.

– циклітичність (циклотимічний тип) – властива періодична зміна настрою, залежать від зовнішніх подій. Радісні події викликають прагнення діяльності, неприємні їх подавляють, у зв'язку з цим у таких людей часто змінюється манера спілкування.

До важливих суб'єктивних елементів конфлікту слід віднести *установки* особистості. Німецький філософ Едуард Шпрангер в книзі «Форми життя» виділив 6 основних ідеальних типів людей, які відповідають їх ціннісним орієнтаціям та установкам. Зокрема, теоретична людина, економічна людина, естетична людина, соціальна людина, політична людина, релігійна людина. Коротко розглянемо цей поділ.

Теоретична людина має чітку теоретичну установку і в свою практичну поведінку завжди вносить чітку систему і логіку. Це люди, які у звичному житті є науковцями, зазвичай це досить складні натури. Економічна людина сутність свого життя підпорядковує корисності, тому чітко вираховує «коефіцієнт корисної дії» всіх своїх вчинків. Естетичні люди живуть в світі фантазій, володіють здатністю до передбачення, дуже цінують духовну красу, спілкуватися із реальним світом для них досить важко. Соціальні люди повністю присвячують себе чужим людям, адже мають потребу в самозреченні задля інших, керуються почуттям любові до ближніх. Політичні люди керуються життєвими установками, які спрямовані на володіння владою, а тому вони самоутверджуються через владу. Релігійні люди спрямовані на досягнення вищого блага через духовне життя в релігії та вірі.

Неадекватні оцінки і сприйняття як інших людей, так і самого себе є важливим стимулятором конфлікту. Занижені або завищені якості інших людей чи свої власні можуть породжувати різноманітні непорозуміння, що призводять до конфлікту. У зв'язку із цим можна виділити типові помилки: ефект ореола, ефект бумерангу, ефект новизни, логічна помилка, помилка соціального стереотипу, помилка центральної тенденції, помилка привабливості і взаємної симпатії, помилка близькості.

Ефект ореола виникає тоді, коли перша думка про людину є позитивною, то в подальшому всі проступки будуть оцінюватися з позитивної точки зору, а негативні вчинки просто недооцінюватимуться, і, навпаки, якщо перше враження негативне, то людину так і сприйматимуть. Такий ореол може стати причиною особистісного чи міжособистісного конфлікту у родині, освітньому процесі.

Ефект бумерангу виникає тоді, коли підірвано довір'я до джерела інформації, тобто тоді, коли людина, яка передає інформацію, викликає недовіру і неприязнь у оточення, тоді їй ніхто не сприймає і можна очікувати, що її ніхто не повірить.

Ефект новизни – при сприйнятті та оцінці людьми незнайомими один одного дуже важливою є перша інформація, у ставленні до знайомої людини – остання, тобто більш нова.

Логічна помилка полягає у тому, що якщо людину оцінюють високо за шкалою агресивності, то приписують їй інші близькі властивості, виходячи з того, це логічно пов'язано. Доволі часто така помилка спостерігається у сімейних конфліктах.

Помилка соціального стереотипу полягає у тому, що люди доволі часто у повсякденному житті використовують певні стереотипи та «штампи сприйняття». Соціальний стереотип – це відносно стійкий і спрощений образ соціального об'єкту. Такий стереотип може бути фальшивим і формувати в людей помилкове враження.

Помилка центральної тенденції виникає тоді, коли той, хто оцінює, уникає давати низькі чи високі оцінки, а користується середніми оцінками. Тоді всі люди є «сірими» мишками”.

Помилка привабливості та взаємної симпатії полягає у тому, що через симпатію до близької людини оцінка суттєво підвищується. Взагалі люди, які для нас є привабливими, отримують підвищену оцінку, а люди, які нас хвалять, користуються любов'ю і нагороджуються високими оцінками.

Помилка близькості проявляється тоді, коли людину, яку оцінюють, порівнюють з іншими людьми такого ж статусу і соціальної ролі, а не автономно.

Манери поведінки відіграють важливу роль у конфлікті. Тобто люди вступають у спілкування з різним рівнем культури, звичок,

правил поведінки. Але зустрічаються люди, які є просто важкими в спілкуванні, поведінка яких є джерелом виникнення конфлікту. У роботі «Спілкування з важкими людьми» Роберт Бремсон виділив основні типи важких в спілкуванні людей. Зокрема, «агресивісти», «скаржники», «мовчуни», «супер покладисті», «вічні песимісти», «всезнайки». Так, агресивісти постійно провокують інших, говорять кпини і дратують. Скаржники завжди мають якусь проблему, на яку вони будуть нарікати, проте вони мало, роблять практичних дій для вирішення проблеми, тому що не хочуть брати на себе відповідальність. Мовчуни спокійні та небагатослівні, ніхто не знає, що вони думають про інших. Суперпокладисті погоджуються зі своїми опонентам з будь-якого приводу і обіцяють підтримку, проте слова у них часто розходяться із ділом. Вічні песимісти практично завжди пророкують невдачу у справі і стараються сказати «ні», оскільки думають, що з цього нічого не вийде. Всезнайки вважають себе вищими від інших, думаючи, що знають істину про все на світі, вони можуть діяти як бульдозери, розштовхуючи всіх на своєму шляху, проте досить часто виявляється, що вони помилялися.

Американський конфліктолог Джині Скотт доповнює цей список ще деякими типами важких у спілкуванні людей, а саме: «максималісти», «скритні», «невинні брехуни», «брехливі альтруїсти». Максималісти хочуть досягнути своєї мети прямо зараз, навіть якщо в цьому немає необхідності. Скритні тримають все в собі, не говорять про свої образи, а потім зненацька накидаються, саме тоді, коли опонент вважає, що все добре. Невинні брехуни часто брешуть, так що важко зорієнтуватися в що слід вірити, а в що ні. Брехливі альтруїсти роблять добру справу, але в середині в душі вже жалкують про це.

Додаток В

Характеристика комунікації та комунікативних моделей управління конфліктами у соціальній сфері

У професійній діяльності фахівців соціальної сфери комунікація відіграє надзвичайно вагомую роль. Фахівець повинен розуміти, знати причини, які спонукають клієнта до певних комунікативних дій.

У загальному контексті під час комунікації фахівець має звернути увагу на взаєморозуміння, на повноту і ясність інформації, форму її викладення і спосіб інтерпретації. Виникнення багатьох конфліктів сприяють саме комунікативні аспекти. Причому аналіз виникнення багатьох внутрішньо особистісних, міжособистісних конфліктів свідчить про те, що в комунікативних процесах відбуваються серйозні деформації

Зупинимося на характеристиці *індивідуальної* комунікативної взаємодії. Зокрема, комунікація фахівця соціальної сфери, який надає соціальні послуги насамперед передбачає технологію передачі, отримання і засвоєння інформації. Залежно від вибраного критерію класифікації (зміст інформації, спосіб передачі інформації, спрямованість інформації) комунікативних процесів, які відбуваються під час реалізації фахівцем соціономічних професій своєї діяльності, виокремлюють такі *види* комунікації:

- осьові (інформація призначається конкретному реципієнту);
- сітєві (інформація призначається багатьом суб'єктам комунікативної взаємодії);
- вербальні (передача інформації здійснюється з допомогою мови);
- невербальні (передача інформації відбувається на основі немовних знакових систем);
- збуджуючі (інформація передається у формі наказу, прохання, питання і спрямована на зміну поведінки реципієнта);
- констатувальні (інформація містить повідомлення, яке не вимагає дій зі сторони реципієнта).

Конфліктологи виокремлюють певні *форми* комунікації, а саме: розуміючу (орієнтовану на розуміння співбесідника, його повагу, відсутність негативних оцінок), принижуюче-поступливу (базується на свідомому приниженні співбесідника, передбачає поступки з боку одного із реципієнтів), директивну (охоплює прагнення досягнути

прийняття позитивного рішення у спілкуванні через нав'язування поглядів, на виконання вказівок і розпоряджень), захисно-агресивну (передбачає використання агресії, приниження особи, ігнорування його інтересів). Як свідчить наш досвід, фахівець, що надає соціальні послуги, може досягнути ефективності у своїй професійній діяльності з клієнтами тоді, коли використовує розуміючу, або директивну форму комунікації.

До головних елементів комунікативної взаємодії належать:

- джерело інформації;
- приймач інформації;
- сигнал, який несе інформацію від джерела до приймача.

Як свідчить практика, у процесі передавання інформації, її кодування і декодування в певну знакову форму можливий процес її суттєвої зміни, який безпосередньо торкається самого змісту інформації. Причому ці зміни можуть бути як свідомими, так і підсвідомими. Це залежить від цілей, якими керуються суб'єкти комунікативного процесу. Викривлення (повне або часткове) сприяє виникненню конфліктного протистояння. Тобто інформація, яка є прийнятна для одного із суб'єктів і неприйнятна для іншого, негативно впливає на налагодження партнерської співпраці. У цьому контексті існує спектр інформаційних факторів, які спонукають до виникнення конфлікт.

До них належать: неповна і неточна інформація; свідомо викривлена інформація, або приховані факти; посилення на сумнівні джерела інформації; інтерпретація інформації в інтересах однієї із сторін; інформаційне перевантаження несуттєвою інформацією; відсутність аналізу фактів; порушення конфіденційності.

Під час комунікації вагому роль відіграє ступінь залучення клієнта в процес візуальних і кінетичних комунікативних каналів. Так, особи, які віддають перевагу візуальному сприйняттю, будуть співвідносити конкретні слова з візуальним контактом, а ті особи, які обирають кінетичні комунікаційні канали, будуть зосереджені на кінетичному і аудіальному контакті. Тобто візуалісти можуть висунути звинувачення кінетикам у тому, що вони неуважні під час комунікації.

У соціальній сфері працівник здійснює свою діяльність не тільки у відношенні до окремого суб'єкта, а й працює з *групою*. Під час

групової комунікативної взаємодії варто брати до уваги визначення ефективності прийняття рішень. Установлено, що головним чинником під час обговорення проблем в групі є використання ефективних моделей комунікації, які дозволяють з'ясувати здатність членів конкретної групи до організації співпраці та досягнення конструктивного розв'язання конфлікту. Фахівець повинен враховувати той факт, що існує певний рівень свободи дій і можливостей кожного члена групи, які безпосередньо відображаються на ступені реалізації його потреб в активних діях і самореалізації.

Аналіз фахівцями соціальної сфери комунікації здійснюється в двох аспектах. По-перше, це відбувається під час безпосереднього спілкування з клієнтами, а по-друге, під час з'ясування спектра тих проблем, які є у нього і які він намагається вирішити з допомогою фахівця.

У загальному контексті варто наголосити на тому, що індивідуальна і групова комунікація передбачають *вербальне* і *невербальне* спілкування. Тобто вербальна комунікація – це звукова мова, під час якої в якості знакової системи використовують мову, а під час невербального використовують немовні знакові системи (жести, міміка, пози).

Зупинимося на ролі *проксеміки* під час комунікативної діяльності фахівця соціальної сфери. Проксеміка передбачає просторові характеристики і норми спілкування та базується на особистісній території спілкування. Так, особистісна територія спілкування передбачає наявність особистісного простору, втручання в який супроводжується появою відчуття дискомфорту. Будь-яка особа контролює і охороняє свій особистісний простір, причому втручання в нього доволі часто викликає негативну реакцію, погіршує відносини між реципієнтами під час комунікації. Отже, дистанція, або особистісний простір, є вагомим чинним позитивної діяльності. Він залежить від таких чинників, як емпатійного спілкування, статі, соціального статусу, віку, культурних особливостей. Фахівець має враховувати табу на втручання в особистісний простір своїх клієнтів. Таким чином, професійна діяльність фахівців соціономічних професій з клієнтами буде ефективною у тому випадку, коли налагоджені емпатійні стосунки.

Під час комунікації відбувається взаємне пізнання усіх учасників на основі конкретних *методів взаємного пізнання* (ідентифікація, рефлексія, емпатія). Зокрема, ідентифікація передбачає пізнання на основі спроби поставити себе на місце опонента і побачити ситуацію його очима. Саме таким чином, особа має змогу зробити передбачення про внутрішній стан та переживання свого опонента. Рефлексія є методом усвідомлення суб'єктом того, як його розуміють інші. Тобто суб'єкт має дати відповідь самому собі на запитання, як його буде розуміти партнер по спілкуванні. Емпатія базується на емоційному розумінні іншої людини через співчуття і співпереживання.

Конфліктні комунікативні ситуації можуть розв'язуватися на основі використання фахівцем соціальної сфери конкретних *комунікативних моделей управління конфліктом*. До них відносять такі:

– *модель ігнорування конфлікту*, ефективна у тому випадку, коли: 1) немає достатніх засобів для результативного завершення конфлікту, тому доцільно відкласти процес розв'язування конфлікту на більш віддалену перспективу; 2) конфліктна ситуація не є гострою і не вимагає негайного вирішення; 3) результат може мати на даний момент негативні наслідки. До позитивного моменту цієї моделі належить додатковий час, який можна використати для концентрації своїх можливостей.

– *модель змагання*, ефективна у тому випадку, коли: 1) у суб'єктів рівні можливості в досягненні результатів; 2) необхідне швидке розв'язання конфлікту. До позитиву можна віднести те, що її використання матиме застосування під час наявності конкурентних характеристик в змісті конфлікту.

– *модель компромісу*, ефективна у тому випадку, коли 1) суб'єкти володіють рівними можливостями для досягнення позитивного результату; 2) необхідно зберегти партнерські стосунки між суб'єктами. Позитивним моментом є те, що кожний отримує компромісний результат, який його в найбільшій мірі влаштовує на даний момент.

– *модель поступок*, ефективна у тому випадку, коли 1) один із суб'єктів не має достатніх засобів отримання більш позитивних результатів; 2) для одного із суб'єктів важливо зберегти хороші

стосунки під час комунікації; 3) результат не має вагомого значення. Використання цієї комунікативної моделі принесе позитивний ефект тоді, коли вагомо зберегти хороші стосунки.

– *модель співробітництва*, ефективна у тому випадку, коли 1) суб'єкти не мають ворожих намірів у ставленні один до одного; 2) існує зацікавленість у відкритих і взаємовигідних стосунках як у теперішньому часі, так і у майбутньому. Найбільшим позитивом цієї комунікативної моделі є той факт, що вона дозволяє віднайти найоптимальніший результат та зберегти партнерські стосунки на основі співробітництва.

– *модель згоди на будь-яку пропозицію*, ефективна у тому випадку, коли 1) опонент погоджується на будь-яку пропозицію для того, щоб уникнути дискомфортної ситуації; 2) погоджується на рішення, яке є невиконане і призведе до повторної спроби комунікативної взаємодії.

– *модель заперечування проблем*, ефективна у тому випадку, коли 1) опонент стверджує, що проблема для нього є неактуальна; 2) не проявляються зусилля зі сторони одного із учасників, або ігнорування спостерігається з двох сторін одночасно. Ця модель підштовхує до налагодження спільної співпраці для вирішення комунікативної проблеми.

– *модель «Я хочу»*, ефективна у тому випадку, коли 1) опонент прагне до успіху у прийнятті рішення, в якому він зацікавлений; 2) йде ігнорування інтересів, аргументів та позицій опонента. Під час використання цієї комунікативної моделі особа є дуже наполегливою, агресивною і прагне до досягнення своїх меркантильних інтересів будь-якою ціною.

Комунікативна діяльність фахівця соціальної сфери з опонентом, який свідомо або на підсвідомому рівні обрав одну із наведених вище моделей комунікативної поведінки, вимагає врахування інтересів і мотивацій. Для досягнення ефективного спілкування необхідно не тільки отримувати, але й враховувати результати зворотного зв'язку, правильно оцінювати ситуацію, адекватно переорієнтовувати моделі комунікативної взаємодії.

Отже, розв'язання багатьох конфліктних ситуацій у соціальній сфері між фахівцями соціономічних професій та клієнтами соціальних

структур можливі на основі налагодження ефективної комунікації, яка базується на вирішенні складних життєво важливих для клієнтів проблем через налагодження взаєморозуміння між усіма суєтами комунікаційної дії. Оволодіння комунікативними навичками сприяє підвищенню ефективності професійної діяльності у цілому та допомагає вибрати адекватну модель власної поведінки. Причому варто враховувати й той чинник, що використання тієї чи іншої технології комунікації залежить від виду спілкування (ділового, особистісного, службового, формального, неформального). Однак універсальні норми спілкування, які базуються на тактовності, умінні слухати, почутті гумору, привітності, завжди сприяють налагодженню позитивної атмосфери.

