

**ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИХАЙЛА КОЦЮБИНСЬКОГО
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

Гречановська Олена Володимирівна

УДК [378.015.3 : 159.964.21] : 62-057.87 (043.3)

ДИСЕРТАЦІЯ

**ПЕДАГОГІЧНА СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ
КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ В МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ
ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ**

015 – професійна освіта за спеціалізаціями

спеціалізація: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

01 Освіта

Подається на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

_____ Гречановська О. В.

Науковий консультант: **Петрук Віра Андріївна**, доктор педагогічних наук,
професор

Вінниця 2020

АНОТАЦІЯ

Гречановська О. В. Педагогічна система формування конфліктологічної культури в майбутніх фахівців технічних спеціальностей. Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису. Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 015 – професійна освіта (спеціалізація: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти). Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, Міністерство освіти і науки України, Вінниця, 2020.

Дисертаційне дослідження присвячене розробці та реалізації педагогічної системи формування конфліктологічної культури в процесі підготовки майбутніх фахівців технічних спеціальностей.

З'ясовано та узагальнено теоретичні підходи вітчизняних і зарубіжних науковців щодо понять «культура» та «конфлікт», «конфліктна компетентність», «конфліктологічна компетентність», «конфліктологічна компетенція», «конфліктологічна готовність», «культурний конфлікт», «конфлікт культур» та висвітлена сутність і специфіка конфліктологічної культури. На основі аналізу багатовекторного погляду науковців щодо визначення поняття «конфліктологічна культура» сформульовано авторське визначення «конфліктологічної культури в майбутніх фахівців технічних спеціальностей». Формування конфліктологічної культури розглядається у межах гуманітарних дисциплін, оскільки вважаємо, що гуманітарна підготовка є важливим компонентом професійної компетентності майбутнього фахівця з вищою технічною освітою. Отже, в процесі формування конфліктологічної культури в технічних ЗВО виокремлено проблемні аспекти: гуманітарний; культурологічний; соціальний (професійна маргінальність); психологічний (асертивний).

У процесі розробки методологічно-концептуальних положень формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних

спеціальностей виявлено важливість ієрархії чотирьох складових: *концептуальні положення; загальні принципи; педагогічні підходи; функції.*

Виокремлено та обґрунтовано *компоненти* конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей у процесі гуманітарної підготовки: *мотиваційно-професійний, особистісно-адаптивний, когнітивно-креативний, культурологічний, оцінний.*

Для діагностики виявлення сформованості конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей виокремлено критерії, показники та рівні. За критерії формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей прийнято компоненти конфліктологічної культури. Відповідно до критеріїв та показників визначено п'ять рівнів сформованості конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей у процесі гуманітарної підготовки (*базовий (конститутивний), теоретичний (початковий), практичний (середній), творчий (достатній), науковий (високий)*). Запропоноване оцінювання застосовано для діагностики стану сформованості конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей під час констатувального етапу педагогічного експерименту зі студентами першого курсу бакалаврату Вінницького національного технічного університету.

На основі аналізу науково-методичних джерел освітнього досвіду визначено сутність поняття педагогічної системи, що сприяло створенню педагогічної системи формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей, яка складається з блоків (підсистем): *цільовий, теоретично-концептуальний, методично-дидактичний, оцінно-результативний*, які взаємопов'язані між собою і функціонування яких забезпечують запропоновані *педагогічні умови.*

Зазначено, що позитивний вплив на формування конфліктологічної культури в майбутніх фахівців технічних спеціальностей відбувається за умови використання інтерактивних технологій: *неімітаційні розвивальні*

(проблемна, інтерактивна лекція; семінар; проблемна бесіда; мозкова атака; дискусія; аналіз; майстерня; опитування експертів; методи роботи у малих групах); *імітаційні розвивальні* (вивчення конкретних ситуацій; вирішення виробничих завдань; імітаційні вправи; імітаційний тренінг); *ігрові* (ділова гра; рольова гра; ігрове проектування); *проектні* (групова проектна діяльність); *тренінгові* (груповий тренінг, заняття з елементами тренінгу).

Створено авторське навчально-методичне забезпечення впровадження педагогічної системи формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей у навчальному процесі гуманітарних дисциплін. Для аудиторних занять виявилися ефективними: лекції – *авторські розробки вступної лекції, лекцій-концертів у поєднанні з усним журналом, візуальні лекції, лекції із поєднанням засобів мистецтва*; практичні заняття: *авторські методики ігрових форм навчання у вигляді гри «Пізнай тему», яка поєднує в собі гру-вправу, ігрову дискусію, ігрову ситуацію, та гру «Мандрівка до заліку»; заняття з елементами тренінгів, на прикладі вправ «Експрес», «Футболки», «Поведінка в конфлікті», «Грамоти»; використання тестів для поглиблення знань з теми. Для ефективності позааудиторної самостійної роботи в гуманітарній підготовці ефективними виявилися такі форми роботи, як метод проектів із детальним описом, де поєднується низка проектів за однією тематикою та обговорюється на одному занятті у формі роботи усного журналу, участь у студентських конференціях.*

Самостійна робота студентів розглядається як важлива частина навчального процесу в ЗВО і пропонується використання робочих зошитів для позааудиторної та аудиторної самостійної роботи студентів (авторська розробка).

Розроблена педагогічна система формування конфліктологічної культури в майбутніх фахівців технічних спеціальностей розглядається як підсистема гуманітарної підготовки, без якої неможливе повноцінне

професійне становлення випускника і яка вбудована в систему фахової підготовки в технічних закладах вищої освіти.

Для візуального сприйняття запропонованої педагогічної системи розроблена структурно-функціональна модель формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей. Особливістю структурно-функціональної моделі, яка відрізняє її від інших, є представлення теоретично-концептуального блоку у вигляді *науково-методичного тетраедру*. У процесі роботи над методологічно-концептуальними положеннями формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей, виявлена важливість ієрархії та взаємозв'язків усіх складових, що графічно створюють ієрархічні трикутники *науково-методичного тетраедру* формування конфліктологічної культури в майбутніх фахівців технічних спеціальностей. В *основу тетраедра* покладено трикутник із концептуальними положеннями, інші складові (загальні принципи, педагогічні підходи, функції) – *бічна поверхня тетраедру*.

Розглянуто вимоги готовності викладача щодо реалізації педагогічної системи формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей.

Ефективність розробленої педагогічної системи формування конфліктологічної культури в майбутніх фахівців технічних спеціальностей експериментально перевірена методами математичної статистики (коефіцієнт рангової кореляції Спірмена, критерій згоди Колмогорова-Смірнова) із достовірністю результатів 95%.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що *вперше*:

- *теоретично визначено та обґрунтовано педагогічну систему* (концептуальні основи, проблемні аспекти, мету, принципи, науково-методичні підходи, функції, педагогічні умови, діагностичний апарат) формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних

спеціальностей; *уведено в науковий обіг* такі поняття: конфліктологічна культура майбутніх фахівців технічних спеціальностей; педагогічні умови формування компонентів конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей;

- спроектовано та реалізовано структурно-функціональну модель педагогічної системи формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей, що поєднує: теоретично-концептуальний блок, представлений графічно науково-методичним тетраедром (*концепції, принципи, педагогічні підходи, функції*), методично-дидактичний та оцінно-результативний блоки; педагогічні умови (*діагностування динаміки сформованості рівня конфліктологічної культури для корекції та управління цим процесом; стимулювання мотивації студентів технічних ЗВО щодо отримання гуманітарних знань, особистісно-значущого досвіду та неперервного самоосвітнього розвитку власної конфліктологічної культури; доповнення мети навчання гуманітарних дисциплін цілеспрямованим формуванням конфліктологічної культури; інтегрування гуманітарної складової в професійну компетентність фахівців технічних спеціальностей, що сприяє сформованості знань конфліктологічної культури за фахом; культивування творчого хисту майбутнього фахівця в контексті формування конфліктологічної культури*);

- виокремлено компоненти конфліктологічної культури (мотиваційно-професійний; особистісно-адаптивний; когнітивно-креативний; культурологічний; оцінний); *розроблено науково-методичний комплекс формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей та створено навчально-методичний супровід* упровадження педагогічної системи формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей під час навчання гуманітарних дисциплін; розроблено критеріально-діагностичний апарат оцінювання (критерії, показники та рівні (*базовий; теоретичний (початковий); практичний*);

(середній); творчий (достатній); науковий (високий)) сформованості конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей;

- удосконалено психолого-педагогічний зміст і структуру конфліктологічної культури майбутніх фахівців з вищою технічною освітою; методику викладання гуманітарних дисциплін у технічних закладах вищої освіти;

- уточнені поняття педагогічної системи та педагогічних умов навчання, інноваційних технологій і методів навчання;

- подальшого розвитку набули форми, інноваційні технології, методи та засоби навчання в професійній підготовці майбутніх фахівців технічних спеціальностей у ЗВО.