Додаток Г

Зміст та сутність об'єктивних структурних складових конфліктної взаємодії в соціальній сфері

До об'єктивних структурних складових з точки зору конфліктності у соціальній сфері насамперед належить об'єкт конфлікту, що є елементом матеріальної чи духовної сфери, який знаходиться на перетині інтересів конфліктуючих сторін. Матеріальні об'єкти: територія, матеріальні цінності, нерухомість, фінансові ресурси, соціальні послуги виступають чинниками конфліктної суперечки. Ідеальними об'єктами є також бажання мати більш високий соціальний статус. Об'єкт конфлікту, як правило, завжди є в обмеженій кількості. Відсутність об'єкту свідчить про те, що конфлікт є уявним. Предметом конфлікту, зазвичай, виступають протиріччя, які виникають між сторонами взаємодії, і які вони прагнуть вирішити засобами конфліктного протистояння. Предмет конфлікту не просто конкретизує об'єкт конфлікту, а свідчить, що навколо об'єкту склалася проблема.

Сучасна соціальна конфліктологія поділяє всіх учасників конфлікту на основних (прямих) і неосновних (опосередкованих). Основні учасники конфлікту синонімічно називаються: «суб'єкти конфлікту», «опоненти», «контрагенти». Це завжди прямі безпосередні сторони, які беруть участь у конфлікті. Їм належить вирішальна і найбільш активна роль в його виникненні і розвитку. Основні учасники є його головними діючими сторонами, і протиріччя їхніх інтересів лежить в основі суті конфлікту. Вони безпосередньо здійснюють конфліктну взаємодію, ведуть «наступальні» чи «оборонні» дії один проти одного. Найчастіше в науковій літературі основних учасників конфлікту називають опонентами, що в перекладі із латинської мови означає, той, хто заперечує своєму співрозмовникові. Суттєвою характеристикою основних учасників (опонентів) є ранг, тобто рівень можливостей щодо реалізації своїх цілей, або «сила», що проявляється в боротьбі. Чим більше в учасника конфлікту є можливостей впливати на хід протистояння, тим вищий в нього ранг. При цьому ранжування можна проводити за різними признаками: фізичній силі, політичній і економічній могутності, ресурсному і фінансовому становищі. Ранг учасників конфлікту

безпосередньо пов'язаний із їхнім соціальним статусом – положенням, посадою, яку вони займають в суспільстві, а також з віком, сімейним статусом. Отже, відповідно до рангу конфлікти у вертикальному аспекті можуть бути між адміністрацією соціальної структури та працівником (соціальним педагогом, соціальним працівником чи психологом) – у цьому випадку ранг фахівця є нижчим, а ніж керівника. Конфлікт можливий між соціальним фахівцем та клієнтом – у цьому випадку професійний ранг працівника вищий, ніж у клієнта.

До неосновних учасників конфлікту відносять всі зацікавлені сторони. Їх часто називають третьою стороною, та їм належить другорядна роль у виникненні конфлікту. У реальній протидії у соціальній сфері як у вертикальних, так і у горизонтальних конфліктах границя між основним і неосновними учасниками є дуже делікатною і відносною. Досить часто в процесі розвитку конфлікту основні та неосновні учасники можуть мінятися місцями. Роль неосновних учасників конфлікту може бути як конструктивною (позитивною), так і деструктивною (негативною) – вони можуть сприяти те тільки не тільки вирішенню чи попередженню конфліктів, але й спонукати опонентів до подальшого розвитку та поглиблення конфліктної протидії. До неосновних учасників належать групи підтримки, ініціатори конфлікту, організатори, підбурювачі, посередники.

Групи підтримки представляють сили, які стоять за основними учасниками конфлікту та своєю присутністю, порадами, матеріальними ресурсами чи діями можуть докорінно змінювати конфлікт на користь однієї сторони. Групи підтримки можуть бути представлені друзями, колегами, у сфері міжнародно-економічних конфліктів – це державні структури, засоби масової інформації, громадські організації.

Ініціатори – це ті учасники конфлікту, які беруть на себе ініціативу в розв'язанні конфлікту між іншими особами чи групами, тобто вони першими почали конфліктні дії. Ними можуть бути окремі люди, різні об'єднання і навіть держави. Після того, як виник конфлікт, ініціатор може і зовсім не брати участь у ньому. Наприклад, людина, яка розпочала сварку в колективі, може піти в тінь або й зовсім звільнитися з роботи, а конфлікт буде продовжуватися без нього.

Організатори – група осіб (чи окрема особа), яка розробляє загальний план боротьби з опонентом з метою вирішення протиріччя на свою користь. Організувати конфлікт – це означає продумати всю його динаміку таким чином, щоб вигоди після його закінчення були значно більшими, ніж втрати. Організаторами можуть виступати як основні, так і неосновні учасники конфлікту.

Підбурювачі – це ті учасники конфлікту, які підштовхують основних учасників до конфліктної боротьби, але самі участі не беруть, як правило, вони мають на меті бути непоміченими у конфлікті. Їхнє завдання – спровокувати початок конфлікту.

Посередники (медіатори) – виконують роль авторитетного помічника. У цій ролі можуть виступати фахівці соціальної сфери (майбутні соціальні працівники, соціальні педагоги та практичні психологи). Ця сторона уважно слідкує за ходом конфлікту, аналізує його і не діє насильницькими методами. Мета посередника – досягнути припинення конфлікту шляхом налагодження компромісу між опонентами. Тому посередник повинен володіти такими якостями, як уміння вести переговори, мудрістю, спеціальними знаннями, культурою спілкування, високими моральними принципами. Він повинен займати нейтральну позицію у ставленні до учасників конфлікту навіть у тому випадку, коли його особисті симпатії чи переконання ідуть в розріз з позицією однієї із сторін. Його завдання – організація і забезпечення переговорів.

Наступним елементом об'єктивної сторони конфлікту є просторово-часові характеристики. Простір конфлікту – не тільки фізична чи географічна характеристика конфліктної взаємодії. Простором у конфліктології вважається також і соціальний простір, це «своя територія» – зона впливу на людей. Обмеженість в часі, як правило, обмежує пошук оптимальної стратегії вирішення конфлікту. Причому затягування з вирішенням конфлікту або з обговоренням спірних питань призводить до погіршення ситуації.

Досить вагомим об'єктивним чинником конфлікту виступає середовище. Розрізняють мікро- і макросередовище. Мікросередовище конфлікту – це сукупність умов взаємодії людей, які безпосередньо впливають на конфлікт. До нього входить не тільки найближче оточення конфліктуючих, але й усі зацікавлені соціальні групи.

Макросередовище включає в себе ті умови, які впливають на розвиток конфліктів між великими соціальними групами і державами. Розрізняють також фізичне, суспільно-психологічне, соціальне середовище конфлікту.

Фізичне середовище конфлікту – це сукупність фізичних, географічних і екологічних умов і факторів, у яких протікає конфлікт. На мікрорівні фізичне середовище включає сукупність таких зовнішніх умов взаємодії людей, як чистота повітря, рівень освітлення, шуму на робочому місці. Такі фактори негативно впливають на розвиток особистісних і міжгрупових конфліктів. На макрорівні фізичне середовище представлене географічними, кліматичними і екологічними факторами, які можуть здійснювати суттєвий вплив на розвиток конфлікту.

Суспільно-психологічне середовище конфлікту – це сукупність того настрою, думок, турбот, почуттів і переживань, в яких розвивається конфлікт. На макрорівні, суспільно-психологічне середовище це психологічний клімат даного колективу, який може бути оптимістичним чи песимістичним. На макрорівні суспільно-психологічне середовище визначається панівними в суспільстві настроями та емоціями.

Соціальне середовище конфлікту – це сукупність суспільних умов, при яких виникає і розвивається протиположна сторін. Зокрема, це суспільно-економічні умови життя і соціально-політичний устрій суспільства.

Додаток Д

Загальні підходи до змістових особливостей розв'язання конфліктів у соціальній сфері

Управління конфліктами, як складний процес охоплює такі види діяльності: прогнозування конфліктів і оцінка їх функціонального спрямування; попередження або стимулювання конфлікту; регулювання конфлікту; вирішення конфлікту.

Коротко розглянемо названі види діяльності. Прогнозування – це один із важливіших видів діяльності суб'єкту управління, яке спрямоване на виявлення причин даного конфлікту в потенціальному розвитку. Основними джерелами прогнозування конфлікту є вивчення об'єктивних і суб'єктивних умов і факторів взаємодії між людьми, а також їх індивідуально-психологічних особливостей. У колективі такими умовами і факторами можуть бути стиль управління, рівень соціального напруження, соціально-психологічний клімат. Особливе місце в прогнозуванні конфліктів займає постійний аналіз як загальних, так і конкретних причин конфлікту.

Попередження конфлікту – це вид діяльності суб'єкта управління, спрямований на недопущення виникнення конфлікту. Попередження конфліктів базується на їх прогнозуванні. У цьому випадку на основі отриманої інформації про причини назріваючого небажаного конфлікту проводиться активна діяльність з нейтралізації дій всього комплексу детермінуючих факторів. Це вимушена форма припинення конфлікту. Проте конфлікти можна попереджувати, здійснюючи в цілому ефективне управління соціальною системою. У даному випадку управління конфліктом є основною частиною загального процесу.

Основними шляхами такого попередження конфліктів у соціальній установі за типом «керівництво – соціальний фахівець» можуть виступати:

- постійна турбота про задоволення потреб і запитів співробітників;
- підбір і розстановка співробітників з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей;
- дотримання принципу соціальної справедливості у будь-яких рішеннях, що торкаються інтересів колективу в цілому і конкретних фахівців;

– формування у співробітників високої психолого-педагогічної культури спілкування.

Наведені факти попередження конфліктів називають превентивною формою попередження.

Стимулювання конфлікту – це вид діяльності, спрямований на провокацію, викликання конфлікту. Стимулювання буде виправданим у відношенню до конструктивних конфліктів. Засоби стимулювання конфліктів можуть бути різноманітними: винесення проблемного питання для обговорення на спільному засіданні; критика ситуації, яка склалася; виступ із критичними матеріалами в засобах масової інформації. Під час стимулювання конфлікту керівник повинен бути готовим до конструктивного управління ним. Якщо спровокований конфлікт не буде управлятися, то наслідки можуть бути досить плачевними.

Регулювання конфлікту – це вид діяльності суб'єкта управління, спрямований на послаблення і обмеження конфлікту, забезпечення його розвитку в напрямку вирішення. Регулювання передбачає ряд етапів, які необхідно враховувати в управлінській діяльності.

I етап: Признання реальності конфлікту конфліктуючими сторонами.

II етап: Легітимізація конфлікту, тобто досягнення угоди між конфліктуючими сторонами з приводу дотримання встановлених норм і правил конфліктної взаємодії.

III етап: Інституалізація конфлікту, тобто створення відповідних органів, робочих груп для регулювання конфліктної взаємодії.

У процесі регулювання конфлікту, що виник, під час професійної діяльності фахівець соціальної структури може використовувати такі основні технології регулювання, як інформаційні, комунікативні, соціально-психологічні, організаційні.

Вирішення конфлікту – це вид діяльності суб'єкта управління, який пов'язаний з розв'язанням конфлікту. Вирішення конфлікту може бути повним і неповним. Повне вирішення конфлікту досягається при усуненні причин, предмету конфлікту і конфліктних ситуацій. Неповне вирішення конфлікту відбувається тоді, коли усуваються не всі причини чи конфліктні ситуації. У такому випадку неповне вирішення конфлікту може бути етапом на шляху до його повного розв'язання.

Таблиця Д.1

Технології регулювання конфлікту

Назва	Основний зміст
Інформаційна	Ліквідація дефіциту інформації в конфлікті, виключення із інформаційного поля неправдивої чи викривленої інформації, припинення поширення неправдивих чуток
Комунікативна	Організація спілкування між усіма суб'єктами конфліктної взаємодії та їх прихильниками, забезпечення ефективного спілкування
Соціально-психологічна	Робота з неформальними лідерами і мікро групами, зниження соціального напруження і закріплення позитивного соціально-психологічного клімату
Організаційна	Використання методів заохочення і покарання, зміна умов взаємодії учасників конфліктної взаємодії

У реальній практиці по управлінню конфліктами важливо враховувати передумови, форми і способи вирішення конфліктів. Так, до *передумов належать* такі: достатня зрілість конфлікту; потреба суб'єктів конфлікту в його вирішенні; наявність необхідних засобів і ресурсів для вирішення конфлікту.

До основних *форм* вирішення відносимо: знищення чи повне підкорення однієї із сторін (суперництво); узгодження інтересів і позицій конфліктуючих сторін на новій основі (компроміс, консенсус); взаємне примирення конфліктуючих сторін (пристосування чи уникнення); перевід боротьби в русло співробітництва з подолання протиріч (співробітництво).

Науковці виокремлюють такі *способи* вирішення конфліктів, як: адміністративний (звільнення, перевід на іншу роботу, арбітраж, медіація, рішення суду); педагогічний (бесіда, переконання, прохання, роз'яснення).

Розрізняють такі основні методи управління і попередження конфліктів, як:

- внутрішньоособистісні – методи впливу на окрему особистість;

- структурні методи – методи профілактики та ліквідації організаційних конфліктів;
- міжособистісні методи чи стилі поведінки в конфлікті;
- персональні методи;
- переговори;
- методи управління поведінкою особистості;
- методи, які передбачають агресивні дії (використовуються фахівцями дуже рідко).

Внутрішньоособистісні методи полягають в умінні правильно організувати свою власну поведінку, висловити свою точку зору, не викликаючи психологічної захисної реакції зі сторони іншої людини. Конфліктологи радять використовувати спосіб «Я – висловлювання», тобто спосіб передачі іншій особистості вашого ставлення до певного предмета, без звинувачень і вимагань, але так, щоб інша людина змінила своє відношення і не провокувала конфлікт. Цей спосіб допомагає людині втримати свою позицію, не перетворюючи опонента у свого ворога. «Я висловлювання» може бути корисним у будь-якій обстановці, але воно особливо необхідне тоді, коли людина роздратована чи незадоволена.

Наприклад, прийшовши зранку на роботу, ви зауважуєте, що хтось перевернув все на вашому робочому столі. Ви хочете, щоб більше цього не повторилося, але і зруйнувати відносини із співробітниками ви незацікавлені. У цій ситуації ви заявляєте: «Коли мої ділові папери пересувають на моєму столі, мене це дуже дратує. Мені хотілося б в майбутньому заставати все, так як я залишаю».

Структурні методи – методи попередження чи профілактики конфліктів, а також методи дії переважно на організаційні конфлікти, що виникають через неправильний розподіл повноважень, організації праці. До таких методів відносять: роз'яснення вимог до роботи, формування координаційних і інтеграційних механізмів, використання систем винагороди.

Роз'яснення співробітникам вимог до роботи є одним із ефективних методів управління і попередження конфліктів. Кожний працівник повинен чітко представляти, які результати від нього вимагаються, в чому полягають його обов'язки, яка у нього відповідальність, які рамки його повноважень. Метод реалізується

через складання відповідних посадових інструкцій, чіткої системи оцінки роботи фахівців (просування по службовій драбині, звільнення, заохочення).

Координаційні механізми можуть бути реалізовані при використанні підрозділів. Ці методи передбачають установаження ієрархії повноважень, системи передачі команд і отримання зворотного зв'язку, реалізацію принципу «єдино начальства».

Система винагород може бути використана керівництвом для уникнення конфліктів. Дуже важливо, щоб система винагороди не заохочувала неконструктивну поведінку окремих осіб чи цілих груп.

Міжособистісні методи управління конфліктом тісно пов'язані із вибором стилю поведінки, які розроблені на основі досліджень Томаса-Кілменна (*концепція Томаса-Кілмена*, в яких виділяється п'ять основних стратегій поведінки в конфліктній ситуації: 1) уникнення, 2) суперництво (боротьба, примушування), 3) компроміс, 4) співробітництво, 5) пристосованість (поступки)).

Персональні методи передбачають:

– використання влади, позитивних і негативних санкцій, заохочення і покарання безпосередньо самих учасників конфлікту;

– зміну конфліктної мотивації співробітників з допомогою впливу на їх потреби і інтереси адміністративними методами (перевід одного із опонентів у інший відділ, зміна характеру роботи, яку виконує співробітник, через те, що в нього накопичилась негативна енергія з приводу монотонності роботи, направлення співробітника на підвищення кваліфікації);

– переконання учасників конфлікту, проведення пояснювальних бесід про значимість спокійної роботи для всього трудового колективу;

– переміщення людей в середині організації, звільнення чи спонукання до добровільного звільнення з роботи;

– вхід керівника в конфлікт в ролі експерта чи арбітра і пошук виходу із конфлікту за допомогою переговорів.

Методи управління персоналом – система мір з формування принципів, норм поведінки людей в організації, яка дозволяє досягнути поставленої мети в певні строки і з допустимими затратами.

Розглянемо технології ефективного спілкування і раціональної поведінки в конфлікті. Отже, конструктивне вирішення конфліктів можливе лише в процесі ефективного спілкування сторін. Але часто суперники, які перебувають в збудженому стані не можуть контролювати свою поведінку, через це конфлікт заходить в глухий кут. Усе це є наслідком порушення технології ефективного спілкування і раціональної поведінки в конфлікті. Таким чином, під технологією ефективного спілкування фахівців соціальної сфери зі своїми клієнтами чи колегами розуміють такі способи, прийоми і засоби спілкування, які забезпечують взаємне розуміння і взаємну емпатію партнерів по спілкуванню. Для забезпечення конструктивного спілкування в конфлікті необхідно створити атмосферу взаємного довір'я в цьому процесі, сформулювати цільову установку на співробітництво. При цьому варто пам'ятати психологічний закон співробітництва: кооперація викликає кооперацію, конкуренція – конкуренцію.

Зміст технології ефективного спілкування в конфлікті можна звести до дотримання певних правил і норм спілкування, а саме:

- концентруйте увагу на тому, хто говорить, і на його повідомленні;

- уточнюйте, чи правильно ви зрозуміли як загальний зміст інформації, так і її деталі;

- у процесі спілкування не перебивайте людину, яка говорить, не давайте поради, не критикуйте, не підводьте підсумків;

- наполягайте, щоб вас почули і зрозуміли, а тому не впевнившись в точності сприйнятої інформації, не переходьте до нових повідомлень;

- підтримуйте атмосферу взаємної довіри, проявляйте емпатію до співбесідника;

- використовуйте невербальні засоби комунікації: часто контактуйте очима, кивайте головою в знак розуміння;

Під технологіями раціональної поведінки в конфлікті розуміють сукупність способів корекції, яка спрямована на забезпечення конструктивної взаємодії конфліктантів на основі самоконтролю емоцій. Особливе місце в забезпеченні самоконтролю майбутніх фахівців соціальної сфери над своїми емоціями займають

аутотренінги. Серед технологій раціональної поведінки в конфлікті чільне місце посідають такі, які дозволяють позбавитися від гніву. Розглянемо деякі із них:

– *проектування* (цей спосіб полягає в тому, що ви випромінюєте свій гнів і проектуєте його на деякий видуманий вами екран. Пізніше ви берете видуману променеву пушку і стріляєте в нього. З кожним попаданням ваша роздратованість слабне і підсумку пропадає зовсім).

– *очищення енергетичного поля* або аури біля себе (слід встати і зробити рухи руками над головою, уявляючи собі, що цими рухами ви очищаєте енергетичну оболонку навкруги цієї частини свого тіла. При цьому необхідно заставити себе відчувати, що ви забираєте від себе роздратування та інші негативні емоції, а потім струшуйте їх з себе).

Дуже важливо не допускати негативних емоційних реакцій, тобто володіти *емоційною витримкою*. Спокійна реакція на емоційні дії партнера – перше правило самоконтролю емоцій. Коли ваш партнер перебуває в стані емоційного збудження, ви ні в якому випадку не повинні піддатися такому ж стану. Позитивний ефект дає обмін емоційних переживань в процесі спілкування. Повідомляючи про свої образи, переживання, партнери отримують розрядку. Такий взаємний обмін повинен здійснюватися в спокійній формі, а не в формах взаємних образ. Умовно дану технологію можна назвати – *раціоналізацією емоцій*.

Щоб уникнути емоційних реакцій, необхідно підтримувати високий рівень самооцінки в себе і в свого опонента. Дану технологію умовно можна назвати – *підтримкою високої самооцінки*.

Додаток Е

Програми навчальних дисциплін конфліктологічного спрямування, що забезпечують неперервність, ступневість та інтегрованість формування готовності до розв'язання конфліктів

**1. Опис навчальної дисципліни
«СОЦІАЛЬНА КОНФЛІКТОЛОГІЯ»**

Найменування показників	Галузь знань, напрям підготовки, освітньо-кваліфікаційний рівень	Характеристика навчальної дисципліни	
		денна форма навчання	заочна форма навчання
Кількість кредитів – 4	Галузь знань (шифр і назва) Напрямок підготовки 6.130102 соціальна робота (шифр і назва)	Нормативна	
Модулів – 3	Спеціальність (професійне спрямування): соціальне забезпечення	Рік підготовки:	
Змістових модулів – 2		3-й	3-й
Індивідуальне науково-дослідне завдання		Семестр	
науковий реферат (назва)		6-й	6-й
Загальна кількість годин - 120	Освітньо-кваліфікаційний рівень: бакалавр	Лекції	
Тижневих годин для денної форми навчання: аудиторних – 4 самостійної роботи студента - 4		30 год.	20 год.
		Практичні, семінарські	
		26 год.	6 год.
		Лабораторні	
		–	– год.
		Самостійна робота	
		66 год.	84 год.
	Індивідуальні завдання: 14 год.		
Вид контролю: залік			

Примітка.

Співвідношення кількості годин аудиторних занять до самостійної і індивідуальної роботи становить:

для денної форми навчання – 29 %

для заочної форми навчання – 13 %

2. Мета та завдання навчальної дисципліни

Мета: Формування у студентів теоретичних знань про місце і значенням конфліктів у повсякденному житті та професійній діяльності майбутнього соціального працівника.

Завдання

- вивчення загальної теорії конфліктів;
- дослідження особливостей конфліктів на різних рівнях існування соціальної системи;
- оволодіння основними стилями ведення переговорного процесу;
- аналіз механізмів управління соціальними конфліктами;
- дослідження технології ефективного спілкування і раціональної поведінки в конфлікті.

У результаті вивчення навчальної дисципліни студент повинен

знати:

- сутність, природу, функції, види та форми конфліктів;
- соціально-психологічні механізми розв'язання конфліктів;
- динаміку конфліктів, а також основні моделі, стратегії та стилі поведінки особистості в конфлікті;
- зміст та характеристику внутрішньоособистісного, міжособистісного групового конфліктів;
- сутність та особливості конфліктів в організації;
- зміст та причини виникнення конфліктів у сім'ях;
- природу, мотиви насилля та його типологію.
- сутність стресу;
- технологію вирішення конфліктів та основні етапи ведення переговорного процесу.

вміти:

- кваліфіковано розв'язувати конфліктні ситуації на усіх соціальних рівнях;
- досліджувати стратегії поведінки особистості в конфлікті;
- визначати акцентуації характеру, які сприяють виникненню конфліктних ситуацій;
- оволодіти прийомами виходу із стресових станів;
- попереджувати і врегульовувати конфлікти в соціально-педагогічному процесі;
- використовувати найбільш оптимальну техніку у переговорному процесі.

3. Програма навчальної дисципліни

Змістовий модуль 1. «Загальна теорія конфлікту»

Тема 1. Конфліктологія як міждисциплінарна галузь наукового знання.

Тема 2. Історія становлення та розвитку конфліктологічних знань.

Тема 3. Поняття, функції і типологія конфліктів.

Тема 4. Причини конфлікту та його структура.

Тема 5. Поведінка людей в конфлікті.

Тема 6. Динаміка конфлікту. Механізми виникнення конфліктів.

Тема 7. Форми конфлікту.

Тема 8. Управління конфліктами. Технології ефективного спілкування і раціональної поведінки в конфлікті.

Змістовий модуль 2. «Особливості конфліктів на різних рівнях соціальної системи».

Тема 9. Внутрішньоособистісний конфлікт.

Тема 10. Міжособистісні конфлікти.

Тема 11. Конфлікти в організаціях.

Тема 12. Конфлікт в соціально-педагогічному процесі.

Тема 13. Конфлікти в сфері управління.

Тема 14. Конфлікти у сім'ї.

Тема 15. Група і конфлікт.

Тема 16. Насилля. Стрес.

4. Структура навчальної дисципліни

Назви змістових модулів і тем	Кількість годин											
	денна форма						Заочна форма					
	усього	у тому числі					усього	у тому числі				
		л	п	лаб	інд	с.р.		л	п	лаб	інд	с.р.
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Модуль 1												
Змістовий модуль 1. «Загальна теорія конфлікту»												
Тема 1. Конфліктологія як міждисциплінарна галузь наукового знання	6	1			1	5	7	–			2	5
Тема 2. Історія розвитку конфліктологічних знань	9	1	2		1	5	5	–				5
Тема 3. Поняття, функції і типологія конфліктів	9	2	2			5	7	2				5
Тема 4. Причини конфлікту та його структура	9	2	2			5	11	2	2		2	5
Тема 5. Поведінка людей в конфлікті	9	2	2			5	5					5
Тема 6. Динаміка конфлікту. Механізми виникнення конфліктів	9	2	2			5	9	2			2	5
Тема 7. Форми конфлікту	7	2				5	5					5
Тема 8. Управління конфліктами. Технології ефективного спілкування	7	–			2	5	7				2	5
Разом за змістовим модулем 1	64	12	10		2	40	56	6	2		8	40

Змістовий модуль 2. «Особливості конфліктів на різних рівнях соціальної системи»											
Тема 1. Внутрішньоособистісний конфлікт	9	2	2		2	3	10	2	2		6
Тема 2. Міжособистісні конфлікти	6	2	2			2	8	2			6
Тема 3. Конфлікти в організаціях	6	2	2			2	8			2	6
Тема 4. Конфлікт в соціально-педагогічному процесі	3	–				3	6				6
Тема 5. Конфлікти в сфері управління	2	–			2		8			2	6
Тема 6. Конфлікти у сім'ї	10	2	2			6	10	2	2		6
Тема 7. Група і конфлікт	9	–	2		2	5	8	2		2	4
Тема 8. Насилля. Стрес	7	–			2	5	6	2			4
Разом за змістовим модулем 2	56	8	10		12	26	64	10	4	6	44
Усього годин	120	20	20	–	14	66	120	16	6	14	84

5. Теми семінарських занять

№ з/п	Назва теми	Кількість годин
1	Історія становлення та розвитку конфліктологічних знань.	2 год.
2	Поняття, функції і типологія конфліктів	2 год
3	Причини конфлікту та його структура	2 год
4	Поведінка людей в конфлікті	2 год
5	Динаміка конфлікту. Механізми виникнення конфліктів.	2 год
6	Внутрішньоособистісний конфлікт	2 год
7	Міжособистісні конфлікти	2 год
8	Конфлікти в організаціях	2 год
9	Конфлікти у сім'ї	2 год
10	Група і конфлікт	2 год

6. Самостійна робота

№ з/п	Назва теми	Кількість годин
1	Конфліктологія як міждисциплінарна галузь наукового знання	5
2	Історія становлення та розвитку конфліктологічних знань	5
3	Поняття, функції і типологія конфліктів	4
4	Причини конфлікту та його структура	6
5	Поведінка людей в конфлікті	5
6	Динаміка конфлікту. Механізми виникнення конфліктів	5
7	Форми конфлікту	5
8	Управління конфліктами. Технології ефективного спілкування і раціональної поведінки в конфлікті	5
9	Внутрішньоособистісний конфлікт	4
10	Міжособистісні конфлікти	4
11	Конфлікти в організаціях	4
12	Конфлікт в соціально-педагогічному процесі	5
13	Конфлікти в сфері управління	5
14	Конфлікти у сім'ї	4
15	Група і конфлікт	4
16	Насилля. Стрес	4
Разом		66

7. Індивідуальні завдання

1. Розвиток конфліктологічних ідей у філософській думці Древнього Сходу.
2. Проблема конфлікту в середньовічній філософії і в філософії епохи відродження.
3. Проблема розвитку теорії конфлікту в марксистській філософії.
4. Сучасні проблеми розвитку конфліктології.
5. Методи дослідження в конфліктології.
6. Становлення конфліктології як науки в Україні.
7. Конфлікт і маніпуляція за О.С. Карміном.
8. Гендерні відмінності як фактор конфлікту.
9. Вікові відмінності як фактор конфлікту.

10. Характерологічні відмінності як фактор конфлікту.
11. Типи конфліктних особистостей.
12. Конфлікт і культура.
13. Конфлікт і депресія.
14. Конфлікт і стрес.
15. Індивідуальна стратегія і тактика стресостійкої поведінки.
16. Конфлікт і суїцид.
17. Бар'єр негативних емоцій як основа соціального конфлікту.
18. Бар'єр характеру і темпераменту як основа соціального конфлікту.
19. Бар'єр соціальної взаємодії і соціального сприйняття як основа соціального конфлікту.
20. Мотиваційні конфлікти.
21. Конфліктогени і синтони
22. Емпатія та гумор як засоби вирішення конфліктів.

8. Методи навчання

Лекції (лекція-бесіда, лекція-дискусія, лекція-консультація), семінарські заняття із розв'язуванням творчих завдань; практичні роботи; аналіз соціальних ситуацій життєдіяльності проблемних сімей; ділові та рольові педагогічні ігри; розробка соціального супроводу проблемної сім'ї з урахуванням її проблем; тренінги щодо налагодження соціальної взаємодії в проблемній сім'ї та вирішення назрілих проблем; дискусії; робота над навчальним проектом

9. Методи контролю

Поточне і підсумкове тестування, оцінка за навчальний проект

10. Розподіл балів, які отримують студенти

Поточне тестування та самостійна робота										Підсумковий тест	ІНДЗ	Сума
Змістовий модуль 1					Змістовий модуль 2							
T1	T2	T3	T4	T5	T6	T1	T2	T3	T4	20	20	100
6	6	6	6	6	6	6	6	6	6			

T1, T2 ... T10 – теми змістових модулів.

11. Шкала оцінювання: національна та ECTS

Сума балів за всі види навчальної діяльності	Оцінка ECTS	Оцінка за національною шкалою	
		для екзамену, курсового проекту (роботи), практики	для заліку
90 – 100	A	відмінно	зараховано
82-89	B	добре	
74-81	C		
64-73	D	задовільно	
60-63	E		
35-59	FX	незадовільно з можливістю повторного складання	не зараховано з можливістю повторного складання
0-34	F	незадовільно з обов'язковим повторним вивченням дисципліни	не зараховано з обов'язковим повторним вивченням дисципліни

12. Методичне забезпечення

Опорні конспекти лекцій, інтерактивний комплекс навчально-методичного забезпечення дисципліни (ІКНМЗД), Moodle, нормативні документи, таблиці, схеми, статистичні матеріали.

13. Рекомендована література

Базова

1. Соціальна конфліктологія / Калаур С. М., Фалинська З. З: Навчальний посібник. – Тернопіль : Астон, 2010.

2. Калаур С. М. Практикум з Соціальної конфліктології для підготовки бакалаврів із спеціальності «Соціальна педагогіка» та «Соціальна робота» (За кредитно-трансферною системою навчання). – Тернопіль : Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2007.

3. Громова О. Н. Конфликтология. Курс лекций / О. Н. Громова. – М. : Ассоциация авторов и издателей «Тандем». Издательство ЭКМОС, 2000.