Теоретичне значення дослідження полягає в тому, що:

- виявлені закономірності формування гуманітарної основи в навчанні студентів технічних спеціальностей та шляхи їх ефективного впровадження у вищу освіту України; введено в науковий обіг *поняття конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей* як такої, що об'єднує знання (вчення) про культуру та конфлікт, спрямовує на вміння їх практичного застосування, надає навички прогнозування, запобігання, профілактики та актуалізації вирішення конфліктів у різних життєвих ситуаціях, уміння адаптуватися в конфліктогенному середовищі, базуючись на культурно-суспільному досвіді. *Конфліктологічна культура майбутніх фахівців технічних спеціальностей* розглядається як компонент культури особистості, що є складовою *фахової (професійної) компетентності*, набутої в процесі навчання у ЗВО;

- обґрунтовано концептуальні положення щодо змісту, форм і методів формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей;

- запропоновано шляхи реалізації авторської методики формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей із застосуванням інноваційних методів та інтерактивних технологій із

урахуванням специфіки гуманітарної підготовки у технічних закладах вищої освіти;

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає у тому що розроблено й упроваджено науково-методичний супровід забезпечення формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців з вищою технічною освітою під час вивчення гуманітарних дисциплін: навчально-методичний посібник «Педагогіка, психологія та методика викладання у вищій школі»; методичні вказівки щодо організації самостійної роботи з дисципліни «Історія української культури. Народознавство»; методичні рекомендації щодо організації роботи в театральних гуртках у професійно-технічних навчальних закладах; авторські методики аудиторних занять (ігрових форм навчання, що поєднують в собі гру-вправу, ігрову дискусію, ігрову ситуацію; заняття з елементами тренінгів; використання тестів); позааудиторну роботу (метод проектів з різних тем); визначені вимоги щодо готовності викладачів до застосування запропонованої педагогічної системи формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців з вищою технічною освітою під час навчання гуманітарних дисциплін.

Ключові слова: педагогічна система, конфліктологічна культура, науково-методичний тетраedr, компетентістний підхід, гуманітарні дисципліни, робочі зошити для самостійної роботи, інноваційні технології, інноваційні методи, ігрові технології.

ABSTRACT

Hrechanovska O.V. Pedagogical system for forming a conflictological culture of the future specialists with technical specialities. – Manuscript.

Dissertation for obtaining a scientific degree of the Doctor of Pedagogical Sciences in specialty 13.00.04 - the Theory and Methods of Professional

Education. – Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Ministry of Education and Science of Ukraine, Vinnytsia, 2020.

Dissertation research is dedicated to the development and implementation of the pedagogical system for forming a conflictological culture in the process of training of the future specialists with technical specialties. The term “conflictological culture of a personality” as well as “conflictological culture of the future specialists with technical specialties” has been scientifically substantiated and defined. Conflictological culture of the personality is seen as a culture combining the knowledge (doctrine) about the conflict and culture directed towards the ability to use them on practice which also provides skills for forecasting, anticipating, preventing and actualizing conflict resolution in different life situations, the ability to adapt to the conflictogenic environment based on the cultural and societal experience. Conflictological culture of the future specialists with technical specialties is seen as a component of professionally important qualities for professional competence acquired in the process of studying at higher educational institutions.

The following problematic aspects were singled out in the process of formation of the conflictological culture at technical institutions of the higher education: humanities-oriented, socially oriented (professional marginalization) and psychological (assertive) aspect.

In the course of the development of methodological and conceptual provisions for forming the conflictological culture of the future specialists with technical specialties, the importance of hierarchy and intercommunication between all the components was confirmed, with each of those components creating a hierarchical triangle. Singling out the elements which include those components lead to the idea to create a scientific and methodological tetrahedron for forming a conflictological culture of the future specialists. Based on this idea, the triangles forming a tetrahedron include conceptual provisions as a base and general principles, pedagogical approaches and functions as a lateral surface area of the tetrahedron.

The analysis of competences of the graduates of secondary schools and higher educational establishments gives an opportunity to single out and substantiate the components of the conflictological culture of the future specialists with technical specialties, which include the following components: motivational and professional, person-oriented and adaptive, cognitive and creative, culturological and evaluative ones.

In order to diagnose the correctness of the results of formedness of the conflictological culture of the future specialists with technical specialties, the criteria, parameters and levels for evaluation of the proposed pedagogical system were presented. The following components of the conflictological culture were accepted as criteria for forming the conflictological culture of the future specialists: motivational and professional, psychological, cognitive and creative, culturological and evaluative ones. According to the criteria and indexes, five levels of formedness of the conflictological culture of the future specialists with technical specialties were defined: constitutive (forming a basis), theoretical (initial), practical (basic), creative (medium, entrance level) and scientific (high) level.

Based on the analysis of scientific and methodical sources of the educational experience, the essence of the concept of the pedagogical system for forming the conflictological culture as a combination of all important elements (forms, educational methods, principles, functions, concepts, pedagogical conditions) of the conflictological culture was determined and their interrelation and systemic implementation can be traced. The functions of the pedagogical system include systematization, hierarchicity, accessibility, integrativity and cognitivity. The proposed pedagogical system for forming the conflictological culture of the future specialists with technical specialties consists of the following blocks (subsystems): theoretical and conceptual, methodical and didactical, evaluative and resultative ones which are interrelated and their functioning is determined by pedagogical conditions.

It has been specified that the positive influence on the formation of the conflictological culture of the future specialists with technical specialties occurs

during the use of interactive technologies. Author's scientific and methodical support of the implementation of the pedagogical system for forming a conflictological culture of the future specialists with technical specialties in the process of studying the humanities was created. The following methods turned out to be effective for in-class learning: lectures, among them author's own method of an introductory lecture, lectures/concerts combined with verbal log-book, visual lectures, lectures combined with artistic means; practical classes: author's methods of teaching in the form of a game called "To get to know a topic" which included an exercise in the form of a game, a discussion in the form of a game and a situation in the form of a game as well as a game called "A trip to the test", a class with elements of trainings, on the example of exercises "Express", "T-shirts", "Conflict behaviour", "Honorary diplomas"; use of *tests* to deepen the knowledge on the topic. To improve the efficiency of extracurricular self-learning during the humanities-oriented training the following forms of work turned out to be effective: method of projects with a detailed description combining a range of projects on a single topic which are discussed during a single class in the form of a verbal log-book, participation in student conferences.

Self-learning by the students is seen as an important part of the educational process of the higher educational institutions and the students are offered to use workbooks for extracurricular and in-class learning (author's own method).

The developed pedagogical system for forming the conflictological culture in the future specialist with technical specialties is seen as a subsystem of the humanities-oriented training which is indispensable for full-fledged professional formation of a graduate and is included into the system of professional training at technical institutions of higher education.

The efficiency of the developed pedagogical system for forming the conflictological culture of the future specialists with technical specialties was verified experimentally using the methods of mathematical statistics (Spearman's rank correlation coefficient, Kolmogorov-Smirnov test) with 95% accuracy of the results.

Key words: pedagogical system, conflictological culture, conflict, culture, professional competence, specialists with technical specialties, innovative educational technologies, interactive educational technologies, structural and functional model, pedagogical conditions, modern scientific approaches.

Список друкованих праць, в яких опубліковано основні наукові результати дослідження

Монографії

1. **Гречановська О. В.** Педагогічна система формування конфліктологічної культури в майбутніх фахівців технічних спеціальностей: монографія. Вінниця: ТОВ «ТВОРИ», 2018. 440 с.

2. **Гречановская Е. В.** Инновационные педагогические технологии в обучении культурологических дисциплин студентов технических вузов. *Инновационные технологии в системе профессионального образования: коллективная научная монография / под. ред. д.э.н. Абакарова М. И.* Махачкала, 2014. С. 97 – 111.

Статті у наукових фахових виданнях України, в зарубіжних виданнях та у виданнях, що входять до міжнародних наукометричних баз

3. **Гречановська О. В., Петрук В. А.,** Методика формування міжкультурної компетенції засобами мистецтва у студентів технічних ВНЗ. *Науковий вісник Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту ім. Тараса Шевченка. Серія: Педагогіка.* Вип.2. Кременець ВЦ КОГПІ ім.Тараса Шевченка, 2013. С. 36 – 40.

4. **Гречановська О.В.** Використання фольклорної української пісенної творчості у процесі викладання культурологічних дисциплін у ВНЗ. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Випуск 108. Том 2. Серія : Педагогічні науки.* 2013. С. 105 – 108.

5. **Гречановська О.В., Ліщун О.Д.** Гуртки мистецького спрямування та їх роль у формуванні культурологічної компетентності учнів ПТНЗ.

Науковий вісник інноваційних технологій. №2 (4). Кіровоград: Науково-дослідний центр інноваційних технологій, 2013. С. 55-63.

6. **Гречановська О. В.** До питання формування конфліктологічної культури в учнів ПТНЗ. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. пр. Вип. 39. Київ-Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2014. С. 88 – 93.*

7. **Гречановська О. В.** Значення стилів поведінки у формуванні конфліктологічної культури студентів технічних ВНЗ. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. Вип. 124. Чернігів: ЧНПУ, 2015. С. 144 – 147.*

8. **Гречановська О. В.** Сутність поняття та базові компоненти конфліктологічної культури майбутніх інженерів. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки». Випуск LXXIV. Том 2. Херсон, 2016. С. 113 – 117.*

9. **Гречановська О. В.** Роздуми щодо проблеми формування конфліктологічної культури студентів технічних ВНЗ. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: Збірник наукових праць. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. Випуск 16 (59). Рівне: РДГУ, 2017. С. 90-93.*

10. **Гречановська О. В.** Робочий зошит для самостійної роботи як один з інноваційних методів формування конфліктологічної культури студентів технічних ВНЗ. *Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка. Серія : Педагогіка. Кременець : ВЦ КОГПА ім. Тараса Шевченка, 2017. Вип. 8. С. 126 - 134.*

11. **Гречановська О.В.** Використання ігрових форм при вивченні гуманітарних дисциплін в технічних ВНЗ. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. пр. Випуск 52. Київ-Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2018. С. 88 – 93. (Index Copernicus)*

12. **Гречановська О.В.** Діагностика ефективності педагогічної системи формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей. *Фізико-математична освіта. 2018. Випуск 1(15), частина 2.* С. 72-77. (*Index Copernicus*)

13. **Гречановська О.В.** Роль інноваційних технологій у процесі вивчення гуманітарних дисциплін та формування конфліктологічної культури у студентів технічних ЗВО. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки : зб. наук. пр. / за ред. проф. Тетяни Степанової. - № 2 (65), лютий 2019. – Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2019. – 378 с. С. 58 – 64.*

14. **Гречановська О. В.** Діагностика сформованості культурологічного компонента конфліктологічної культури в студентів технічних ЗВО. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика: збірник наукових праць / Гол. редактор Г.П. Шевченко. – Вип. 1 (88). – Сєверодонецьк: вид-во СНУ ім. В. Даля, 2019. – 236 с. С. 49 – 61. (*Index Copernicus*)*

15. **Гречановська О. В.** Зарубіжний досвід та сучасні наукові підходи до формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім.. М. П. Драгоманова. Серія 17. Випуск № 30.* С. 43 – 53.