4. Дмитриев А. В. Конфликтология: Учебное пособие / А. В. Дмитриев. – М. : Гардарики, 2000.
5. Дмитриев А. В. Социальный конфликт: общее и особенное / А. В. Дмитриев. – М. : Гардарики, 2002.
6. Емельянов С. М. Практикум по конфликтологии / С. М. Емельянов. – СПб. : Издательство «Питер», 2000.
7. Козырев Г. И. Введение в конфликтологию: Учеб. пособие / Г. И. Козырев. – М. : Гуманит изд. центр ВЛАДОС, 1999.
8. Конфликтология: Учебник для вузов / В. П. Ратников и др. М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2001.
9. Конфликтология / Под ред. А. С. Кармина, СПб. : Издательство «Лань», 1999.
10. Курт Левин. Разрешение социальных конфликтов. / Перевод с англ. – СПб.: Издательство «Речь», 2000.
11. Социальная конфликтология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. А. В. Морозова. – М. : Издательский центр «Академия», 2002.
12. Цюрупа М. В. Основи конфліктології та теорії переговорів: Навчальний посібник / М. В. Цюрупа. – К. : Кондор. 2004.
13. Пірен М. І. Конфліктологія: Підручник / М. І. Пірен. – К. : МАУП, 2003.

Допоміжна

1. Анцупов А. Я. Шипилов А.И. Конфликтология. – М., 1999.
2. Бандурка А. М. Конфликтология. – Харьков, 1997.
3. Ворожейкин Н. Е. Конфликтология: Учеб пособие для студ. эконом. Вузов. – М. : Инфа-М, 2002.
4. Гризунова Г. В. Межличностной конфликт в сфере управленческой деятельности. – М., 1994.
5. Гришина Н. В. Психология конфликта. – СПб., 2000.
6. Дарендорф Р. Современный социальный конфликт. – М.: РОССПЭН, 2002.
7. Дарендорф Р. Элементы теории социального конфликта // Социс. – 1994. – № 5 – С. 47 – 56.
8. Журавлев В. И. Основы практической конфликтологии. – М., 1995.

9. Загальна конфліктологія: Навч. посіб. / Ващенко І. В. та ін. – Х., 2001.
10. Здравомыслов А. Г. Социология конфликта. – М., 1995.
11. Ишмутов А. Т. Конфликт і злагода. Основи когнітивної теорії конфліктів. – К.: Наукова думка, 1996.
12. Карнеги Д. Как завоевать друзей и как оказывать влияние на людей. – М., 1990.
13. Козер Льюис. Функции социального конфликта. М.: 2000.
14. Конфликтология / Под ред. А.С. Карлина. – СПб., 1990.
15. Краці психологічні тести. – Харків, 1996.
16. Леви В. Л. Искусство быть собой. – М., 1991.
17. Ложкин Г. В., Повакель Н. И. Практическая психология конфликта: Учеб. пособие. – К., 2000.
18. Пойченко А. Конфлікти у громадянському суспільстві / Формування громадянського суспільства в Україні: стан, проблеми, перспективи. – К., 2001.
19. Психологія особистості: Словник-довідник / За ред.. П.П. Горностая, Т.М. Титаренко. – К., 2001.
20. Светлов В. А. Аналитика конфликта: Учеб пособие для студ высш. пед. Учеб. заведений. – СПб.: Росток, 2001.
21. Семенченко В. А. Психологія особистості. – К., 2001.
22. Скотт Д. Г. Конфликты. Пути их преодоления. – К., 1991.
23. Словник-довідник термінів з конфліктології / За ред.. М.І. Пірен, Г.В. Ложки на. – Чернівці; Київ, 1995.
24. Социальные конфликты: экспертиза, прогнозирование, технологии разрешения. Вып. 20. – М.: 2003.
25. Уткин Э. А. Конфликтология. Теория и практика. – М., 1998.
26. Фрейд З. Введение в психоанализ. Лекции. – М., 1989.
27. Фрейд З. Психология бессознательного. – М., 1990.
28. Фуллер Д. Управляй или подчиняйся: проверенная техника эффективного менеджмента: Пер. с англ. – М. 1992.
29. Херсонский Б. Г., Дворяк С. В. Психология и психопрофилактика семейных конфликтов. – 1991.
30. Хорни К. Ваши внутренние конфликты. – СПб., 1997.
31. Шейнов В. П. Скрытое управление человеком (Психология манипулированная). – Минск, 2001.

-
32. Щекин Г. В. Теория социального управления: Монография. – К., 1994.
33. Чмут Т. К. Культура спілкування. Навч. посібник. – Хмельницький, 1996.
34. Юнг К. Конфликты детской души. – М., 1995.

14. Інформаційні ресурси

Опорні конспекти лекцій, інтерактивний комплекс навчально-методичного забезпечення дисципліни (ІКНМЗД), Moodle, нормативні документи, таблиці, схеми, статистичні матеріали.

**1. Опис навчальної дисципліни
«СОЦІАЛЬНЕ ПАРТНЕРСТВО»**

Найменування показників	Галузь знань, напрям підготовки, освітньо-кваліфікаційний рівень	Характеристика навчальної дисципліни	
		денна форма навчання	заочна форма навчання
Кількість кредитів – 3	Галузь знань (шифр і назва) Напрямок підготовки (шифр і назва)	Нормативна	
Модулів – 2	Спеціальність: 2.3.1 Соціальна робота	Рік підготовки	
Змістових модулів – 3		1-й	1-й
Індивідуальне науково-дослідне завдання		Семестр	
науковий реферат (назва)		1-й	1-й
Загальна кількість годин – 90		Лекції	
Тижневих годин для денної форми навчання: аудиторних – 3 год. самостійної роботи студента – 4 год.	Освітньо-кваліфікаційний рівень: магістр	16 год.	
		Практичні, семінарські	
		20 год.	4
		Лабораторні	
		–	–
		Самостійна робота	
		54 год.	
		Індивідуальні завдання:	
		– год.	
Вид контролю:			
іспит			

Примітка.

Співвідношення кількості годин аудиторних занять до самостійної та індивідуальної роботи становить (%):

для денної форми навчання – 33%

для заочної форми навчання – 15 %

2. Мета та завдання навчальної дисципліни

Мета: Формування у студентів теоретичних уявлень про майбутню професію, про налагодження партнерських стосунків під час реалізації своєї професійної діяльності, розкриття специфіки конфліктів в соціальній сфері та дослідження механізмів їх розв'язання, вивчення теорії та практики організації переговорного процесу.

Завдання

– вивчення особливостей конфліктів у соціальній сфері суспільства;

– ознайомлення із змістом економічних, політичних, релігійних, етнонаціональних, культурних, юридичних конфліктів;

– характеристика напрямків роботи фахівця соціальної сфери у якості посередника у розв'язанні конфліктів;

– вивчення проведення переговорного процесу.

У результаті вивчення навчальної дисципліни студент повинен

знати:

– особливості конфліктів у соціальній сфері;

– основні особливості економічних, політичних, культурних, етнонаціональних, релігійних, юридичних конфліктів;

– механізми попередження конфліктів у професійній діяльності;

– зміст переговорного процесу;

– проведення переговорів та етичні аспекти;

– зміст та сутність налагодження партнерських стосунків у горизонтальних та вертикальних конфліктах.

вміти:

– характеризувати зміст та сутність конфліктів в соціальній сфері;

– розрізняти загальні та специфічні особливості виникнення конфліктів;

– використовувати конкретні методи діяльності при проведенні переговорного процесу;

– планувати та організовувати переговорний процес;

– вибрати конкретні форми роботи у переговорному процесі.

3. Програма навчальної дисципліни

Змістовий модуль 1. *«Особливості партнерської діяльності на різних рівнях соціальної системи».*

Тема 1. Економічні конфлікти.

Тема 2. Політичні конфлікти.

Тема 3. Конфлікт культур і духовних цінностей.

Тема 4. Етнонаціональні конфлікти.

Тема 5. Юридичні конфлікти.

Тема 6. Релігійні конфлікти.

Змістовий модуль 2. *«Формування конструктивних підходів у інтерактивній взаємодії».*

Тема 7. Мистецтво переговорів.

Тема 8. Динаміка переговорного процесу

Тема 9. Стили проведення переговорного процесу.

Тема 10. Практикум.

4. Структура навчальної дисципліни

Назви змістових модулів і тем	Кількість годин												
	денна форма						заочна форма						
	усього	у тому числі					усього	у тому числі					
		л	п	лаб.	інд.	с. р.		л	п	лаб.	інд.	с. р.	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	
Модуль 1													
Змістовий модуль 1. Особливості партнерської діяльності на різних рівнях соціальної системи													
Тема 1. Економічні конфлікти	9	2	2	–	–	5	11	1					10
Тема 2. Політичні конфлікти	9	2	2	–	–	5	13	1	2				10
Тема 3. Конфлікт культур і духовних цінностей.	8	1	2	–	–	5	5						5
Тема 4. Етнонаціональні конфлікти	8	1	2	–	–	5	5						5
Тема 5. Юридичні конфлікти	9	2	2	–	–	5	8						8
Тема 6. Релігійні Конфлікти	9	2	2	–	–	5	12	2					10
Разом за змістовим модулем 1	52	10	12	–	–	30	54	4	2				48

Змістовий модуль 2. Формування конструктивних підходів у інтерактивній взаємодії											
Тема 7. Мистецтво переговорів	9	2	2			5	12	2			10
Тема 8. Динаміка переговорного процесу	9	2	2			5	10				10
Тема 9. Стилі проведення переговорів	9	2	4			14	14	2	2		10
Разом за змістовим модулем 2	38	6	8			24	36	4	2		30
Усього годин	90	16	20	–	–	54	90	8	4		78
Модуль 2											
ІНДЗ			–	–		–			–	–	–
Усього годин	90	16	20	–		54	90	8	8		78

5. Теми семінарських занять

№ з/п	Назва теми	Кількість годин
1	Економічні конфлікти.	2
2	Політичні конфлікти.	2
3	Конфлікт культур і духовних цінностей.	2
4	Етнонаціональні конфлікти.	2
5	Юридичні конфлікти.	2
6	Релігійні Конфлікти.	2
7	Мистецтво переговорів.	2
8	Динаміка переговорного процесу	2
9	Стилі проведення переговорів	2
10	Практикум	2

6. Самостійна робота

№ з/п	Назва теми	Кількість годин
1	Вивчити і узагальнити досвід трактування основних категорій «партнерство», «конфлікт», «конфліктоген» у різні історичні етапи розвитку людства	5
2	Економічні конфлікти.	6
3	Політичні конфлікти.	6
4	Конфлікт культур і духовних цінностей.	6
5	Етнонаціональні конфлікти.	6
6	Юридичні конфлікти.	6
7	Релігійні Конфлікти.	6
8	Мистецтво переговорів.	6
9	Динаміка переговорного процесу та стилі їх проведення	6
10	Медіація та її роль у розв'язанні проблемних ситуацій	6
11	Вивчити і проаналізувати підходи до трактування поняття партнерство в країнах близького та далекого зарубіжжя	8
12	Дослідити та проаналізувати ступінь впровадження технологій подолання конфліктів та основні способи партнерської взаємодії на різних рівнях соціальної системи	5
13	Опанувати основні підходи та особливості діяльності під час переговорного процесу	5
	Разом	78

7. Індивідуальні завдання

1. Сучасні проблеми розвитку соціального партнерства в Україні та світі.
2. Конфлікт і маніпуляція за О.С. Карміном.
3. Гендерні та вікові відмінності як фактор конфлікту.
4. Роль конфліктних особистостей у порушенні партнерських взаємостосунків.
5. Культура як важливий чинник налагодження партнерської співпраці.
6. Індивідуальна стратегія і тактика стресостійкої поведінки.
7. Вплив конфліктних ситуацій на суїцид.
8. Бар'єр негативних емоцій як основа соціального конфлікту.

9. Необхідність врахування характеру і темпераменту особистості для досягнення гармонійних відносин.

10. Особливості ведення переговорів з конфліктним опонентом.

11. Третейський суд як метод вирішення конфліктів.

12. Механізми психологічного захисту в конфліктній ситуації.

13. Конфлікти авторитарної та демократичної влади.

14. Проведення переговорів у екстремальних умовах.

15. Технології консенсусу і компромісу в партнерській співпраці.

16. Значення розв'язання етноконфліктів для становлення партнерської співпраці із іншими країнами.

17. Шляхи та форми подолання політичних конфліктів як фактор налагодження гармонійних стосунків між державами.

18. Значення розв'язання інформаційних конфліктів для партнерської співпраці.

19. Способи вирішення економічних конфліктів.

20. Розв'язання міжнаціональних та міжконфесійних конфліктів як гарант співробітництва.

21. Сутність міжнародних конфліктів.

22. Роль юридичних способів врегулювання конфліктів.

8. Методи навчання

Лекції, практичні заняття із розв'язування творчих завдань; робота над навчальним проектом

9. Методи контролю

Поточне і підсумкове тестування, оцінка за навчальний проект

10. Розподіл балів, які отримують студенти

Поточне тестування та самостійна робота										Підсумковий тест	ІНДЗ	Сума
Змістовий модуль 1						Змістовий модуль 2				20	20	100
T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10			
6	6	6	6	6	6	6	6	6	6			

T1, T2 ... T9 – теми змістових модулів.

11. Шкала оцінювання: національна та ECTS

Сума балів за всі види навчальної діяльності	Оцінка ECTS	Оцінка за національною шкалою	
		для екзамену, курсового проекту (роботи), практики	для заліку
90 – 100	A	відмінно	зараховано
82-89	B	добре	
74-81	C		
64-73	D	задовільно	
60-63	E		
35-59	FX	незадовільно з можливістю повторного складання	не зараховано з можливістю повторного складання
0-34	F	незадовільно з обов'язковим повторним вивченням дисципліни	не зараховано з обов'язковим повторним вивченням

12. Методичне забезпечення

Опорні конспекти лекцій, інтерактивний комплекс навчально-методичного забезпечення дисципліни (ІКНМЗД), Moodle, нормативні документи, таблиці, схеми, статистичні матеріали.

13. Рекомендована література

Базова

1. Андреев В. И. Конфликтология: искусство спора, ведение переговоров, разрешение конфликтов. – Казань, 1992. Корнелиус Х., Фейр Ш. Выиграть может каждый. Как разрешить конфликты. – М., 1992.
2. Белки-Ален М. Забытое искусство слушать. – СПб., 1997.
3. Белкин А. С., Жаворонков В.Д., Зимина И.С. Конфликтология: Наука о гармонии. – Екатеринбург: «Глаголь», 1998.
4. Бройнинг Г. Руководство по ведению переговоров. – Минск, 1996.
5. Дарендорф Р. Современный социальный конфликт. – М.: РОССПЭН, 2002.

-
6. Дмитриев А. В. Социальный конфликт: общее и особенное. – М. : Гардарики, 2002.
 7. Дональдсон М. Н. Умение вести переговоры. Для чайников. – М., 1997.
 8. Зигерт В., Ланг Л. Руководить без конфликтов. – М. : Экономика, 1990.
 9. Ішмутаров А. Т. Конфлікт і злагода. Основи когнітивної теорії конфліктів. – К. : Наукова думка, 1996.
 10. Каррас Ч. Л. Искусство ведения переговоров. – М., 1997.
 11. Ковальчук П., Мамієва Н. Попередження й вирішення конфліктів. – Донецьк, 1994.
 12. Козер Льюис. Функции социального конфликта. М.: 2000.
 13. Конфлікти у суспільній діяльності / Г.В. Ложкін, С.В. Сьомін, Т.В. Петровська, О.О. Кисельова. – К., 1997.
 14. Ложкін Г. В., Юрківський Є.В., Моначин І.Л. Практикум з конфліктології. – Тернопіль: «Воля», 2005. – 168 с.
 15. Светлов В. А. Аналитика конфликта: Учеб пособие для студ высш. пед. учеб. заведений. – СПб. : Росток, 2001.
 16. Семичин Г. Ю. Социальное партнерство в современном мире. – М., 1995.
 17. Скотт Д. Г. Конфликты. Пути их преодоления. – К., 1991.
 18. Сулимова П. С. Социальная работа и конструктивное решение конфликтов. – М., 1996.
 19. Уткин Э. А. Конфликтология. Теория и практика. – М. : «Тандем» ЭКМОС, 1998.
 20. Флоров С. Ф. Социология: сотрудничество и конфликты. – М., 1997.
 21. Фишер Р., Юри У. Путь к согласию или переговоры без поражения. – М. : Наука, 1990.
 22. Цюрупа М. В. Основи конфліктології та теорії переговорів: Навчальний посібник. – К. : Кондор. 2004.
 23. Чмут Т. К. Культура спілкування: Навчальний посібник. – Хмельницький, 1996.
 24. Шейнов В. П. Конфликты в нашей жизни и их разрешение. – Минск : Амалфея, 1996.

25. Юридична конфліктологія: Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / В.М. Іванова, О.В. Іванова. – К.: МАУП, 2004. – 224 с.

Допоміжна

1. Алексеева М. І. Моральний вибір у конфліктній ситуації // Конфлікти у суспільстві: діагностика і профілактика: Тези 3 Міжнародної наук-практ. конференції. Чернівці, 1995.

2. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. – СПб.; М.: «Универсальная книга» АСТ, 1998.

3. Ворожейкин Н. Е. Конфликтология: Учеб пособие для студ. эконом. вузов. – М. : Инфа-М, 2002.

4. Гришина Н. Психология конфликта. – СПб.: Питер, 2000.

5. Журавлев В. И. Основы педагогической конфликтологии. – М., 1995.

6. Зеркин Д. П. Основы конфликтологии: Курс лекций. – Ростов н/Д: Феникс, 1998.

7. Здравомыслов А. Г. Социология конфликта: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М. : Аспект Пресс, 1996.

8. Ишмуратов А. Т. Конфлікт і злагода. – К., 1995.

9. Канн-Калик В. А. Грамматика общения. – М., 1997.

10. Карнеги Д. Как завоевать друзей и как оказать влияние на людей. – М., 1990.

11. Ликсон Ч. Конфликт: Семь шагов к миру. – СПб. : Питер, 1997.

12. Марков Г. Н. Справочник по конфликтологии, общению, менеджменту. – СПб., Альфа, 2000.

13. Пірен М. І. Конфлікт і управлінські ролі (соціально-психологічний аналіз). – К., 2000.

14. Фишер Р., Юрии У. Путь к согласию или переговоры без поражения. – М. : Наука, 1990.

15. Хорни К. Ваши внутренние конфликты. – СПб., 1997.

14. Інформаційні ресурси

Опорні конспекти лекцій, інтерактивний комплекс навчально-методичного забезпечення дисципліни (ІКНМЗД), Moodle, нормативні документи, таблиці, схеми, статистичні матеріали.

1. Опис навчальної дисципліни «СОЦІАЛЬНА МЕДІАЦІЯ»

Найменування показників	Галузь знань, напрям підготовки, освітньо-кваліфікаційний рівень	Характеристика навчальної дисципліни	
		денна форма навчання	заочна форма навчання
Кількість кредитів – 5	Галузь знань 0101 Педагогічна освіта (шифр і назва) Напрямок підготовки (шифр і назва)	Нормативна	
Модулів – 2	Спеціальність: 2.3.1 Соціальна робота	Рік підготовки	
Змістових модулів – 3		1-й	1-й
Індивідуальне науково-дослідне завдання науковий реферат (назва)		Семестр	
Загальна кількість годин – 150		2-й	2-й
Тижневих годин для денної форми навчання: аудиторних – 4 год. самостійної роботи студента – 4 год.	Освітньо-кваліфікаційний рівень: магістр	Лекції	
		26 год.	10
		Практичні, семінарські	
		20 год.	8
		Лабораторні	
		–	–
		Самостійна робота	
		100 год.	120 год.
		Індивідуальні завдання:	
		– год.	
Вид контролю:			
залік			

Примітка.

Співвідношення кількості годин аудиторних занять до самостійної і індивідуальної роботи становить (%):

для денної форми навчання – 33%

для заочної форми навчання – 15 %

2. Мета та завдання навчальної дисципліни

Мета: Формування у магістрантів теоретичних уявлень про майбутню професію, про медіаторську діяльність як галузь гуманітарного знання, її об'єкт і предмет дослідження та основні категорії, розкриття процесу організації та проведення ділових прийомів⁴ знайомство з основними підходами до вивчення та аналізу конфліктів.

Завдання

- вивчення особливостей медіаторської діяльності;
- ознайомлення із змістом моделей медіації
- дослідження функції та стадій медіації;
- ознайомлення із кодексом етики медіатора;
- медіація в сімейних конфліктах;
- особливості медіаторської діяльності в кримінальних справах;
- характеристика ведення переговорів з іноземними партнерами;
- вивчення проведення переговорного процесу.

У результаті вивчення навчальної дисципліни студент повинен

знати:

- зміст та особливості діяльності фахівця соціальної сфери у якості медіатора;
- основні характеристики функцій та стадій медіації;
- механізми проведення медіаторської діяльності в сімейних та кримінальних конфліктах;
- вимоги щодо набуття статусу медіатора;
- права і обов'язки медіатора та його відповідальність

вміти:

- організувати ділове спілкування;
- проводити наукове вивчення та аналіз конфліктів;
- планувати та організовувати роботу у якості медіатора;
- вибрати найбільш оптимальні та ефективні форми роботи у переговорному процесі та медіаторській діяльності.

3. Програма навчальної дисципліни

Змістовий модуль 1. *«Теоретичні аспекти організації медіаторської діяльності».*

Тема 1. Загальна характеристика процесу медіації, вибір посередника.

Тема 2. Медіація як явище європейських правовідносин. Законодавче забезпечення медіаторської діяльності фахівців соціальної сфери.

Тема 3. Кодекс етики медіатора.

Змістовий модуль 2. «Практичні аспекти організації медіаторської діяльності».

Тема 4. Функції медіатора та стадії проведення медіації.

Тема 5. Особливості сімейної медіації.

Тема 6. Медіація у кримінальних справах.

Змістовий модуль 3. «Когнітивна та конативна складова переговорного процесу».

Тема 7. Психологія ділового спілкування та ведення службового листування.

Тема 8. Зміст та організація ділових переговорів.

Тема 9. Національні особливості ведення переговорів з іноземними партнерами.

4. Структура навчальної дисципліни

Назви змістових модулів і тем	Кількість годин											
	денна форма						заочна форма					
	усього	у тому числі					усього	у тому числі				
		л	п	лаб.	інд.	с. р.		л	п	лаб.	інд.	с. р.
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Модуль 1												
Змістовий модуль 1. Теоретичні аспекти організації медіаторської діяльності												
Тема 1. Загальна характеристика процесу медіації, вибір посередника	14	2	2	—	—	10						
Тема 2. Медіація як явище європейських правовідносин. Законодавче забезпечення медіаторської діяльності фахівців соціальної сфери	14	2	2	—	—	10						
Тема 3. Кодекс етики медіатора	14	2	2	—	—	10						

Змістовий модуль 2. Практичні аспекти організації медіаторської діяльності												
Тема 4. Функції медіатора та стадії проведення медіації	14	2	2	–	–	10						
Тема 5. Особливості сімейної медіації	16	4	2	–	–	10						
Тема 6. Медіація у кримінальних справах	14	2	2	–	–	10						
Разом за змістовим модулем 1 та 2	86	14	12	–	–	60						
Змістовий модуль 3. Когнітивна та конативна складова переговорного процесу												
Тема 7. Психологія ділового спілкування та ведення службового листування	16	4	2			10						
Тема 8. Зміст та організація ділових переговорів	18	4	2			10						
Тема 9. Національні особливості ведення переговорів з іноземними партнерами	18	4	2			10						
Разом за змістовим модулем 3	52	12	8			30						
Усього годин	148	26	18	–	–	90						
Модуль 2												
ІНДЗ			2	–		10			–	–	–	
Усього годин	150	26	20	–		100						

5. Теми семінарських занять

№ з/п	Назва теми	Кількість годин
1	Загальна характеристика процесу медіації, вибір посередника	2
2	Медіація як явище європейських правовідносин. Законодавче забезпечення медіаторської діяльності фахівців соціальної сфери	2
3	Кодекс етики медіатора	2
4	Функції медіатора та стадії проведення медіації	2
5	Особливості сімейної медіації	2
6	Медіація у кримінальних справах	2
7	Психологія ділового спілкування та ведення службового листування	2
8	Зміст та організація ділових переговорів	2
9	Національні особливості ведення переговорів з іноземними партнерами	2
10	Захист ІНДЗ	2

6. Самостійна робота

№ з/п	Назва теми	Кількість годин
1	Вивчити і узагальнити досвід професійної діяльності фахівців Українського центру медіації	10
2	проаналізувати правові наслідки Директиви 2008/52/ЄС Європейського парламенту та Ради від 21 травня 2008 р. «Про деякі аспекти медіації у цивільних та господарських правовідносинах»	10
3	Вивчити основні переваги медіації.	10
4	Ознайомитися із кримінально-правовими підставами звільнення від відповідальності, призначення покарання та звільнення від покарання та його відбування в аспекті можливості застосування медіації.	10
5	Вивчити потенціал медіації під час апеляційного і касаційного провадження	10
6	Дослідити роль медіації у виконавчому провадженні.	5
7	Вивчити правові засади запровадження процедури сімейної медіації у роботі органу опіки та піклування	5
8	Мистецтво переговорів.	5
9	Динаміка переговорного процесу та стилі їх проведення	5
10	Медіація та її роль у розв'язанні проблемних ситуацій	5

11	Вивчити і проаналізувати основні етапи проведення медіації	5
12	Дослідити та проаналізувати ступінь та зміст практичної підготовки до проведення ділових переговорів	5
13	Опанувати основними підходами до вивчення та аналізу конфліктної взаємодії (покроковий аналіз, контент-аналіз та ін.)	5
14	Підготовка ІНДЗ	14
	Разом	104

7. Індивідуальні завдання

1. Розробити кодекс етичної діяльності медіатора в сімейних конфліктах.
2. Вимоги щодо набуття статусу медіатора.
3. Права медіатора.
4. Обов'язки медіатора.
5. Європейський кодекс поведінки медіаторів.
6. Медіація на стадії провадження у справах до судового розгляду.
7. Медіація під час судового розгляду.
8. Медіація під час апеляційного і касаційного провадження.
9. Медіація у виконавчому провадженні.
10. Етика ділового листування
11. Алгоритм ведення ділових переговорів.
12. Характеристика ділового психологічного клімату
13. Особливості поведінки зі співрозмовниками різних психологічних типів.
14. Особливості ведення ділових переговорів з американцями, англійцями, французами, німцями, японцями, італійцями, іспанцями, китайцями.
15. Класифікація ділових прийомів під час організації та проведення переговорів.

8. Методи навчання

Лекції, практичні заняття із розв'язування творчих завдань; робота над навчальним проектом

9. Методи контролю

Поточне і підсумкове тестування, оцінка за навчальний проект

10. Розподіл балів, які отримують студенти

Поточне тестування та самостійна робота									Підсумковий тест (екзамен)	ІН ДЗ	Сума
Змістовий модуль 1			Змістовий модуль 2			Змістовий модуль 3			25	25	100
T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9			
5	5	5	5	5	5	5	5	10			

T1, T2 ... T9 – теми змістових модулів.

11. Шкала оцінювання: національна та ECTS

Сума балів за всі види навчальної діяльності	Оцінка ECTS	Оцінка за національною шкалою	
		для екзамену, курсового проекту (роботи) практики	для заліку
90 – 100	A	відмінно	зараховано
82-89	B	добре	
74-81	C		
64-73	D	задовільно	
60-63	E		
35-59	FX	незадовільно з можливістю повторного складання	не зараховано з можливістю повторного складання
0-34	F	незадовільно з обов'язковим повторним вивченням дисципліни	не зараховано з обов'язковим повторним вивченням дисципліни

12. Методичне забезпечення

Опорні конспекти лекцій, інтерактивний комплекс навчально-методичного забезпечення дисципліни (ІКНМЗД), Moodle, нормативні документи, таблиці, схеми, статистичні матеріали.

13. Рекомендована література

Базова

1. Коростіль М. П. Медіація як спосіб вирішення конфлікту. Впровадження в освітній простір відновних практик / М. П. Коростіль // Психологічна культура вчителя в контексті викликів сучасності : збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (Тернопіль, 5-6 квітня 2017 р.) / укладачі : В.Є. Кавецький, А.В. Вихрущ, О.Я. Жизномірська, Т.Г. Дідух. – Тернопіль : СМП «Тайп», 2017. – С. 146–150.
2. Бесемер Христоф. Медиация. Посредничество в конфликтах / Пер. с нем. Н. В. Маловой. – Калуга, «Духовное познание», 2004. – 176 с.
3. Максудов Р. Р. Восстановительная медиация: идея и технология: Метод. рекомендации. – М. : Институт права и публичной политики, 2009. – 72 с.
4. Кодекс етики медіатора [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://ukrmediation.com.ua/ua/about_center/mediator_code_of_ethics/
5. Конфликт и карта медиации / Н. М. Лаврова, В. В. Лавров, Н. В. Лавров. – СПб. : Бридж. 2012. – 144 с.
6. Заверико Н. В. Медіація як технологія розв'язання конфліктів серед підлітків: вітчизняний та зарубіжний досвід / Н. В. Заверико // Соціальна педагогіка : теорія та практика. – 2012. – №2. – С. 28–33.
7. Базовый курс медиации: рефлексивные заметки / М. С. Бойко и др.; под. ред. С. В. Лабода. – Минск : Медисонт, 2011. – 316 с.
8. Цой Л. Н. Практическая конфликтология. Книга первая / Л. Н. Цой. – М., 2001. – 233 с.
9. Леко Б. А. Медіація : підручник / Б. А. Леко, Г. В. Чуйко. – Чернівці : Книги – ХХІ, 2011. – 462 с.
10. Бесемер Х. Медиация. Посредничество в конфликтах / Х. Бесемер. : Пер. с нем. – Калуга : Духовное познание, 2004. – 176 с.
11. Леко Б. А. Медіація : підручник / Б. А. Леко, Г. В. Чуйко. – Чернівці : Книги – ХХІ, 2011. – 462 с.
12. Конфлікти у суспільній діяльності / Г. В. Ложкін, С. В. Сьомін, Т. В. Петровська, О. О. Кисельова. – К., 1997. – 96 с.
13. Практикум з конфліктології / Г. Ложкін, Є. Юрковський, І. Моначін. – Тернопіль : Воля, 2005. – 168 с.

14. Нагаєв В. М. Конфліктологія: курс лекцій (модульний варіант): Навчальний посібник / В. М. Нагаєв. – К. : Центр навчальної літератури, 2004. – 198 с.

15. Скотт Д. Г. Конфликты. Пути их преодоления / Д. Г. Скотт. – К. : Внешторгиздат, 1991. – 191 с.

16. Левин Курт. Разрешение социальных конфликтов / К. Левин; Пер. с англ. И. Ю. Авидон Науч. ред., вступ. ст. Н. В. Гришиной. – Санкт-Петербург : Речь, – 2000. – 407 с.

17. Конфліктологія та теорія переговорів : Підручник / Є. Б. Тихомирова, С.Р. Постоловський. – Суми : ВТД «Університетська книга», 2008. – 240 с.

18. Даниленко О. Роль якісних методів у дослідженні соціальних конфліктів / О. Даниленко // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. – 2006. – № 1. – С. 110–123.

19. Казаков В. Концепція нового соціального конфлікту Алена Турена / В. Казаков // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. – 2008. – № 3. – С. 151–168.

20. Кунцевська А. Витоки інтраперсональних конфліктів у соціальних працівників (за матеріалами тренінгів) / А. Кунцевська // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Соціологія. Психологія. Педагогіка / Відп. ред. В.Б. Євтух. – К. : КНУ ім. Т. Шевченка, 2006. – Вип. 24 – 25. – С. 48–54.

21. Петришин Г. Конфлікт як соціальне явище (матеріали до лекції) / Г. Петришин // Наукові записки ТДПУ ім. В. Гнатюка. Сер. Філософія / Ред. кол. : М.М. Алексієвець, В.Д. Бондаренко, М.Г. Братасюк та ін. – Тернопіль : ТДПУ, 2003. – Вип. 11. – С. 171–178.

22. Русинка І. І. Конфліктологія. Психотехнології запобігання і управління конфліктами : навчальний посібник для студ. екон. спец. ВНЗ / Іван Русинка. – К. : Професіонал, 2007. – 332 с.

23. Орендарчук Г. Соціологія конфлікту : матеріали до лекції / Г. Орендарчук, О. Розумович // Наукові записки ТДПУ ім. В. Гнатюка. Сер. Філософія / Ред. кол. : М. М. Алексієвець, В. Д. Бондаренко, М. Г. Братасюк та ін. – Тернопіль : ТДПУ, 2003. – Вип. 11. – С. 182–189.