16. **Гречановська О.В.** Асертивність як складова конфліктологічної культури. *Міжнародний науковий журнал «Педагогіка безпеки», Том 4, №1, 2019.* С. 66-72. (*Index Copernicus*)

17. **Гречановська О.В.** Обґрунтування педагогічних умов у процесі формування конфліктологічної культури в майбутніх фахівців технічних спеціальностей. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. пр. Випуск 53. Київ-Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2019. С. 155 – 162. (*Index Copernicus*)*

18. **Гречановська О.В.** Педагогічні підходи у формуванні конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей.

Наукові записки. Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. № 58. Вінниця. ТОВ «Твори». 2019. С. 74-81

19. **Гречановська О. В.** Діагностика сформованості психологічного компонента конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей. *Вісник ВПІ. – 2019. – № 3 (144). – С. 111–120. (Index Copernicus)*

20. **Гречановська О. В.** Діагностика сформованості когнітивно-креативного компонента конфліктологічної культури майбутніх інженерів у процесі гуманітарної підготовки. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти 2019, № 64. С. 109 – 117. (Index Copernicus)*

21. **Гречановська О. В.** Методологічні засади формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки : зб. наук. пр. / за ред. проф. Тетяни Степанової. - № 3 (66), вересень 2019. – Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2019. – 378 с. С. 83 – 90.*

22. **Гречановська О. В.** Роль методу проектів у процесі формування компонентів конфліктологічної культури в студентів технічних закладів вищої освіти. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика: збірник наукових праць / За матеріалами X Міжнародної науково-практичної конференції «Духовно-культурне виховання особистості в умовах входження людства в «Епоху Культури» » (30 травня 2019 року, м. Київ); Ч.П. / Гол. редактор Г.П. Шевченко. – Вип. 3 (90). – Сєверодонецьк: вид-во СНУ ім. В. Даля, 2019. – 236 с. С. 62 – 72. (Index Copernicus)*

23. **Гречановська О. В.** Метод проектів у розвитку навичок самоосвіти студентів технічних ЗВО. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету : збірник наукових праць. Серія «Педагогічні науки». Ізмаїл : РВВ ІДГУ, 2019. Вип.45. 220с., С. 123-131. (Index Copernicus, Google Scholar)*

24. **Hrechanovska Olena.** Assertiveness and its role in forming the conflictological culture of students of higher technical educational institutions. *Modern Science – Modern veda*. Praha. Ceska republika, Nemoros. 2018. - № 4. С. 79-85. (*Index Copernicus, Google Scholar*)

25. **Hrechanovska Olena.** Role of the method of projects in the independent work on the humanitarian disciplines of students of technical institutions of higher education in the process of formation of conflictological culture / *Olena Hrechanovska // Modern Science – Modern veda/ - Praha/ - Ceska republika, Nemoros/ - 2019/ - № 4. С. 63 – 71. (Index Copernicus, Google Scholar)*

26. **Петрук В. А., Гречановська О. В., Сабалош Ю. Г.** Підходи до впровадження інноваційних технологій в освітній процес технічних ЗВО. *International Journal of Innovative Technologies in Social Science*. Warsaw, Poland: RS Global Sp. z O.O., 2019. 5(17), August. P. 3-8. (*Index Copernicus, Google Scholar*)

27. **Гречановська О. В.** Візуальні лекції як одна з інноваційних форм навчально-виховного процесу. *International scientific professional journal «The unity of science»*, publishing office Friedrichstrabe 10. Vienna – Austria, 2015. С. 58–60.

28. **Гречановська О. В.** Культурологічна компетентність як важлива складова професійності майбутніх інженерів. *International scientific-practical congress so teachers and psychologists «The generation of scientific ideas»*, Publishing Center of the European Association of pedagogues and psychologists «Science», Geneva, 2015, p220. С. 193-197.

29. **Гречановська О. В.** Роль етнічної ідентифікації в формуванні конфліктологічної культури у студентів вищих технічних навчальних закладів. *The European association of pedagogues and psychologists «Science»*. *International scientific professional periodical journal «The unity of science»*. Vienna. Austria, 2016. С. 11 – 14.

30. **Гречановська О. В.** Психологічний компонент як один із складових базового рівня конфліктологічної культури студентів технічних ВНЗ. *The European association of pedagogues and psychologists «Science». International scientific professional periodical journal «The unity of science».* Vienna – Austria, December 2017 – January 2018. С. 23 – 27.

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

31. **Гречановська О.В.** Робота викладача з реалізації технології формування культурологічної компетентності майбутніх інженерів. *Zbior raportow naukowych. «Badania naukowe naszych czasow».* Katowice:Wydawca: Sp. zo.o. «Diamondtradingtour», 2013. С. 48 – 53.

32. **Гречановська О. В.,** Ліщун О.Д. Інтерактивні технології в роботі гуртків мистецького спрямування в професійно-технічних навчальних закладах. *Zbior raportow naukowych. « Aktualne naukowe badania. Od teorii do praktyki.»* Warszawa: Wydawca: Sp. zo.o. «Diamondtradingtour», 2014.- 88str. С. 69–75.

33. **Гречановская Е. В.** Формирование экологической компетенции у будущих инженеров средствами инновационного обучения. *«Педагогика и психология: проблемы и решения»: материалы международной научно-практической конференции.* Новосибирск: Изд. «СибАК», 2013. С. 77 – 82.

34. **Гречановська О. В.** Психолого-педагогічні аспекти візуальних лекцій. *XLIV науково-технічна конференція професорсько-викладацького складу, співробітників та студентів університету за участю працівників науково-дослідних організацій та інженерно-технічних працівників підприємств м. Вінниці та області. Вінниця. ВНТУ. 2015.*

<http://conf.vntu.edu.ua/allvntu/2015/ingpp/>

35. **Гречановська О. В.** Комунікативна компетенція, як одна з складових формування культурологічної компетентності в майбутніх інженерів. *Актуальні питання освіти і науки: зб. наук. ст., матеріали*

міжнар. наук.-практ.конф. Академія внутрішніх військ МВС України. Харків: ХОГОКЗ, 2013. 36 – 40 с.

36. **Гречановська О. В.** Компетентнісний підхід в культурологічній освіті майбутніх інженерів. *Актуальні проблеми вищої професійної освіти України: Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції.* 20 березня 2014р. / За заг. ред. Е.В. Лузік, О.М. Акмалдінової . – К.: НАУ, 2014. – 214с. – С. 52-53

37. **Гречановська О. В.** Проблеми формування складових конфліктологічної культури у студентів технічних ВНЗ. *Актуальні питання освіти і науки: зб. наук. ст., матеріали III міжнар. наук.- практ. конф. 2015 р.* Академія внутрішніх військ МВС України. Харків : ХОГОКЗ, 2015. С. 53–58.

38. **Гречановська О. В.** Роль товариства «Просвіта» у формуванні культурологічної компетентності студентів технічних вищих навчальних закладів. *Стожари Поділля. Випуск 4 (13) Бібліотека Вінницької організації Національної спілки журналістів України. Літературно-мистецька збірка.* Вінниця, 2014. С. 37–38.

39. **Гречановська О. В.** Лекції-концерти як одна з інноваційних форм навчально-виховного процесу. *Знання. Освіта. Освіченість. Збірник матеріалів II Міжнародної науково-практичної конференції.* Вінниця. 2014 р. Вінниця: ВНТУ, 2014. С. 145-147.

40. **Гречановська О. В.** Девіантна поведінка як одна з проблем формування конфліктологічної культури в учнів ПТНЗ. *Кримінально-виконавча політика України та Європейського союзу: розвиток та інтеграція: зб. матеріалів міжнар. наук-практ. конф. Київ : Ін-т крим.-викон. служби, 2015. С. 345–348.*

41. **Гречановська О. В.** Адаптація як один із чинників формування конфліктологічної культури в студентів ВНЗ. *Актуальні проблеми реформування системи виховання та освіти в Україні: Збірник тез наукових*

робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції. Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота». 2016. С. 23 – 25.

42. **Гречановська О. В.** Використання інноваційних технологій навчання у формуванні міжкультурної толерантності у студентів технічних ВНЗ. *Психологія та педагогіка сучасності: проблеми та стан розвитку науки і практики в Україні. Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції.* Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2016. С. 23 – 25.

43. **Гречановська О. В.** Роль конфліктологічної культури студентів під час навчання в технічних ВНЗ. *Знання. Освіта. Освіченість. Збірник матеріалів III Міжнародної науково-практичної конференції.* Вінниця. 2016. Вінниця : ВНТУ, 2016. С. 54 - 57.

44. **Гречановська О. В.** До питання впровадження інноваційних технологій в навчальний процес технічних ВНЗ. *Міжнародна науково-практична конференція «Наукові проблеми державотворення України».* 2017. Вінницький національний технічний університет. <https://conferences.vntu.edu.ua/index.php/e-democracy/e-democracy2017/schedConf/presentations>

45. **Гречановська О. В.,** Манглієва Т. Н. Сутність та використання кейс-методу в навчально-виховному процесі. *Матеріали XLVI науково-технічної конференції підрозділів Вінницького національного технічного університету (НТКП ВНТУ–2017) : збірник доповідей.* – Вінниця: ВНТУ, 2017. С. 133–136. <https://conferences.vntu.edu.ua/index.php/allvntu/index/pages/view/zbirn2017>.

46. **Гречановська О. В.,** Алексєєнко А. С. Роль ігрових технологій в навчально-виховному процесі вищої школи. *Матеріали XLVI науково-технічної конференції підрозділів Вінницького національного технічного університету (НТКП ВНТУ–2017) : збірник доповідей.* – Вінниця : ВНТУ, 2017. С. 136–139. <https://conferences.vntu.edu.ua/index.php/allvntu/index/pages/view/zbirn2017>.

47. **Гречановська О. В.**, Лановий Р. О. Проект «Особливе взуття» (традиції та інновації в історії взуття) *Матеріали XLVI науково-технічної конференції підрозділів Вінницького національного технічного університету (НТКП ВНТУ–2017)* : збірник доповідей. – Вінниця: ВНТУ, 2017. С. 110–112. <https://conferences.vntu.edu.ua/index.php/allvntu/index/pages/view/zbirn2017>.

48. **Гречановська О. В.**, Кравець Н. М. Ігрові технології навчання як одна з інноваційних форм навчально-виховного процесу. *Матеріали XLVI науково-технічної конференції підрозділів Вінницького національного технічного університету (НТКП ВНТУ–2017)* : збірник доповідей. – Вінниця: ВНТУ, 2017. С. 128-132. <https://conferences.vntu.edu.ua/index.php/allvntu/index/pages/view/zbirn2017>.

49. **Гречановська О. В.**, Чернега А. М. Вплив конфліктів на соціально-психологічний клімат академічної групи ВНЗ. *Матеріали XLVI науково-технічної конференції підрозділів Вінницького національного технічного університету (НТКП ВНТУ–2017)* : збірник доповідей. – Вінниця : ВНТУ, 2017. С. 142–145. <https://conferences.vntu.edu.ua/index.php/allvntu/index/pages/view/zbirn2017>.

50. **Гречановська О. В.** Особливості інноваційних навчальних технологій у формуванні конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей. *Актуальні питання освіти і науки: зб. наук. ст., матеріали V міжнар. наук.- практ. конф. Національна академія Національної гвардії України*. Харків: ХОГОКЗ, 2017. С. 147–159.

51. **Гречановська О. В.** Маргінальність професії як сучасна проблема формування конфліктологічної культури студентів технічних ЗВО. *Знання. Освіта. Освіченість. Збірник матеріалів III міжнародної науково-практичної конференції. ВНТУ*. Вінниця, 2018р. С. 86–89.

52. **Гречановська О. В.**, Ремарчук В. В. Роль ігрової діяльності в навчальному процесі ВНЗ. *Матеріали XLVII науково-технічної конференції підрозділів Вінницького національного технічного університету (НТКП ВНТУ–2018)*: збірник доповідей. – Вінниця : ВНТУ, 2018. С. 117–119.

<https://conferences.vntu.edu.ua/index.php/allvntu/index/pages/view/zbirn2018>.

53. **Гречановська О. В.** Інноваційні технології навчання у формуванні міжкультурної толерантності студентів технічних ВНЗ. *Матеріали XLVII науково-технічної конференції підрозділів Вінницького національного технічного університету (НТКП ВНТУ–2018): збірник доповідей.* – Вінниця : ВНТУ, 2018. С. 105–107. <https://conferences.vntu.edu.ua/index.php/allvntu/index/pages/view/zbirn2018>.

54. **Гречановська О. В.,** Слободянюк А. О. Самооцінка та її вплив на професійне майбутнє випускників ВНЗ. *Матеріали XLVII науково-технічної конференції підрозділів Вінницького національного технічного університету (НТКП ВНТУ–2018): збірник доповідей.* – Вінниця : ВНТУ, 2018. С. 125–129. <https://conferences.vntu.edu.ua/index.php/allvntu/index/pages/view/zbirn2018>.

55. **Гречановська О. В.,** Гоголкіна А. О. Роль спілкування у формуванні авторитету викладача серед студентів технічних ВНЗ. *Матеріали XLVII науково-технічної конференції підрозділів Вінницького національного технічного університету (НТКП ВНТУ–2018) : збірник доповідей.* – Вінниця : ВНТУ, 2018. С. 101–102. <https://conferences.vntu.edu.ua/index.php/allvntu/index/pages/view/zbirn2018>.

56. **Гречановська О. В.,** Зінько О. В. Культурно-просвітницька діяльність вінницької «Просвіти» у 1917 – 1920 рр. *Вінниччина: минуле та сьогодення. Краєзнавчі дослідження. Матеріали XXIX Всеукраїнської наукової історико-краєзнавчої конференції. 2018 р.* Вінниця: ТОВ «ТВОРИ», 2018. С. 93–95.

57. **Гречановська О. В.,** Зінько О. В. Формування міжкультурної толерантності у студентів технічних ВНЗ через призму вивчення творчості І.Я. Падаревського на заняттях з «Історії української культури». *Україна-Польща: історичне сусідство. Матеріали міжнародної наукової конференції* Вінниця: ТОВ «Нілан - ЛТД», 2017. С. 378–381.

58. **Гречановська О. В.,** Череха Д. В., Череха А. А. Особливості використання інтелект-карт в освітньому процесі технічних ЗВО. *Матеріали*

XLVIII науково-технічної конференції підрозділів Вінницького національного технічного університету (НТКП ВНТУ–2019) : збірник доповідей. – Вінниця : ВНТУ, 2019. [https://conferences.vntu.edu.ua/index.php/allvntu/index /pages/view/zbirn2017](https://conferences.vntu.edu.ua/index.php/allvntu/index/pages/view/zbirn2017).

59. **Гречановська О. В.**, Теклюк А. І., Крекотень Є. Г. Проблема мотивації студентів до вивчення гуманітарних дисциплін у технічному ЗВО. *Матеріали XLVIII науково-технічної конференції підрозділів Вінницького національного технічного університету (НТКП ВНТУ–2019) : збірник доповідей. Вінниця : ВНТУ, 2019. <https://conferences.vntu.edu.ua/index.php/allvntu/index/pages/view/zbirn2017>.*

60. **Гречановська О. В.**, Петрук В.А. Формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей. *Міжнародна науково-технічна конференція «Перспективи розвитку машинобудування та транспорту - 2019»*; збірник тез. – Вінниця : ПП «ТД Едельвейс і К», 2019. – С. 347-349.

Наукові праці, які додатково відображають наукові результати дисертації

61. **Гречановська О. В.** Методичні вказівки щодо організації самостійної роботи з дисципліни «Історія української культури. Народознавство» для студентів вищих технічних навчальних закладів. *Уклад. О.В. Гречановська. – Вінниця: ВНТУ, 2018. 57 с.*

62. **Гречановська О. В.** Робочий зошит для самостійної роботи з дисципліни «Педагогіка, психологія та методика викладання у вищій школі» / Уклад. Гречановська О.В./ 2018. <http://posibnyky.vntu.edu.ua/pz/index.html>

63. **Гречановська О. В.** Методичні рекомендації щодо організації роботи в театральних гуртках в професійно-технічних навчальних закладах / *Уклад. О. В. Гречановська. – Вінниця : ФОП Логачьов О. Е., 2016. 55 с.*

64. **Гречановська О. В.** Основи педагогіки та психології у вищій школі: *Навчально-методичний посібник*. Вінниця : СПД ФО Репей Д.В., 2017. 96 с.

65. Педагогіка, психологія та методика викладання вищої школи. *Програма (орієнтовна) навчальної дисципліни*. / **Гречановська О. В.**, Прищак М. Д., Залюбівська О. Б. Вінниця. ВНТУ. 2018

Свідоцтво про реєстрацію авторського права на твір

66. **Гречановська О. В.** Свідоцтво про реєстрацію авторського права на літературний письмовий твір навчального характеру «Методичні вказівки «Робочий зошит для самостійної роботи з дисципліни «Педагогіка, психологія та методика викладання у вищій школі»» (№ 89019, від 29.05.2019 р.)