24. Іщенко Ю. Конфлікти як предмет гуманітарної перспективи : соціальна філософія / Ю. Іщенко // Філософська думка. – 2010. – № 2. – С. 97–105.

25. Конфліктологія : підручник для студентів ВНЗ юрид. спец. / Л. М. Герасіна, М. І. Панов, Н. П. Осіпова та ін. – Х. : Право, 2002. – 256 с.

26. Ємельяненко Л. М. Конфліктологія : навч. посіб. / Л. М. Ємельяненко, В. М. Петюх / За заг. ред. В. М. Петюха, Л. В. Торгової. – К. : КНЕУ, 2003. – 315 с.

27. Прибутько П. С. Конфліктологія : навчальний посібник / П. С. Прибутько, Р. В. Михайленко, Л. М. Дубчак та ін. – К. : КНТ, 2010. – 136 с.

28. Іщенко Ю. Конфлікт як предмет гуманітарної перспективи : соціальна філософія / Ю. Іщенко // Філософська думка. – 2010. – №2. – С. 97–105.

29. Бурлай Є. Конфлікт і закон : [соціологія права] / Є. Бурлай // Філософія права і загальна теорія права. – 2013. – №2. – С. 320–335.

Допоміжна

1. Дональдсон М. Н. Умение вести переговоры. Для чайников. – М., 1997.

2. Ишмуторов А. Т. Конфликт и злагода. Основы когнитивной теории конфликтов. – К.: Наукова думка, 1996.

3. Ділові контакт из іноземними партнерами : навч.-практ. посіб. Для бізнесмена / Укладач Ю. І. Палеха / За заг. ред. І. І. Тимошенка. – К. : Вид-во Європ. Ун-ту, 2005. – 284 с.

4. Добротворський І. Переговори на 100% : Технології дійсних переговорів. – Мтр. : А-Приор, 2007. – 192 с.

5. Калашник Г. М. Вступ до дипломатичного протоколу та ділового етикету : навч. посіб. – К. : Знання, 2007. – 143 с.

6. Юрии У. Преодолевая «нет», либо Переговоры с тяжелыми людьми. – МТР. Ексмо, 2008. – 240 с.

7. Цыганков П. А. Международные отношения. Теория, конфликты, движения, организации. – Альфа-М, 2008. – 320 с.

8. Пірен М. І. Конфліктологія: Підручник. – К. : МАУП, 2003.

9. Корекційно-виховні заходи у підготовці психолога-практика : метод. посібник / С. М. Аврамченко, т. І. Білуха, І.В. Євтушенко. – Ялта : Кримський гуманітарний університет, 2006. – 86 с.

10. Дороніна М. С. Культура ділового спілкування і партнерства : навч. собіб. / М. С. Дороніна, А. В. Дороніна. – Х. : Вид. ХНЕУ, 2008. – 202 с.

11. Чмут Т. К. Етика ділового спілкування : навч. посіб / Т. Чмут, Г. Чайка. – 6-е вид., випр. і допов. – К. : Знання, 2007. – 230 с.

12. Драгомирецька Н. М. Мистецтво ділового спілкування : навч. посіб. для студ. спец. «Держ. управ.». – Одеса, 2007. – 151 с.

13. Кубрак О. Етика ділового та повсякденного спілкування : навч. посіб. / Олег Кубрак. – 3-тє вид., стереотипне. – Суми : Університетська книга. – К. : ВД «Книгарня Ольга», 2005. – 221 с.

14. Тимошенко Н. Корпоративна культура : Діловий етикет : навч. посіб. / Наталія Тимошенко. – К. : Знання, 2006. – 392 с.

15. Карпушина М. Г. Система методів та форм навчання у формуванні вмінь вирішувати проблемні ситуації / М. Г. Карпушина // Вісник Запорізького національного університету / голов. ред. Локарева Г. В. – Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2013. – № 2 (20) : Педагогічні науки. – С. 36–47.

16. Декларация принципів толерантності. Утверждена резолюцией 5.61 генеральной конференции ЮНЕСКО от 16 ноября 1995 года / [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.studmed.ru/docs/document1452/content>.

17. Казміренко В. П. Засади когнітивної психології спілкування : моногр. / [В. П. Казміренко та ін.]; за наук. ред. д-ра психол. наук, проф. В. П. Казміренка. – Кіровоград : Імекс, 2013. – 389 с.

18. Карамушка Л. М. Психологія управління конфліктами в організації (на матеріалі діяльності освітніх організацій) / Л. М. Карамушка, Т.М. Дзюба – К. : Науковий світ, 2009. – 268 с.

19. Семиченко В. А. Підготовка майбутніх педагогів до конструктивного вирішення міжособистісних конфліктів / В. А. Семиченко, М. В. Семиченко // Конфлікти в педагогічних системах : матеріали наук.- практич. конф. – Вінниця : ВДТУ, 1997. – С. 271–273.

20. Філь С. С. Поняття конфліктологічної компетентності студентів, які в майбутньому працюватимуть з людьми / С. С. Філь // [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://gisap.eu/ru/node/750>

21. Ващенко І. В. Конфлікти: сучасний стан, проблеми та напрямки їх вирішення в органах внутрішніх справ: [монографія] / І. В. Ващенко. – Х.: ОВС, 2002. – 256 с.

22. Гіренко С. П. Конфліктологічна компетентність фахівця як чинник їх психологічної безпеки / С. П. Гіренко // Актуальні проблеми роботи з персоналом у правоохоронних органах МВС України: матеріали наук.-практ. конф., 27 листоп. 2008 р., м. Харків / ХНУВС. – Х., 2008. – С. 41–46.

23. Долинська Л. В. Психологія конфлікту: Навч. посібн / Л. В. Долинська, Л. П. Матяш-Заяц. – К.: Каравела, 2013. – 304 с.

24. Довгань Н. Конфлікт – феномен суспільного розвитку, його суть, складові / Н. Довгань // Збірник наукових праць УАДУ. – К., 2002. – Вип. 2. – С. 291–297.

25. Пов'якель Н. І. Психологічні засади формування когнітивних умінь продуктивного розв'язання конфліктних ситуацій у педагогічних системах / Н. І. Пов'якель // Конфлікти в педагогічних системах: матеріали наук.-практ. конф. – Вінниця: ВДГУ, 1997. – С. 255–258.

26. Іонова О. М. Теоретико-методологічні засади дослідження проблеми конфліктів у педагогіці / О. М. Іонова // Духовність особистості: методологія, теорія і практика: зб. наук. праць. – Луганськ: СНУ, 2005. – Вип. 2 (8). – С. 72–85.

27. Лукин Ю. Ф. Конфликтология: управление конфликтами (Management of the Conflicts): учебник для студ. высш. учеб. заведений / Ю. Ф. Лукин. – М.: Триста: Академ. Проект, 2007. – 799 с.

28. Гірник А. М. Основи конфліктології: навч. посіб. / А. М. Гірник. – К.: Києво-Могилянська академія, 2010. – 222 с.

29. Антонов Г. В. Конфлікт як предмет дослідження: педагогічний аспект / Г. В. Антонов // Теорія та методика навчання та виховання: зб. наук. праць. – Х.: ХДПУ, 2004. – Вип. 13. – С. 20–27.

30. Гірник А. М. Основи конфліктології: навч. посіб. / А. М. Гірник. – К.: Києво-Могилянська академія, 2010. – 222 с.

31. Антонов Г. В. Конфлікт як предмет дослідження: педагогічний аспект / Г. В. Антонов // Теорія та методика навчання та виховання : зб. наук. праць. – Х. : ХДПУ, 2004. – Вип. 13. – С. 20–27.

32. Білоконенко Л. А. Український міжособистісний конфлікт : [монографія] / Л. А. Білоконенко. – Київ : Інтерсервіс, 2015. – 335 с.

33. Долинська Л. В. Психологія конфлікту : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Л. В. Долинська, Л. П. Матяш-Заяц. – К. : Каравела, 2013. – 303 с.

34. Петришин Г. Р. Конфліктологія : навч.метод. посіб. / Галина Петришин. – Тернопіль : ТНПУ, 2014. – 64 с.

35. Русинка І. І. Конфліктологія. Психотехніки запобігання і управління конфліктами : навч. посіб. для студ. економ. спец. ВНЗ / І. І. Русинка. – К. : Професіонал, 2007. – 332 с.

36. Скібіцька Л. І. Конфліктологія : навч. посіб. для студ. ВНЗ / Л. І. Скібіцька. – 2-ге вид. – К. : Кондор, 2009. – 384 с.

14. Інформаційні ресурси

Опорні конспекти лекцій, інтерактивний комплекс навчально-методичного забезпечення дисципліни (ІКНМЗД), Moodle, нормативні документи, таблиці, схеми, статистичні матеріали.

Додаток Ж

Контент-аналізна характеристика толерантності як показника особистісного компонента готовності до розв'язання конфліктів

Толерантність для фахівця соціальної сфери є вимогою часу, оскільки сьогодні відбувається знецінення та відторгнення морально-етичних і духовних цінностей людства. З огляду на це, майбутній фахівець має глибоко усвідомлювати місце і роль толерантності для конструктивного розв'язання конфліктів в професійній сфері, поєднувати глибокі фундаментальні знання й володіти практичними вміннями толерантної поведінки у спілкуванні з колегами та клієнтами соціальних структур. Тому соціальний фахівець повинен з повагою ставиться до інтересів, звичок, вірувань інших людей, прагнути зрозуміти їх і досягти взаємної згоди без застосування насильства та тиску.

Незважаючи на те, що толерантність, як особистісна риса людини, давно відома, досі не вироблені загальноприйняті та науково-обґрунтовані підходи до її сутності та змісту. У науковій літературі мало відомостей про педагогічні принципи та підходи, які доцільно покласти в основу підвищення рівня сформованості толерантності студентів соціономічних спеціальностей, які працюватимуть у соціальній сфері, поза увагою науковців залишається такий важливий аспект цієї проблеми, як обґрунтування толерантності в ролі показника особистісного компонента готовності до розв'язання конфліктів.

Першим документом, у якому було піднято питання про толерантність, прийнято вважати «Загальну декларацію прав людини» [9], де у 2 статті записано, що «кожна людина повинна мати всі права і всі свободи, проголошені цією Декларацією, незалежно від раси, кольору шкіри, статі, мови, релігії, політичних або інших переконань, національного чи соціального походження, майнового, станового або іншого становища. Крім того, не повинно проводитися ніякого розрізнення на основі політичного, правового або міжнародного статусу країни або території, до якої людина належить». Згодом, у 1996 р. рішенням Генеральної Асамблеї ООН було ухвалено «Декларацію принципів толерантності» [6], у якій зазначено, що толерантність означає повагу, прийняття і правильне розуміння багатого різноманіття культур нашого світу, наших форм

самовираження і способів проявів людської індивідуальності. Її можна трактувати як чесноту, яка робить можливим досягнення миру і сприяє заміні культури війни культурою миру. Толерантність розглядається в площині певного звільнення особистості від будь-якого поневолення – соціального чи морального. Таким чином, у контексті європейського бачення толерантність розглядається як універсальна цінність, яка є необхідною складовою сучасної культури.

Доволі різноманітні трактування цієї дефініції представлено у довідковій літературі. У короткому політологічному словнику толерантність трактується як «терпиме ставлення до чужих думок, поглядів, позицій, які не збігаються з власними» [12, с. 78]. В енциклопедії освіти [7] зазначено, що без толерантності людство не може існувати. У психологічному словнику під редакцією А. Петровського толерантність визначається як «... відсутність або ослаблення реагування на будь-якої несприятливий фактор у результаті зниження чутливості до його впливу ...» [19, с. 401]. В українському педагогічному словнику [5] представлено чітке трактування толерантності, що означає «терпимість до чужих думок і вірувань та походить від латинського слова «tolerans» [5, с. 332].

У соціологічних дослідженнях у найбільш загальному трактуванні толерантність розглядається як феномен індивідуальної свідомості, що базується на терпимості до чужого способу життя, поведінки, почуттів, вірувань. Тобто толерантність, як зазначає Ю. Хабермас [25], виступає ознакою впевненості людини в надійності своїх позицій, відсутність боязні порівняння і конкуренції з іншими поглядами, боязні втратити властиві відмінності й відстояти свої погляди. Ми погоджуємося із висновком Л. Юдко у тому, що «концепт толерантність – важлива комунікаційна стратегія, у якій перетинаються соціальне і психологічне, відбувається перехід від мовних конвенцій до соціокультурних» [27, с. 209].

Зупинимось на психолого-педагогічному трактуванні сутності толерантності. Так, з психологічної точки зору цей термін виступає як спосіб подолання стресу і мотивів діяльності, що сприймається як передумова збагачення і зміцнення стосунків між людьми. Наприклад, на основі вивчення публікації Ю. Поваренкова [17, с. 24] встановлено, що у психологічних дослідженнях найчастіше науковці використовують два основних значення толерантності. По-перше, як

феномен міжособистісного спілкування, який свідчить про здатність особистості бути терпимим до індивідуальних особливостей партнера, приймати його таким, яким він є. По-друге, як феномен, що розкриває особливості організації індивідуальної поведінки людини в складних умовах професійної діяльності або життєдіяльності. У другому випадку толерантність розглядається, як здатність протистояти, витримувати, або, за необхідності, не помічати несприятливі зовнішні впливи та перешкоди з боку інших.

Феномен толерантності визначається у публікації О. Пономарьової «як прийняття і повага культурних відмінностей, як налаштованість на діалог з іншими; співчуття до інших; як позитивний образ іншої культури» [18, с. 84]. З психологічної точки зору, толерантність трактується як терпіння, відсутність або ослаблення реагування на який-небудь несприятливий фактор у результаті зниження чутливості до його впливу [26, с. 545].

У статті І. Пчелінцевої [20, с. 2–5] зазначено, що до психологічних механізмів толерантності доцільно віднести: установку на конструктивне вирішення конфліктів спільної діяльності (через самоатрибуцію, самопереконавання, самовиправдання); домінуючими методами виступають переконавання і самопереконавання, стимулювання і мотивація, вимога, корекція і самокорекція, виховні ситуації, соціальні випробування, метод дилем і рефлексія. Науковці одностайні у тому, що сформована толерантність дозволить майбутньому фахівцеві ефективно взаємодіяти з усіма суб'єктами професійної діяльності, забезпечить стійкість до численних професійних стресів і сприятиме ефективній побудові професійної кар'єри. Цінність толерантності, як доводить О. Матієнко [14], полягає в можливості зрозуміти іншу людину, та визнати її соціальну цінність.

Підсумовуючи психологічні дослідження можемо узагальнити, що толерантність доцільно розглядати в ролі механізму взаємного опосередкування особисті для подолання тривожності, є запорукою формування толерантної атмосфери, на основі якої багатоманітність ідей, типів ментальності, традицій, способів життя моделей «Я-концепції» сприймається як передумова збагачення і зміцнення стосунків між людьми та допомагає утвердитися як носію якостей цивілізованої та культурної людини, яка уміє володіти власними емоційними станами.

Проаналізуємо погляди на сутність толерантності, що задекларовані у публікаціях педагогів. Так, Я. Береговий [2] розглядає толерантність як духовно-моральну властивість особистості, яка у своєму поведінковому розгортанні трансформується у вміння глибоко усвідомлювати себе і оточення, налагоджувати комунікацію, вільно взаємодіяти, виявляти милосердя і віру в людину. У дисертаційному дослідженні Н. Бирко [3] толерантність – це якість особистості, що передбачає терпиме ставлення до людини, враховуючи її погляди, вірування, расову приналежність, результатом якої є взаємна повага, розуміння, злагода, підтримка. Толерантна особистість володіє емпатією, комунікативністю, гуманністю, є демократичною та високо духовною.