ЗМІСТ

АНОТАЦІЯ.....	1
ABSTRACT.....	7
ВСТУП.....	27
 РОЗДІЛ 1. СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ ТА КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ВИЩОЮ ТЕХНІЧНОЮ ОСВІТОЮ....	 45
1.1. Обґрунтування та визначення поняття «конфліктологічна культура майбутніх фахівців технічних спеціальностей».....	45
1.2. Зарубіжний досвід та сучасні наукові підходи до формування конфліктологічної культури.....	81
1.3. Концептуальні основи формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей.....	104
Висновки до першого розділу.....	159
Список використаних джерел.....	162
 РОЗДІЛ 2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	 203
2.1. Виокремлення та обґрунтування компонентів конфліктологічної культури у майбутніх фахівців технічних спеціальностей.....	203
2.1.1. Мотиваційно-професійний компонент.....	207
2.1.2. Особистісно-адаптивний компонент.....	212
2.1.3. Когнітивно-креативний компонент.....	219
2.1.4. Культурологічний компонент.....	227
2.1.5. Оцінний компонент.....	233
2.2. Стан сформованості компонентів конфліктологічної культури у майбутніх фахівців технічних спеціальностей.....	236
2.2.1. Виокремлення критеріїв, показників та рівнів оцінювання	

сформованості конфліктологічної культури в майбутніх фахівців технічних спеціальностей у процесі гуманітарної підготовки.....	241
2.3. Діагностика конститутивного рівня компонентів конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей.....	258
Висновки до другого розділу.....	277
Список використаних джерел.....	279

РОЗДІЛ 3. ПЕДАГОГІЧНА СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ В МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ ГУМАНІТАРНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	288
3.1. Теоретичні основи створення педагогічної системи формування конфліктологічної культури.....	288
3.2. Інноваційні технології формування конфліктологічної культури в майбутніх фахівців технічних спеціальностей.....	318
3.3. Структурно-функціональна модель супроводу педагогічної системи формування конфліктологічної культури в майбутніх фахівців технічних спеціальностей.....	350
Висновки до третього розділу.....	355
Список використаних джерел.....	357

РОЗДІЛ 4. МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ В МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	377
4.1. Педагогічні технології формування конфліктологічної культури в майбутніх фахівців технічних спеціальностей у процесі гуманітарної підготовки.....	377
4.2. Навчально-методичний супровід формування конфліктологічної	

культури в майбутніх фахівців технічних спеціальностей у процесі гуманітарної підготовки.....	406
4.3. Вимоги до готовності викладача з реалізації педагогічної системи формування компонентів конфліктологічної культури у майбутніх фахівців технічних спеціальностей.....	428
Висновки до четвертого розділу.....	439
Список використаних джерел.....	442

РОЗДІЛ 5. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	450
5.1. Організація і методика проведення педагогічного експерименту.....	450
5.2. Аналіз результатів формувального етапу педагогічного експерименту.....	466
Висновки до п'ятого розділу.....	487
Список використаних джерел.....	489
ВИСНОВКИ.....	492
ДОДАТКИ.....	499

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

ЗВО – заклад вищої освіти

ICAR – Інституту аналізу і врегулювання конфліктів

ЕГ – експериментальна група

КГ – контрольна група

CSP – Американський Центр всеохоплюючого миру

GROW – модель коучингу «Мета Реальність Варіант Воля» (Goal Reality Option Will)

ICF – Міжнародна Федерація Коучингу

США – Сполучені Штати Америки

ВНТУ – Вінницький національний технічний університет

ECPD – Американська Рада інженерів з професійного розвитку (American Engineers Council for Professional Development)

МАН – методи активного навчання

ECTS – європейська система трансферу оцінок

ВСТУП

Актуальність і доцільність дослідження. Питання формування конкурентоспроможного фахівця є основною вимогою реформування вищої освіти і ґрунтується не лише на засвоєнні знань, умінь та навичок, а й на глибокому розумінні їхньої необхідності в подальшій трудовій діяльності. Тому суттєве значення у професійному спрямуванні студентів технічних закладів вищої освіти (ЗВО) має особисте ставлення молоді до соціальних та культурних явищ, уміння не лише презентувати себе, а й знаходити вихід зі складних конфліктних ситуацій.

На жаль, нині в технічних закладах вищої освіти дисципліни гуманітарного та культурологічного циклу «переживають» дуже своєрідне випробовування (відбувається скорочення аудиторних та позааудиторних годин з цих курсів; наявне недосконале навчально-методичне забезпечення та ін.). Це спричинює низький рівень сформованості конфліктологічної культури випускників технічних ЗВО, що може спровокувати виникнення у них непередбачуваних соціальних, культурологічних, психологічних та гуманітарних проблем у майбутньому.

Проблеми молодих фахівців із вищою технічною освітою в спілкуванні, в запобіганні та вирішенні конфліктних ситуацій призводять до дискваліфікації інженерної професії та перетворення її на некваліфіковану робітничу, оскільки випускник технічного ЗВО – це носій відповідної культури, котру він разом із технічними ідеями зобов'язаний упроваджувати та інтегрувати в життя суспільства. Конфліктогенність суспільства в сучасних умовах висуває нові до фахівців вимоги, що полягають не лише в засвоєнні ними фаху, а й у забезпеченні відповідного гуманітарно-культурологічного рівня фахівця та його психологічній готовності до вирішення різних ситуацій. Тому конфліктологічна культура є необхідною складовою професійної компетентності майбутніх фахівців технічних спеціальностей.

Питання культури та конфліктів у різних сферах життя людини розглядалися дослідниками та науковцями впродовж століть. Сучасні вітчизняні дослідження з питань конфліктології здійснюються такими науковцями, як Г. Ложкін, О. Макаренко, О. Отич, Л. Орбан-Лембрик, Н. Повякель, М. Цюрупа та ін.

Проблеми конфліктів у своїх працях розкривали також А. Adler, Е. Berne, Н. Cornelius, Р. Coleman, М. Deutsch, Р. Dahrendorf, Е. Erikson, Р. Ferguson, Е. Fromm, С. Jung, К. Lewin, А. Maslow, J. Moreno, Н. Mosak, Н. Гришина, В. Джелалі, С. Ємельянов, О. Єршов, О. Здравомислов, Д. Карнегі, Л. Козер, Д. Леонтьєв, М. Мириманов, В. Степаненкова та ін.

Загальні проблеми культури висвітлювали вітчизняні науковці: Л. Бережнова, В. Заболотна, С. Іконнікова, Т. Кузнєцова, Л. Матвєєва, О. Рудницька, Ю. Сорока, Г. Улунова та ін.

Культуру як особливий науковий феномен у різних сферах досліджували зарубіжні науковці та науковці пострадянських країн: Н. Багдасар'ян, М. Бахтін, R. Benedict, В. Біблер, А. Гуревич, Н. Данилевський, М. Дедюліна, С. Іконнікова, Л. Іонін, І. Кон, Л. Круглова, Ю. Лотман, М. Мід, Th. Roszak, А. Теодор, Е. Тайлор, М. Хоркхаймер, В. Шубін, і т.д. Визначними працями з питання культури в філософії можна вважати роботи М. Бердяєва, В. Вернадського, Г. Гегеля, В. Малахова, Ф. Ніцше, Т. Рагозина, П. Сорокіна, А. Шопенгауера, О. Шпенглера і т.д.; у психології – Л. Виготського, К. Cameron, Д. Мацумото, Ж. Піаже, Е. Schein, С. Франк; у соціології свій внесок зробили такі науковці, як С. Geertz, О. Єфімов, Л. Іоніна, R. Kilmann, Л. Коган, К. Манхейм, І. Сушков та ін.

Поняття конфліктологічної культури в науково-педагогічних джерелах з'являється на перетині ХХ та ХХІ ст. і більш активно використовується вітчизняними науковцями та науковцями ближнього зарубіжжя. В своїх роботах цей феномен було проаналізовано: А. Вербицьким, І. Почекаєвою, Н. Підбуцькою, Н. Самсоною, Н. Серебровською, Т. Черняєвою, О. Щербаковою та ін.

Аналізуючи підходи зарубіжних науковців, особливу увагу ми звернули на поняття «культурний конфлікт» та «конфлікт культур», які є більш поширеними в зарубіжній науковій думці та входять в основу знань конфліктологічної культури. Нам імпонують підходи до цієї проблеми таких зарубіжних науковців: Л. Аза, К. Avguch, П. Гуревич, В. Гьосле, Н. Злобин, Т. Колбіна, W. Kornblum, D. Novara, Д. Петров, Н. Jonathan, С. Хантингтон та ін.

Конфліктологічна культура майбутніх фахівців технічних спеціальностей є складовою професійної компетентності випускника технічного ЗВО. Саме компетентність в освітньому процесі розглядають науковці в нашій країні та за кордоном: О. Андреев, В. Андрущенко, І. Бабин, В. Байденко, В. Болотов, Р. Гуревич, О. Гомонюк, Т. Десятов, В. Дьомін, О. Запєвалина, І. Зимняя, Т. Іванова, Н. Кічук, С. Клепко, В. Луговий, О. Овчарук, В. Петрук, О. Пометун, Дж. Равен, І. Родигіна, О. Романовський, О. Семеніхіна, Ю. Фролов, В. Шадриков, С. Шишов, А. Хуторський та ін. Проблеми професійної компетентності та її зв'язок із гуманітарною підготовкою були предметом дослідження таких науковців: Г. Ахмедьянова, Н. Боярчук, Л. Васильченко, В. Дьоміна, С. Дружилова, Ю. Картатова, В. Кинелева, Г. Козберга, І. Перестороніна, В. Петрук, А. Семенова, Л. Тархан та ін.

Упровадження компетентісного підходу в освітній процес технічних ЗВО не буде ефективним без використання інтерактивних технологій; особлива необхідність їх упровадження виникає в процесі викладання гуманітарних дисциплін. Цій проблемі присвячено низку досліджень таких науковців: М. Віленський, С. Вітвицька, Р. Гуревич, І. Дичківська, О. Дубасенюк, Е. Зеєр, М. Кларін, М. Левина, С. Наход, С. Ніколаєнко, Л. Онофрійчук, В. Петрук, О. Пехота, І. Підласий, Л. Пирожниченко, Н. Побірченко, О. Пометун, Дж. Равен, А. Рибачук, Г. Селевко, Л. Семушина, О. Степанов, О. Січкарук, І. Турчина, М. Фіцула, В. Химинець, Д. Чернілевський, М. Чошанов, Н. Щуркова та ін.

Дослідники Г. Александров, С. Архангельський, В. Безпалько, С. Вітвицька, В. Докучаєва, Н. Кузьмина, В. Кушнір, Я. Мамонтов, А. Нісімчук, О. Остапчук, І. Підласий, В. Сластьонін та багато інших вважають важливим у ефективності освітнього процесу стійкість педагогічної системи, що забезпечує функціонування всіх навчальних ланок, які є необхідними у формуванні конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей.

Необхідність упровадження педагогічної системи формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей натрапляє на наукову невизначеність її змісту в освітніх процесах технічних ЗВО та створює низку нерозв'язаних різнорівневих *суперечностей*.

На рівні концептуалізації формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей між:

- соціальним замовленням суспільства на конкурентоспроможного фахівця з вищою освітою, здатного до прогнозування та вирішення конфліктних ситуацій у професійній діяльності та соціумі, і недостатньою розробленістю цієї проблеми в педагогічній науці;

- потребою належного рівня сформованості конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей та наявною методологією і методикою її формування в технічних закладах вищої освіти.

На рівні визначення мети формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей між:

- необхідністю формування конфліктологічної культури як складової професійної компетентності майбутніх фахівців технічних спеціальностей і традиційною педагогічною системою вивчення гуманітарних дисциплін у технічних ЗВО;

- набуттям у період навчання здатності майбутніх фахівців технічних спеціальностей вирішувати професійні проблеми конструктивними засобами та усвідомленням ними необхідності розвитку конфліктологічної культури.

На змістово-технологічному рівні формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей між:

- інтеграційними процесами, що відбуваються в сучасному освітньому просторі, та недостатньою практикою використання можливостей міжпредметних зв'язків дисциплін гуманітарного, культурологічного напрямку із дисциплінами фундаментального та спеціального циклів під час формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей у ЗВО;

- необхідністю впровадження інтерактивних технологій у викладання гуманітарних дисциплін та недостатніми методичними розробками щодо формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей;

- вимогами до розробки і впровадження у технічних ЗВО викладачами гуманітарних дисциплін інноваційних методів навчання та їх фактичною педагогічною майстерністю.

Актуальність проблеми дослідження та зазначені вище суперечності, недостатній рівень розробленості педагогічної системи конфліктологічної культури зумовили вибір теми дисертаційного дослідження **«Педагогічна система формування конфліктологічної культури в майбутніх фахівців технічних спеціальностей»**.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять: концептуальні положення освіти, педагогіки та психології щодо гуманітарно-професійного спрямування у формуванні особистості; психолого-педагогічні теорії професійного становлення особистості; положення про гуманізацію та гуманітаризацію технічної освіти в Україні; ідеї компетентнісного та особистісно зорієнтованого підходів до навчання.

Дослідження ґрунтувалося на основних положеннях Законів України «Про освіту», «Про вищу освіту», вимогах «Національної доктрини розвитку освіти України в ХХІ ст.», Національній стратегії розвитку освіти України на

період 2012–2021 рр., Концепції гуманітарного розвитку України на період до 2020 року.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційна робота є складовою комплексного дослідження кафедри вищої математики, в межах наукової теми № 10. К 3. «Формування базового рівня професійної компетентності та мобільності майбутніх фахівців з вищою технічною освітою», затвердженої рішенням Вченої ради інституту інформаційних технологій та комп'ютерної інженерії Вінницького національного технічного університету (протокол № 2 від 11. 02. 2014 р.).

Тема дисертації затверджена вченою радою Вінницького національного технічного університету (протокол №5 від 25 квітня 2014 р.) та узгоджена в бюро Міжвідомчої ради з координації досліджень у галузі освіти, педагогіки і психології (протокол №6 від 28 листопада 2017 р.).

Мета дослідження полягає в розробленні, обґрунтуванні та експериментальній перевірці педагогічної системи формування конфліктологічної культури в майбутніх фахівців технічних спеціальностей у ЗВО в процесі вивчення гуманітарних дисциплін.

Об'єкт дослідження – підготовка майбутніх фахівців технічних спеціальностей у закладах вищої освіти.

Предмет дослідження – теорія і практика формування конфліктологічної культури в майбутніх випускників технічних спеціальностей у ЗВО в процесі вивчення гуманітарних дисциплін.

Відповідно до мети, об'єкта, предмета дослідження передбачено розв'язання таких дослідницьких завдань:

1. Визначити термінологічне поле, з'ясувати теоретичні підходи та концептуальні основи формування конфліктологічної культури в майбутніх фахівців з вищою технічною освітою.
2. Розробити психолого-педагогічні засади формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей.

3. З'ясувати, виокремити й обґрунтувати сформованість компонентів конфліктологічної культури в майбутніх фахівців технічних спеціальностей на основі розробленого критеріально-діагностичного апарату оцінювання.

4. Визначити й обґрунтувати педагогічні умови та науково-методичні складові педагогічної системи формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей у закладах вищої освіти.

5. Спроекувати структурно-функціональну модель педагогічної системи формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей.

6. Експериментально перевірити ефективність педагогічної системи формування конфліктологічної культури у майбутніх фахівців технічних спеціальностей.

7. Створити навчально-методичний супровід упровадження педагогічної системи формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей на прикладі вивчення гуманітарних дисциплін.

Провідна ідея дослідження ґрунтується на положенні про те, що професійна підготовка майбутніх фахівців технічних спеціальностей на основі педагогічної системи на прикладі викладання гуманітарних дисциплін забезпечить сформованість конфліктологічної культури на достатньому та високому рівнях, що є необхідною умовою їхньої успішної діяльності за обраним фахом.

Концепція дослідження ґрунтується на основних наукових положеннях психології й педагогіки, що визначають три взаємопов'язаних концепти щодо сутності, реалізації провідної ідеї та розв'язання завдань і положень теорії професійної освіти у вищій технічній школі. Формування в студентів конфліктологічної культури розглядається як складний феномен у технічних ЗВО, що потребує розроблення спеціальної педагогічної системи,

застосування якої суттєво підвищить гуманітарний рівень професійної підготовки.

Методологічний концепт базується на аналізі дефініцій та наукових теорій з філософії, соціології, педагогіки та психології щодо означеної проблеми під час вивчення гуманітарних дисциплін майбутніми фахівцями технічних спеціальностей; засадах пізнання про культуру та конфлікт як важливих явищ у різних сферах життя людини; психолого-педагогічних теоріях зарубіжних та вітчизняних учених щодо визначення конфліктологічної культури; виокремленні проблемних аспектів формування конфліктологічної культури (гуманістичного та гуманітарного, культурологічного, психологічного, соціального). Методологічні основи концептуальних засад формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей ґрунтуються на об'ємній та рухомій науково-методичній моделі конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей, можна представити у вигляді геометричної фігури – тетраедра, який поєднує взаємопов'язані складові: концептуальні положення, що склали основу тетраедра та його бічні грані: принципи (мотиваційно-цільовий та національно-культурний; системності, самовдосконалення, полікультурності, демократизації, технологізації, гуманістичності, доступності та актуальності навчання); педагогічні підходи (системний, діяльнісний, культурологічний, компетентнісний); функції (інтегративна, аксіологічна, праксиологічно-трансформуюча, культурологічно-творча, психолого-рефлексивна, футурологічна).

Теоретичний концепт передбачає визначення теоретичної основи педагогічної системи формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей; педагогічних умов, змісту, форми, методів і засобів, спрямованих на компоненти формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей як основний результат навчально-вихованого процесу в технічних ЗВО. Педагогічну систему концентрує її структурна модель, котра ґрунтується на педагогічних

умовах та науково-методичному комплексі формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей у процесі гуманітарної підготовки, що включає в себе традиційні та сучасні інноваційні форми навчання, інноваційні методи та інтерактивні технології навчання, теоретичні засади впровадження ефективного методичного забезпечення навчального процесу з метою формування компонентів конфліктологічної культури.

Технологічний концепт включає впровадження та апробацію результатів дослідження, а саме: структурно-функціональної моделі педагогічної системи формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей; комплексного підходу до використання традиційних та інноваційних методів навчання на прикладі викладання гуманітарних дисциплін у технічних ЗВО; інноваційних технологій (авторські розробки) навчально-методичної складової педагогічної системи формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей. Особливості реалізації запропонованої педагогічної системи формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей визначається тим, що сформованість компонентів конфліктологічної культури залежить від здатності самостійно добувати й поповнювати знання, уміння та навички, вміти оцінювати особисті здібності, адекватно оцінювати інших, бути гнучким у конфліктогенному оточенні та передбачати конфліктні ситуації.

Провідна ідея та концепція дисертаційного дослідження поєднані **загальною гіпотезою**: ефективність професійного становлення майбутніх фахівців технічних спеціальностей значно підвищиться, якщо вона буде здійснюватися відповідно до науково обґрунтованої та експериментально перевіреної педагогічної системи формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей, що базується на сформульованих концептуальних положеннях, теоретичних та методичних засадах, інноваційних технологіях навчання.