Толерантність, на думку Л. Гончаренко, базується на «умінні краще розуміти себе й інших людей, вступати з ними в контакт, взаємодіяти без примусу, виявляти повагу і довіру» [4, с. 110]. У статті О. Зарівної [10] толерантність розглядається як міцне підґрунтя «формування культури миру, яка охоплює цінності, погляди й типи поведінки, що надихають на соціальну взаємодію та співпрацю на основі принципів свободи, справедливості й солідарності, які заперечують насильство і спрямовані на подолання конфліктів через усунення їхніх причин, щоб розв'язати проблеми за допомогою діалогу й переговорів, і які гарантують можливість повною мірою користуватися всіма правами і засобами для участі у процесі розвитку свого суспільства [10, с. 86]. Як доводить А. Асмолов [15], толерантність базується на створенні такої взаємодії між людьми, що забезпечить неконфліктне спілкування, сприятиме розвитку синергетичного мислення, яке дасть можливість приймати широкий спектр особистісних якостей та індивідуальних та етнічних проявів людини.

У працях О. Безкоровайної [1], Л. Завірюхи [8], В. Кременя [13], Є. Нікітюк [16], М. Тилічко [21], Ю. Тодорцевої [22; 23] популяризується педагогіка толерантності, мета якої полягає у вихованні особистості на ненасильницькій основі в душі миролюбності, співпраці, поваги прав і свобод інших людей. Одне із найважливіших завдань педагогіки толерантності передбачає заперечення насильницьких методів вирішення внутрішньоособистісних, міжособистісних конфліктів та розвиток умінь мирно вирішувати

конфлікти через терпіння (розвиток витримки, самовладання, самоконтролю) і прийняття інших людей з розумінням та емпатією. Цей напрям педагогіки передбачає три головних складових. Передусім це створення толерантного простору на основі толерантної взаємодії під час спілкування. По-друге, вагомий акцент робиться на розвитку синергетичного мислення, яке базується на необхідності приймати широкий спектр особистісних якостей та індивідуальних проявів людини. По-третє, включає суб'єкт-суб'єктні відношення. На основі напрацювань українських фахівців Г. Кожухаря [11] та Т. Фокіної [24] було встановлено, що толерантність – це інтегроване утворення, котре виступає частиною загальнолюдської культури, у якій відображені духовні й матеріальні цінності, а також способи творчої професійної діяльності, необхідні для соціалізації особистості.

Отже, у процесі дослідження було встановлено, що на основі толерантності інтегрується історико-культурний досвід та відбувається регулювання соціальної взаємодії. Її слід формувати через спеціально створені зміст, інноваційні технології навчання, культурно збагачене навчально-виховне середовище, яке має ознаки відкритості та демократичності. З огляду на різнопланові соціальні проблеми, українській державі необхідні фахівці з інноваційним типом мислення, які сповідують демократичні цінності, віддають перевагу толерантним стосункам з клієнтами та своїми колегами, розуміють найвищу цінність людського життя.

Усі наведені аргументи було покладено в основу того, що толерантність обрано у ролі показника особистісного компонента готовності до розв'язання професійних конфліктів.

Список використаних джерел

1. Безкоровайна О. В. З педагогікою толерантності в третє тисячоліття / О. В. Безкоровайна // Педагогіка толерантності : Громадський психолого-педагогічний журнал для освітян, батьків та юнацтва. – 2003. – № 3. – С. 4–11.

2. Береговий Я. А. Педагогіка толерантності / Я. А. Береговий // Педагогіка толерантності. – 2003. – № 1 (23). – С. 4–8.

3. Бирко Н. М. Підготовка майбутніх учителів до формування толерантності учнів початкової школи : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Надія Михайлівна Бирко. – Житомир, 2014. – 261 с.

4. Гончаренко Л. А. Толерантність – умова гуманізації освіти / Л.А. Гончаренко // Таврійський вісник освіти. – 2004. – № 1. – С. 109–113.
5. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
6. Декларация принципов толерантности. Утверждена резолюцией 5.61 генеральной конференции ЮНЕСКО от 16 ноября 1995 года / [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.studmed.ru/docs/document1452/content>
7. Енциклопедія освіти / [Акад. пед. наук України]; голов. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
8. Завірюха Л. А. Оволодіння засадами толерантності у студентському середовищі / Л. А. Завірюха // Педагогіка толерантності. – 2003. – № 1 (23). – С. 76–85.
9. Загальна декларація прав людини. Прийнята і проголошена резолюцією 217 А (III) Генеральної Асамблеї ООН від 10 грудня 1948 року / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/995_015
10. Зарівна О. Глобалізаційні виклики епохи: потреба в толерантності / О. Зарівна // Вища освіта України. – 2007. – № 4. – С. 84–87.
11. Кожухарь Г. С. Формы межличностной толерантности : критериальные признаки и особенности / Г. С. Кожухарь // Психологический журнал. – 2008. – Т. 29. – № 3. – С. 30–40.
12. Короткий політологічний словник / уклад. : Л.М. Акімова, В.С. Алікін, О.В. Бабкіна; ред. С.Г. Рябов. – К. : РОВО «Укрвузполіграф», 1991. – 96 с.
13. Кремень В. Г. На шляху до педагогіки толерантності / В. Г. Кремень // Педагогіка толерантності. – 2001. – № 1. – С. 3–5.
14. Матієнко О. Принципи формування толерантності як професійної якості особистості вчителя / О. Матієнко // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Сер. Педагогіка / редкол.: М. Вашуленко, А. Вихрущ, Л. Вознюк, В. Кравець та ін. – Тернопіль : ТНПУ, 2005. – №3 – С. 25–29.
15. На пути к толерантному сознанию / отв. ред. А. Г. Асмолов. – М. : Смысл, 2000. – 255 с.
16. Нікітюк Є. Виховання духовності і толерантності молоді / Є. Нікітюк // Освіта України. – 2005. – № 29 (15 квітня). С. 6–7.

17. Поваренков Ю. П. Психологическая характеристика профессиональной толерантности учителя / Ю.П. Поваренков // Толерантность в современном обществе: опыт междисциплинарных исследований : сборник научных статей / под научн. ред. М.В. Новикова. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2011. – С. 23–27.

18. Пономарьова О. Ю. Особливості толерантності взаємин дітей і батьків / О. Ю. Пономарьова // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. – Серія : Педагогічні науки, 2016 – №6 (303) жовтень, 2016. – Частина II – С. 84–89.

19. Психология. Словарь / Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М., 1990. – 494 с.

20. Пчелинцева И. Г. Построение толерантной среды в образовательном пространстве высшего учебного заведения : дисс. ... доктора пед. наук : 13.00.08 / Ирина Геннадьевна Пчелинцева. – Санкт-Петербург, 2006. – 333 с.

21. Тилічко М. Змістові характеристики поняття толерантності / М. Тилічко // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка : зб. наук. праць. Сер. : Педагогіка. – Тернопіль : ТНПУ, 2005. – № 3. – С. 165–169.

22. Тодорцева Ю. В. Педагогіка толерантності : методичні рекомендації / Ю. В. Тодорцева. – Одеса: СВД Черкасов М.П., 2004. – 90 с.

23. Тодорцева Ю. В. Формування толерантності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Юлія Вікторівна Тодорцева. – Одеса, 2004. – 280 с.

24. Фокіна Т. Ю. Толерантність у сучасному світі / Т. Фокіна // Таврійський вісник освіти. – 2004. – № 1. – С. 136–139.

25. Хабермас Ю. Когда мы должны быть толерантными? О конкуренции видений мира, ценностей и теорий / Ю. Хабермас // Социологические исследования. – 2006. – № 1. – С. 45–53.

26. Шапарь В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник / В. Б. Шапарь. – Х. : Прапор. 2005. – 640 с.

27. Юдко Л. В. Концепт толерантність в мовних культурах України та Європи / Л. В. Юдко // Ученые записки ТНУ. Филология. Социальные коммуникации, 2012. – Том 25 (64). № 1, часть 1. – С. 206–211.

Додаток И

План роботи наукової проблемної групи «Резонанс»

Мета: формування конфліктологічної культури та розвиток конфліктостійкості у майбутніх фахівців

Цільова аудиторія: магістранти спеціальності «соціальна робота»

Завдання:

1. Поглибити теоретичні знання та сформувані практичні уміння з розв'язування конфліктів у майбутній професійній діяльності.
2. Навчити конструктивним способам виходу з конфліктних ситуацій у майбутній професійній діяльності.
3. Сформувані належний рівень фахової медіаторської поведінки.

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН РОБОТИ

№	Назва і вид роботи	Термін виконання
1	Презентація діяльності наукової проблемної групи магістрантів	вересень
2	Вступне засідання на тему: «Конструктивні і деструктивні прояви конфліктного протистояння»	вересень
3	Наукові дебати «Конфлікти: «За» і «Проти»»	жовтень
4	Організація майстер-класу з вибору оптимальної стратегії та моделі поведінки в конфліктній ситуації	листопад
5	Організація та проведення конкурсу мультимедійних презентацій «Давайте жити дружно»	грудень
6	Підготовка та випуск інформаційного бюлетеня «Конфліктоген»	січень
7	Святкування Міжнародного дня спонтанного прояву доброти	17 лютого
8	Презентація фоторобіт на тему «Конфлікт очима кожного»	березень
9	Проведення конкурсу «Кращий медіатор»	березень
10	Круглий стіл на тему «Соціально-психолого-педагогічні аспекти формування готовності до розв'язання конфліктів»	квітень
11	Підготовка до випуску газети Life news	травень

Засідання науково-проблемної групи проходить 1 раз в місяць

Додаток К

Приклади семінарського та практичного заняття організованого на основі особистісно орієнтованої технології навчання

Навчальна дисципліна «Соціальна конфліктологія»

Семінарське заняття проблемно-дискусійного характеру

ТЕМА: Конфлікти в організаціях

Теоретичні запитання:

1. Поняття організації.
2. Специфіка конфліктів в організації.
3. Влада як інструмент управління в організації.
4. Типи конфліктів в організаціях та причини їх виникнення.
5. Особливості управління конфліктами в організаціях.

Список літератури:

1. Громова О. Н. Конфликтология. Курс лекций / О. Н. Громова. – М. : Ассоциация авторов и издателей «Тандем». Издательство ЭКМОС, 2000.
2. Дмитриев А. В. Социальный конфликт: общее и особенное / А. В. Дмитриев. – М. : Гардарики, 2002.
3. Емельянов С. М. Практикум по конфликтологии / С. М. Емельянов. – СПб. : Издательство «Питер», 2000.
4. Калаур С. М. Практикум з Соціальної конфліктології для підготовки бакалаврів із спеціальності «Соціальна педагогіка» та «Соціальна робота» (За кредитно-трансферною системою навчання). – Тернопіль : Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2007.
5. Пірен М. І. Конфліктологія: Підручник / М. І. Пірен. – К. : МАУП, 2003.
6. Социальная конфликтология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. А. В. Морозова. – М. : Издательский центр «Академия», 2002.
7. Соціальна конфліктологія / Калаур С.М., Фалинська З.З: Навчальний посібник. – Тернопіль : Астон, 2010.

8. Цюрупа М. В. Основи конфліктології та теорії переговорів: Навчальний посібник / М. В. Цюрупа. – К. : Кондор. 2004.

Контрольні питання

- 1) Які основні ознаки притаманні організаціям?
- 2) Опишіть зовнішні та внутрішні фактори, які впливають на виникнення соціального напруження в організації.
- 3) Розшифруйте та поясніть такі основні поняття, як границя влади, об'єм влади, баланс влади, інструмент влади, основа (база) влади.
- 4) У яких формах керівник може реалізовувати керування своїми підлеглими?
- 5) Дайте характеристику основних типів конфліктів в організаціях.
- 6) Що розуміють під терміном «інноваційний конфлікт» в організаціях?
- 7) Назвіть позитивні і негативні сторони авторитарного і партнерського типу вирішення конфліктів в організаціях.

Творче завдання

Наведіть конкретні приклади індивідуальних і колективних трудових конфліктів в організації, використовуючи інформацію останніх років, опубліковану в засобах масової інформації.

Практичне завдання

- 1) Розв'язування практичних ситуацій, що вимагають асертивного відстоювання своєї думки та обґрунтування вибору варіанта розв'язку конфлікту.
- 2) Визначення, колективне обговорення та за потреби коректування стилю управління старостою студентською групою на основі тестування «Ваш стиль управління».

Хід семінарського заняття

1. Фронтальна бесіда:

Що розуміють під поняттям організації?

Наведіть приклади організацій

Якими є ознаки організації

Що є основним поштовхом до виникнення конфліктів в організації?

Назвіть внутрішні фактори, які сприяють виникненню соціального напруження

Перерахуйте основні зовнішні фактори, які сприяють виникненню соціального напруження

Одним із чинників початку конфлікту в організації є нераціональне використання влади. У понятті влади розрізняють об'єм влади, баланс влади, інструмент влади; розуміння цих наукових понять перевіримо під час диктанту.

Що може виступати основою (базовою площиною) влади в організації?

У яких формах може реалізовуватися право курувати підлеглими?

Які типи конфліктів в організаціях ви знаєте?

Які основні способи розв'язання конфліктів в організації існують?

2. Диктант

1. Складна система з великою кількістю елементів, різноманітним горизонтальним і вертикальним зв'язкам, відносинами влади і субординації – це *організація*.

2. Усвідомлення більшістю трудового колективу очевидних порушень принципу соціальної справедливості і готовність знайти вихід із ситуації через ту чи іншу форму конфлікту – це *соціальне напруження*.

3. Відсутність видимих результатів турботи про покращення умов праці і відпочинку відноситься до *внутрішніх* факторів виникнення соціального напруження.

4. Зменшення соціальних пільг в законодавчих актах – *зовнішній* фактор виникнення соціального напруження.

5. Конфронтація через несправедливий розподіл матеріальних благ і фонду оплати праці – *внутрішній* фактор виникнення соціального напруження.

6. Ступінь залежності суб'єкта від того, хто має владу, його можливостей і інструментів, які він використовує, впливаючи на об'єкт – *Границя влади*.

7. Кількість об'єктів впливу – *Об'єм влади*.

8. Співвідношення взаємозалежних суб'єктів, при якому один із суб'єктів використовує стільки влади, скільки необхідно для виконання поставленого завдання, але не викликаючи при цьому у другого суб'єкта почуття протесту – *Баланс влади*.

9. Офіційні повноваження, які закріплені в посадових обов'язках, авторитет керівника, ресурси, якими він володіє, інформація – *Інструмент влади*.

10. На яких трьох складових базується добровільне підпорядкування: *особиста харизма, переконаність, традиції*

11. Про яку форму керування підлеглими в організації йде мова, коли формулюється таке повідомлення, в якому у відповідності до правил логіки містяться аргументи, що дозволяють підлеглим зробити висновок про необхідність виконати розпорядження і завершити завдання до вказаного терміну – *Переконання*

12. Яка форма керування підлеглими використовується коли необхідно, щоб повідомлення керівника сприймалося без зайвих доводів – *навіювання*.

13. Яка форма керування підлеглими базується на використанні адміністративних повноважень і знаходить своє вираження в наказах, розпорядженнях – *Примушування*.

14. Про який стиль керівництва йде мова, коли управління характеризується прагненням керівника самоусунутись від прийняття рішень, чи перекласти це завдання на інших – *Пасивний (ліберальний) стиль*

15. Про який тип конфлікту в організації йде мова, коли відбувається зіткнення протилежно спрямованих дій учасників конфлікту, які викликані розходженням інтересів, норм поведінки і ціннісних орієнтацій – *Організаційний конфлікт*.

16. Про який тип конфлікту в організації йде мова, коли відбувається зіткнення інтересів, думок оцінок між представниками різних груп з приводу трудових відносин – *Трудові конфлікти*.

17. Про який тип конфлікту в організації йде мова, коли вони виникають через введення у виробництво певних нововведень, до яких не готовий колектив – *Інноваційні конфлікти*.

18. Найбільш активна форма боротьби працівників за свої права – це страйк. Про яку форму страйку у трудових колективних йде мова,

коли працівники не припиняють роботу, а навпаки строго слідкують за правилами техніки безпеки, правилами експлуатації обладнання – *«робота за правилами», або «італійський страйк».*

19. Який тип розв'язання конфлікту дозволяє максимально повно задовольнити всі інтереси сторін – *Партнерський тип.*

20. Про який тип вирішення конфлікту йде мова, коли вважається, що основна перевага полягає в тому, що при його використанні економиться час, а недолік – *авторитарний тип розв'язання конфлікту*

(Система оцінювання: 0,1 бал за кожну правильну відповідь на запитання (максимальна сума балів за це завдання 2 бали); перевірка проводиться методом взаємооцінювання та оголошення оцінок безпосередньо після написання диктанту).