Відповідно до загальної гіпотези конкретизовані **часткові гіпотези**, що ґрунтуються на припущенні про те, що ефективність сформованості конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей, а також рівень здатності реалізації знань у професійному та повсякденному житті підвищиться, якщо:

- діагностувати динаміку сформованості рівня конфліктологічної культури для корекції та управління цим процесом;
- стимулювати мотивацію студентів технічних ЗВО щодо отримання гуманітарних знань, особистісно-значущого досвіду та неперервного самоосвітнього розвитку власної конфліктологічної культури;
- доповнити мету навчання гуманітарних дисциплін цілеспрямованим формуванням конфліктологічної культури;
- інтегрувати гуманітарну складову в професійну компетентність фахівців технічних спеціальностей, що сприяє сформованості знань конфліктологічної культури за фахом;
- культивувати творчий хист майбутнього фахівця в контексті формування конфліктологічної культури.

Методи дослідження:

- *теоретичні* (аналіз, синтез, порівняння, систематизація, узагальнення, моделювання) – для теоретичного аналізу наукових джерел з теми дослідження у галузі педагогіки, психології й методики професійного навчання з метою уточнення нових понять змісту дослідження, для розробки педагогічної системи навчання; вивчення Законів України, положень, концепцій, нормативних документів щодо гуманітарно-професійного спрямування у формуванні особистості; аналіз навчальних планів і програм, концепцій, теорій і методик, дослідження і узагальнення вітчизняного та зарубіжного досвіду, що дало змогу пошуку ефективнішого розв’язання шляхів досліджуваної проблеми; розробки ігрових форм навчання; формулювання висновків;

- *емпіричні* (анкетування, бесіди, спостереження, тести, заняття з елементами тренінгів) – застосовувалися з метою визначення рівнів сформованості компонентів конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей;

- *педагогічний експеримент* – для перевірки ефективності запропонованої педагогічної системи формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей;

- *методу математичної статистики* – для перевірки та виявлення статистично значущих характеристик сформованості компонентів конфліктологічної культури, під час констатувального та формувального етапів педагогічного експерименту.

Організація дослідження. Експериментальною базою дослідження були Вінницький національний технічний університет та Національний лісотехнічний університет України (м. Львів). Усього в педагогічному експерименті взяли участь 921 студент, з них у формувальному експерименті 564 особи. Дослідження проводилося поетапно, протягом 2013 – 2019 років: аналітико-констатувальний (2013 р.); діагностично-пошуковий (2014-2015 рр.); формувальний (2015-2018 рр.); завершально-узагальнювальний (2018-2019 рр.).

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що *вперше*:

- *теоретично визначено та обґрунтовано педагогічну систему* (концептуальні основи, проблемні аспекти, мету, принципи, науково-методичні підходи, функції, педагогічні умови, діагностичний апарат) формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей; *уведено в науковий обіг* такі поняття: конфліктологічна культура майбутніх фахівців технічних спеціальностей; педагогічні умови формування компонентів конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей;

- спроектовано та реалізовано структурно-функціональну модель педагогічної системи формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей, що поєднує: теоретично-концептуальний блок, представлений графічно науково-методичним тетраедром (*концепції, принципи, педагогічні підходи, функції*), методично-дидактичний та оцінно-результативний блоки; педагогічні умови (*діагностування динаміки сформованості рівня конфліктологічної культури для корекції та управління цим процесом; стимулювання мотивації студентів технічних ЗВО щодо отримання гуманітарних знань, особистісно-значущого досвіду та неперервного самоосвітнього розвитку власної конфліктологічної культури; доповнення мети навчання гуманітарних дисциплін цілеспрямованим формуванням конфліктологічної культури; інтегрування гуманітарної складової в професійну компетентність фахівців технічних спеціальностей, що сприяє сформованості знань конфліктологічної культури за фахом; культивування творчого хисту майбутнього фахівця в контексті формування конфліктологічної культури*);

- виокремлено компоненти конфліктологічної культури (мотиваційно-професійний; особистісно-адаптивний; когнітивно-креативний; культурологічний; оцінний); розроблено науково-методичний комплекс формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей та створено навчально-методичний супровід упровадження педагогічної системи формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей під час навчання гуманітарних дисциплін; розроблено критеріально-діагностичний апарат оцінювання (критерії, показники та рівні (*базовий; теоретичний (початковий); практичний (середній); творчий (достатній); науковий (високий)*)) сформованості конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей;

- удосконалено психолого-педагогічний зміст і структуру конфліктологічної культури майбутніх фахівців з вищою технічною освітою;

методику викладання гуманітарних дисциплін у технічних закладах вищої освіти;

- *уточнені поняття* педагогічної системи та педагогічних умов навчання, інноваційних технологій і методів навчання;

- *подальшого розвитку набули* форми, інноваційні технології, методи та засоби навчання в професійній підготовці майбутніх фахівців технічних спеціальностей у ЗВО.

Теоретичне значення дослідження полягає в тому, що:

- виявлені закономірності формування гуманітарної основи в навчанні студентів технічних спеціальностей та шляхи їх ефективного впровадження у вищу освіту України; введено в науковий обіг *поняття конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей* як такої, що об'єднує знання (вчення) про культуру та конфлікт, спрямовує на вміння їх практичного застосування, надає навички прогнозування, запобігання, профілактики та актуалізації вирішення конфліктів у різних життєвих ситуаціях, уміння адаптуватися в конфліктогенному середовищі, базуючись на культурно-суспільному досвіді. *Конфліктологічна культура майбутніх фахівців технічних спеціальностей* розглядається як компонент культури особистості, що є *складовою фахової (професійної) компетентності*, набутої в процесі навчання у ЗВО;

- обґрунтовано концептуальні положення щодо змісту, форм і методів формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей;

- запропоновано шляхи реалізації авторської методики формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей із застосуванням інноваційних методів та інтерактивних технологій із урахуванням специфіки гуманітарної підготовки у технічних закладах вищої освіти;

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає у тому що розроблено й упроваджено науково-методичний супровід

забезпечення формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців з вищою технічною освітою під час вивчення гуманітарних дисциплін: навчально-методичний посібник «Педагогіка, психологія та методика викладання у вищій школі»; методичні вказівки щодо організації самостійної роботи з дисципліни «Історія української культури. Народознавство»; методичні рекомендації щодо організації роботи в театральних гуртках у професійно-технічних навчальних закладах; авторські методики аудиторних занять (ігрових форм навчання, що поєднують в собі гру-вправу, ігрову дискусію, ігрову ситуацію; заняття з елементами тренінгів; використання тестів); позааудиторну роботу (метод проектів з різних тем); визначені вимоги щодо готовності викладачів до застосування запропонованої педагогічної системи формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців з вищою технічною освітою під час навчання гуманітарних дисциплін.

Основні наукові положення дисертаційного дослідження **впроваджено** в освітній процес Вінницького національного технічного університету (акт впровадження від 12. 02. 2019 р.), Науково-дослідного інституту соціально-економічного розвитку м. Києва (довідка про впровадження №148/18 від 12. 12. 2018 р.), Національного лісотехнічного університету України м. Львова (акт упровадження №01-678 від 28. 12. 2018 р.), Eastern European Center of Fundamental Researchers, Prague, Czech Republic (certificate 18/03/2019), Вінницького торговельно-економічного інституту Київського національного торговельно-економічного університету (довідка про впровадження № 01-57 / 621 від 05. 04. 2019 р.).

Особистий внесок здобувача. Усі представлені в дисертації наукові результати одержані самостійно. В опублікованих у співавторстві працях особистий внесок автора полягає у тому що висвітлено аспекти інноваційних технологій та вплив конфліктологічної культури на формування професійної компетентності, визначено професійно важливі компетенції, запропонована методика викладання гуманітарних дисциплін у технічних ЗВО [3; 26; 60],

проаналізовано вплив професійних компетентностей та конфліктологічної культури на виховний процес у професійно-технічних навчальних закладах, обґрунтовано інноваційні методи проведення гурткової роботи [5; 32]; доведено необхідність формування міжкультурної толерантності та етнічної ідентифікації, навчання студентів засобами національного мистецтва [56; 57].

У колективній монографії «Иновационные технологии в системе профессионального образования» дисертантці належить розділ «Иновационные педагогические технологии в обучении культурологических дисциплин студентов технических вузов» [2]. У програмі навчальної дисципліни «Педагогіка, психологія та методика викладання у вищій школі» [65] авторові належить опис навчальної дисципліни, засоби діагностики успішності навчання, укладання рекомендованої літератури. Беручи участь у конференціях під час керівництва роботами студентів, автором теоретично обґрунтовано інноваційні методи навчання, методики використання інтерактивних технологій [45; 46; 47; 48; 52], розкрито вплив конфліктів у студентському середовищі [49; 52; 54; 55], експериментальні перевірки ефективності інтерактивних форм та методів навчання [58; 59]. Ідеї співавторів у дисертаційній роботі не використовувалися.