3. Навчальна гра

Проведення гри на виявлення та розвиток у студентів здатності до співпраці під час групової діяльності, а також установлення взаєморозуміння між колегами через спільну роботу.

Хід гри

Студенти отримують корони з записами, на яких зображені певні ролі. Колеги одногрупники бачать, яку роль виконує гравець в організації, проте він цього не знає, а тому йому необхідно у процесі спільної діяльності та на основі активного спілкування встановити, що написано на ярлику-короні. Заборонено під час гри прямо називати напис, необхідно це робити опосередковано. Студенти, які зголосилися стати учасниками гри, протягом 10 хвилин повинні зібрати пазли, при цьому активно спілкуватися між собою відповідно до тих ролей, які їм роздані. Усі інші студенти спостерігають за учасниками гри.

Корони з ролями: «Розумна», «Лінивий», «Кмітливий», «Сором'язлива», «Керівник», «Красива», «Егоїст», «Альтруїст», «Відповідальний».

Після проведення гри відбувається коротке обговорення результатів:

1. Чи важко було виконати завдання і спілкуючись, дізнатися, який ярлик є у людини на голові?
2. Які основні фрази були маркерами для діагностики ролі?

3. Чи приємно було отримати ярлик, навіть позитивний?

4. Розв'язування практичних ситуацій

Практична ситуація 1:

У вашій організації є робота, яку б ви хотіли виконувати. Але вам пропонують іншу, менш цікаву роботу. Який із запропонованих варіантів ви виберете?

1. Продовжите роботу над тим, що вам доручили, сподіваючись, що ваша відданість справі буде винагороджена.
2. Поскаржитесь співробітникам, що втрачаєте марно час.
3. Напишете листа чи скаргу вищестоящому керівництву.
4. Скажете своєму безпосередньому керівникові, що хочете виконувати іншу, більш цікавішу роботу.
5. Станете говорити, що отримали запрошення на роботу в іншу фірму.
6. Почнете підшукувати собі роботу в іншій соціальній структурі.

Практична ситуація 2:

Економічний відділ вашої соціальної установи складається із 9 чоловік, усі – жінки. Керівником відділу є Семенова Ірина Володимирівна. Це жінка перед пенсійного віку, яка давно працює в даній організації та успішно виконує усі свої обов'язки. У відділ менше року тому назад прийшла на роботу нова співробітниця – Григорук Надія Романівна, молода, приваблива жінка, яка закінчила університет та має диплом магістра соціальної роботи. Її прихід був досить дружжелюбно зустрінутий усіма співробітниками відділу і, в першу чергу, її безпосереднього керівника, у якої є донька такого ж віку.

Керівник відділу Семенова І. В. деякий час по-материнськи опікувала нову співробітницю, але потім наступив перелом у їхніх взаємостосунках і за незрозумілими для Григорук Н. Р. причинами стосунки різко погіршилися. Семенова стала постійно прискіпуватися, намагалася принизити особисті якості, не давала їй спокійно працювати. У молодій співробітниці виникли питання: Що робити?, Чи не перейти їй на іншу роботу? Інші співробітники відділу ніяк не

реагували на ситуацію, яка склалася. За характером І.В. Семенова досить владна людина, давно знаходиться на керівній посаді.

Запитання до ситуації:

1. У чому причина такої конфліктної ситуації?
2. На чому базувалася влада керівника Семенової?
3. Що можна порадити Григоруку, щоб вона не звільнялася із відділу?

5. Тестування

Тестування з'ясування стилю керівництва вашою старостою студентською групою на основі тестування

Тест «Ваш стиль управління»

Ви повинні об'єктивно відповісти на запитання щодо вашого характеру, звичок, нахилів. Відповіді на запитання: «так», – якщо твердження відповідає вашому розумінню суті ставлення до людей, «ні» – не відповідають.

1. У роботі з людьми я прагну, щоб вони беззаперечно виконували мої розпорядження.
2. Мене легко захопити новими ідеями, проте я швидко втрачаю інтерес до них.
3. Люди часто заздять моєму терпінню та витримці.
4. У складних ситуаціях я завжди думаю спочатку про інших, а потім про себе.
5. Мої родичі рідко змушували мене робити те, чого я не хотів.
6. Мене дратує, коли хто-небудь занадто ініціативний.
7. Я дуже напружено працюю, бо не можу покластися на своїх помічників.
8. Коли я відчуваю, що мене не розуміють, я відходжу від намірів доводити що-небудь.
9. Я вмію об'єктивно оцінювати своїх підлеглих: вирізняю серед них сильних, посередніх і слабих.
10. Перш ніж віддати відповідне розпорядження, мені доводиться багато радитися з помічниками.
11. Я рідко наполягаю на своєму, щоб не викликати у людей роздратування.

12. Переконалий, що мої оцінки успіхів і невдач підлеглих точні і справедливі.

13. Я завжди вимагаю від підлеглих бездоганного виконання розпоряджень.

14. Мені простіше працювати самому, ніж кимсь керувати.

15. Більшість вважає мене чуйним і чутливим.

16. Мені здається, що від колективу неможливо нічого приховати – ні доброго, ні поганого.

17. Якщо я втрачаю азарт, у мене пропадає цікавість до роботи з людьми.

18. Я ігнорую колективне керівництво, щоб забезпечити ефективність єдино начальства.

19. Щоб не підірвати свого авторитету, я не зізнаюся іншим у своїх помилках.

20. Мені часто не вистачає часу для ефективної роботи.

21. На грубість підлеглого я прагну дати відповідь, яка не викликає конфлікту.

22. Я роблю все можливе, щоб підлегли охоче виконували мої розпорядження.

23. З підлеглими у мене дуже тісні контакти й приятельські стосунки.

24. Я завжди прагну будь-якою ціною бути першим у всіх починаннях.

25. Я прагну виробити універсальний стиль управління, сприйнятливий у більшості ситуацій.

26. Мені легше підлаштуватися під думку більшості колективу, ніж виступити проти колективу.

27. На мій погляд, підлеглих потрібно хвалити за кожен навіть незначний успіх.

28. Я не можу критикувати підлеглих у присутності інших людей.

29. Я змушений частіше просити ніж вимагати.

30. Часто в момент збудження я втрачаю контроль над своїми почуттями, особливо коли мені набридають.

31. Якби я мав можливість частіше бувати серед підлеглих, ефективність мого керівництва значно б зросла.

32. Інколи я виявляю незворушність і байдужість до інтересів та захоплень підлеглих.

33. Я надаю найдосвідченішим підлеглим більше самостійності у вирішенні складних завдань, особливо не контролюючи їх.

34. Я часто аналізую та обговорюю проблеми своїх підлеглих.

35. Мої помічники справляються не тільки зі своїми, а й з частиною моїх функціональних обов'язків.

36. Для мене легше обійти конфлікти з вищими колами управлінців, ніж із підлеглими, яких завжди можна поставити на місце.

37. Я завжди домагаюся виконання своїх рішень усупереч обставинам.

38. Найскладніше для мене – втручатися в роботу людей, вимагати від них додаткових зусиль.

39. Аби краще зрозуміти підлеглих, я намагаюся уявити себе на їхньому місці.

40. Гадаю, що управління людьми має бути гнучким – підлеглим не можна демонструвати ні якої неприхильності, а ні панібратства.

41. Найбільше мене хвилюють власні проблеми, а не проблеми підлеглих.

42. Я змушений часто займатися поточними справами й відчувати від цього великі емоційні й інтелектуальні навантаження.

43. Родичі примушували мене підкорятися навіть тоді, коли я вважав це нерозумним.

44. Роботу з людьми я уявляю собі як нестерпне заняття.

45. Я прагну розвивати в колективі взаємодопомогу й співробітництво.

46. Я вдячний за пропозиції і поради підлеглих.

47. Головне в керівництві розподіляти обов'язки.

48. Ефективність управління досягається тоді, коли підлегли є лише виконавцями волі менеджера.

49. Підлегли, в основному, – безвідповідальні люди, тому їх потрібно постійно контролювати.

50. Найкраще надавати повну самостійність колективу й ні в що не втручатися.

51. Для ефективного керівництва потрібно високо цінувати найздібніших підлеглих і суворо вимагати від недбайливих.

52. Я завжди визнаю свої помилки та вибираю оптимальне рішення.

53. Я часто змушений пояснювати невдачі в управлінні об'єктивними обставинами.

54. Порушників дисципліни потрібно суворо карати.

55. У критиці недоліків підлеглих я буваю нещадним.

56. Інколи мені здається, що в колективі я зайва людина.

57. Перш ніж докоряти підлеглому, прагну його похвалити.

58. Я добре взаємодію з колективом і рахуюся з його думкою.

59. Мені часто докоряють у надмірній м'якості до підлеглих.

60. Якби мої підлеглі робили так, як я вимагаю, то я домігся б чогось більшого.

Обробка результатів.

Стиль управління	Номер відповіді	Сума
Авторитарний	1, 6, 7, 12, 13, 18, 19, 24, 25, 30, 31, 36, 37, 42, 43, 48, 49, 54, 55, 56.	
Ліберальний	2, 5, 8, 11, 14, 17, 20, 23, 26, 29, 32, 35, 38, 41, 44, 47, 50, 53, 56, 59.	
Демократичний	3, 4, 9, 10, 15, 16, 21, 22, 27, 28, 33, 34, 39, 40, 45, 46, 51, 52, 57, 58.	

Ступінь вираженості стилю буде різним: мінімальний – 0–7 балів; середній – 8–13; високий – 14–20. Якщо оцінки мінімальні у всіх трьох показниках, стиль вважається нестійким, невизначеним.

Пропонується старості студентської групи робити завдання тестування індивідуально, а всі студенти визначають середнє значення. Пізніше проводиться порівняння результатів, які отримані колегіальним шляхом усіма студентами групи та результати, які отримані індивідуально старостою. У разі потреби, студенти мають змогу висловити старості побажання та надати рекомендації щодо вдосконалення стилю керівництва студентською групою.

Навчальна дисципліна «Соціальна конфліктологія»

Практичне заняття

з елементами моделювання фрагментів конфлікту в соціальній структурі

Тема: Конфлікти в організаціях

Практична робота:

1. Аналіз конфліктних ситуацій в організаціях.

Ситуація 1

Ви начальник відділу соціальної служби області. Отримали завдання і їдете у відрядження поїздом. Біля входу у залізничний вокзал ви випадково бачите свою підлеглу – молоду співробітницю, яка вже дві неділі не працює. Вам сказали, що вона хворіє. А ви бачите її не тільки в повному здоров'ї, але і відпочившу та веселу. Вона когось з великим нетерпінням очікує. У ввіреному вам відділі повний завал, не вистачає співробітників, зриваються строки виконання соціальних програм. Що ви скажете своїй співробітниці? З чого розпочнете розмову? Чим повинен завершитися інцидент?

Ситуація 2

Ви керівник соціальної установи. До дня соціального працівника ви представили прізвища декількох кращих співробітників для вручення їм грамот і грошових премій. Серед тих, кого повинні були відмітити ваш працівник Максимів Микола Федорович. Ви особисто попередили його про необхідність бути присутнім на врочистому засіданні з нагоди свята. Максимів М.Ф. прийшов разом із своєю дружиною на врочистий вечір, але ні грамоти, ні премії з невідомих для вас причин йому не вручили. Наступного дня, з самого ранку, коли ви ще не встигли все з'ясувати в коридорі ви зустрілися із Миколою Федоровичем. Які можливі варіанти розвитку ситуації? Як би ви повели себе?

Ділова гра «Реформування організації»

Мета гри: розвиток у студентів навичок аналізу конфліктної ситуації, формування у них умінь вести ділову дискусію.

Ігрова ситуація. Запровадження нової соціальної політики в соціальній сфері призвело до того, що, на думку мера міста, існування окремої бухгалтерії для міської соціальної служби для дітей, молоді та сім'ї є недоцільним. А тому заступник мера з фінансових питань підготував розпорядження щодо спрощення, як результат – ліквідацію цього структурного підрозділу, а вивільнені два приміщення задіяти як кабінети психологічного розвантаження, а також кабінет для психологічних тренінгів. На засіданні він висунув пропозицію про злиття бухгалтерії та утворення централізованої служби яка б обслуговувала декілька установ соціальної сфери. Пропозиція викликала обурення зі сторони завідувача міської соціальної служби для дітей, молоді та сім'ї а також і керівника бухгалтерського відділу міської держадміністрації.

Порядок проведення гри

Підготовчий етап. За тиждень студенти отримують установку на проведення гри й дізнаються тему і мету заняття.

Хід гри

Розподілити ролі: мер міста, заступник мера з фінансових питань, завідувач міської соціальної служби для дітей, молоді та сім'ї, керівник бухгалтерського відділу міської держадміністрації, всі інші – експерти.

Розвиток сценарію

Мер міста проводить нараду з цього питання. На нараду запрошені усі опоненти.

(ігровий сценарій може бути програний двома чи навіть трьома складами, що дозволить провести порівняльний аналіз роботи студентів по кожній ролі).

Закінчення

Аналіз дій учасників гри, підведення підсумків.

Ділова гра «Конфлікт на промисловому підприємстві».

Мета гри. Ознайомити студентів із конфліктними ситуаціями, які виникають на промисловому підприємстві в період їх реконструкції,

навчити розпізнавати причини конфліктів, а також знаходити можливі варіанти їх вирішення.

Ігрова ситуація. Акціонерне підприємство, яке випускає продукцію хімічного профілю, опинилося на межі банкрутства. Продукція підприємства через низьку якість і високу собівартість не витримує конкуренції на ринку збуту. Для рентабельної роботи необхідно прийняти такі міри:

- замінити застаріле обладнання.
- скоротити майже вдвічі число працівників.
- підвищити кваліфікацію тих, хто залишиться.
- знайти додаткове фінансування.
- радикально перебудувати всю структуру підприємства.

На підприємстві працює 100 – 150 працівників. Усі працівники діляться на такі категорії:

- А. адміністративно-управлінський апарат;
- Б. працівники перед пенсійного віку;
- В. жінки, які мають малолітніх дітей;
- Г. всі інші працівники.

Усі працівники є акціонерами свого підприємства.

Учасники гри:

- Генеральний директор підприємства.
- Технічний директор.
- Менеджер з фінансів.
- Керівник персоналом (головний менеджер організації).
- Голова профкому-конфліктолог.
- Представники всіх категорій працівників (А, Б, В, Г).
- Група експертів.

У ході гри проходять загальні збори працівників підприємства, на якому розгортається дискусія про шляхи і методи реконструкції підприємства.

1. Генеральний директор відкриває збори і в загальних рисах повідомляє про ситуацію, яка склалася.

2. Технічний директор говорить про необхідність запровадження нових технологій, пропонує свої варіанти реконструкції підприємства.

3. Менеджер з фінансів пропонує можливі варіанти запровадження додаткового фінансування, які необхідні для проведення реконструкції підприємства і вирішення кадрових питань.

4. Керівник персоналом висловлює свою думку про шляхи вирішення кадрових проблем.

5. Голова профкому відстоює права працівників підприємства і пропонує свої варіанти вирішення проблем.

6. Представники всіх категорій прагнуть захистити своїх колег і висловлюють свою точку зору з приводу реконструкції підприємства.

7. Генеральний директор підводить підсумки дискусії.

Розбір проведеної гри. Вислови експертів по проблемі реконструкції підприємства і про хід дискусії, яка відбулася. Загальне обговорення гри.

Наукове видання

С. М. Калаур

**ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ
ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ
СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ДО РОЗВ'ЯЗАННЯ
КОНФЛІКТІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

Підписано до друку 19.02.2018.

Формат 60x 84/16. Гарнітура Times New Roman.

Папір офсетний 80 г/м². Друк електрографічний.

Умов.-друк. арк. 26,50. Обл.-вид. арк. 22,69

Тираж 300 примірників. Замовлення № 02/18/2-561.

Видавець та виготувач:

ФОП Осадца Ю.В

м. Тернопіль, вул. Винниченка, 9/7

тел. (0352) 40-08-12, (0352) 40-00-63, (097) 988-53-23



*Свідоцтво про внесення суб'єкта
видавничої справи до державного
реєстру видавців, виготівників і
розповсюджувачів видавничої продукції
серія ТР № 46 від 07 березня 2013 р.*