Апробація матеріалів дисертації. Основні теоретико-методологічні, методичні й практичні результати дослідження були представлені у вигляді доповідей і повідомлень на:

міжнародних науково-практичних за кордоном: Miedzynarodowej Naukowi-Praktycznej Konferencji «Badania naukowe naszych czasów» (Katowice, 2013), Международная заочная научно-практическая конференция «Педагогика и психология: проблемы и решения» (Новосибирск, 2013), Miedzynarodowej Naukowi-Praktycznej Konferencji «Aktualne naukowe badania. Od teorii do praktyki» (Warszawa, 2014), Міжнародний науково-практичний інтернет-конгрес педагогів і психологів (Женева, 2015);

міжнародних науково-практичних конференціях в Україні: III, IV

Міжнародній науково-практичній конференції «Інновації у вищій школі: проблеми та перспективи в освіті і науці» (Кременець, 2013, 2017), I Міжнародній науково-практичній конференції «Актуальні питання освіти і науки» (Харків, 2013, 2015, 2017), Міжнародна науково-методична Інтернет-конференція «Інноваційні педагогічні технології в підготовці майбутніх спеціалістів з вищою освітою: досвід, проблеми, перспективи» (Вінниця, 2013), Міжнародна науково-практична конференція «Парадигми сучасної освіти і науки: теорія, методика і практика» (Кіровоград, 2013), II Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні проблеми вищої професійної освіти України» (Київ, 2013), XII Міжнародна науково-практична конференція «Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми» (Вінниця, 2014, 2018), II Міжнародна науково-практична конференція «Знання. Освіта. Освіченість» (Вінниця, 2014, 2016, 2018), Міжнародна науково-практична конференція «Кримінально-виконавча політика України та Європейського Союзу: розвиток та інтеграція» (Київ, 2015); Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні проблеми реформування системи виховання та освіти в Україні» (Львів, 2016), Міжнародна науково-практична конференція «Психологія та педагогіка сучасності: проблеми та стан розвитку науки і практики в Україні» (Львів, 2016), I Міжнародна науково-практична конференція науковців, науково-педагогічних працівників, аспірантів, докторантів та магістрів «Європейська стратегія створення освітнього середовища у вищих технічних і професійних навчальних закладах» (Рівне, 2017), Міжнародна науково-практична конференція «Наукові проблеми державотворення України» (Вінниця, 2017), Міжнародна науково-практична конференція «Україна-Польща: історичне сусідство» (Вінниця, 2017), Міжнародна науково-технічна конференція «Перспективи розвитку машинобудування та транспорту – 2019» (Вінниця, 2019);

всеукраїнських та регіональних науково-практичних конференціях:

XLVI регіональна науково-технічна конференція професорсько-викладацького складу, науковців та студентів університету з участю працівників підприємств м. Вінниці та Вінницької області (Вінниця, 2017), XLVII регіональна науково-технічна конференція професорсько-викладацького складу, науковців та студентів університету з участю працівників підприємств м. Вінниці та Вінницької області (Вінниця, 2018), XXIX Всеукраїнська наукова історико-краєзнавча конференція «Вінниччина: минуле та сьогодення. Краєзнавчі дослідження» (Вінниця, 2017), XLVIII регіональна науково-технічна конференція професорсько-викладацького складу, науковців і студентів університету з участю працівників підприємств м. Вінниці та Вінницької області (Вінниця, 2019);

на науково-методичних семінарах кафедри філософії та гуманітарних дисциплін Вінницького національного технічного університету;

на закордонних стажуваннях: наукове стажування для освітян на тему «Інновації в науці та освіті: виклики сучасності» (Варшава, 2017); підвищення кваліфікації наукових та науково-педагогічних працівників «Наукові розробки, передові технології, інновації: міжнародна співпраця та мобільність» (Польща-Чеська Республіка-Австрія-Угорщина, 2018).

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук на тему «Формування культурологічної компетентності в майбутніх інженерів засобами інноваційного навчання» (спеціальність: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти) була захищена в 2013 році. Матеріали кандидатської дисертації у тексті докторської дисертації не використані.

Публікації. Результати дослідження відображено у 66 публікаціях, зокрема: 2 монографії (1 – колективна монографія, 1 – одноосібна), 1 – навчально-методичний посібник, 21 стаття у фахових виданнях, 7 у періодичних зарубіжних виданнях; 1 – методичні вказівки щодо організації самостійної роботи з дисципліни «Історія української культури. Народознавство»; 1 – методичні рекомендації щодо організації роботи в театральних гуртках в професійно-технічних навчальних закладах; 1 –

робочий зошит для самостійної роботи з дисципліни «Педагогіка, психологія та методика викладання у вищій школі»; 1. – програма навчальної дисципліни «Педагогіка, психологія та методика викладання у вищій школі», 1 – свідоцтво про реєстрацію авторського права на твір (№ 89019, від 29.05.2019 р.), 30 статей у матеріалах зарубіжних та вітчизняних наукових конференцій та інші видання.

Структура дисертації. Робота складається з анотації, вступу, п'яти розділів, висновків, списку використаних джерел у кожного розділу, 20 додатків. Загальний обсяг дисертації становить 589 сторінки, в тому числі 429 сторінок основного тексту дисертації, 37 рисунків та 18 таблиць на 43 сторінках. Список використаних джерел містить 801 (з них 87 – закордонні видання) найменування за наскрізною нумерацією.

РОЗДІЛ 1

СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ ТА КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ВИЩОЮ ТЕХНІЧНОЮ ОСВІТОЮ

1.1. Обґрунтування та визначення поняття «конфліктологічна культура майбутніх фахівців технічних спеціальностей»

Питання підготовки фахівців технічних спеціальностей набуває своєї актуальності з того часу, як почав відбуватися технічний прогрес і стало зрозуміло, що потрібна ретельна підготовка фахівців. Сучасні світові технічні тенденції характеризуються стрімкими змінами та перетвореннями, швидким зростанням фахової майстерності, здатністю до культурної гнучкості, зростанням конкурентоспроможності, з'являються нові освітні парадигми, які ґрунтуються не лише на засвоєнні майбутніми фахівцями знань, а й розумінні їх необхідності в процесі трудової діяльності, формуванні особистого ставлення до соціальних та культурних явищ, уміння не лише презентувати себе, а й вміння виходити зі складних, конфліктних ситуацій. Поряд з цим, вимоги до фахівців збільшуються, та ринок праці вимагає не лише фахівців у технічних галузях, а й культурних, інтелігентних, високоосвічених особистостей, які мають орієнтуватися в культурних надбаннях своєї країни, бути обізнаним щодо культури інших народів. Нині, як ніколи, зважаючи на економічні, виробничі, технічні зв'язки з іншими країнами, роботодавець вимагає від фахівця відповідної етичної та толерантної поведінки, культури діалогу, міжкультурної толерантності.

Історія свідчить, що людство формує різноманітні культури залежно від природних умов існування того чи іншого народу, релігійних, політичних та мистецьких традицій, які склалися століттями, і будь-яке зіткнення різних за типами культур обов'язково призводить до кризової ситуації і

конфліктності. Якщо раніше спостерігалась довготривала взаємоізолюваність культур або боротьба між ними за панування, то у сучасному світі все міцніше утверджується ідея рівноправності культур. Кожна з них сприймається як неповторний національний досвід окремого народу або своєрідне переживання ним загальнолюдських культурних парадигм [1, с. 19].

За І. Зімньою [2], культурна людина характеризується такими рисами, як:

- повага гідності іншої людини та збереження особистої гідності в різноманітних ситуаціях соціальної взаємодії (побутової, професійної, суспільної), тобто культура особистості, саморегуляції;
- адекватність людини (зовнішній вигляд, манера поведінки, спілкування) ситуаціям побутової, професійної, суспільної взаємодії, тобто культура побуту, праці, здорового способу життя, спілкування;
- додержання етносоціокультурних традицій, звичаїв, норм, етикету в міжкультурній взаємодії, тобто культури нормативної поведінки, етикету, відносини, соціальної взаємодії;
- актуальна готовність використання загальнокультурного індивідуального фонду знань (гуманітарних, природознавчих, економічних, політичних, правових тощо), які сформувалися змістом повної середньої та вищої освіти в процесі вирішення завдань соціальної взаємодії, тобто культура інтелектуальної та предметної діяльності, культура інтелекту;
- ненаситність потреби задоволення та продовження особистісного соціокультурного (морального, інтелектуального, естетичного і т.д.) розвитку та саморозвитку, тобто культура саморегуляції, особистого самовизначення;
- орієнтування в основних ціннісно-сміслових домінантах сучасного світу, країни, суспільства; в основних напрямках історії та збереження культурного життя світу, країни, (живопис, музика, література, архітектура і т.д.), тобто загальноцивілізаційна культура;

- соціальна відповідальність за себе, свою поведінку, відповідальність за добробут інших, тобто культура соціального буття.

Аналізуючи риси, які подає автор, ми бачимо, що за своєю суттю йдеться про безконфліктну людину, яка не повинна спонукати до конфліктів, але хіба самовизначення, самореалізація, збереження особистої гідності і тощо може бути без конфліктів?

Культура та конфлікт є два фактори, що тісно пов'язані між собою ще з прадавніх часів, адже людина живе і жила в культурі, яка не лише допомагає розглядати та вирішувати конфлікти, а й застерігати від їх створення (на прикладі літературних, музичних, образотворчих та ін. видів мистецтва, звичаїв, традицій і т.п.), оскільки і конфлікт є невід'ємною частиною людського життя (як конфлікт самого з собою, так і з навколишнім середовищем). Тому, можливо, культура допомагає вирішувати те, що створює конфлікт? Ми вважаємо доцільним розглянути сутність поняття конфліктологічної культури.

Про конфлікт – навіть не вживаючи цього слова – писали ще стародавні мудреці. Одні з них засуджували сварки і сутички між людьми і радили їх уникати. Інші, навпаки, підкреслювали, що в суперечках народжується істина, що зіткнення і суперечності є рушійним чинником усякої зміни і розвитку. Слово «конфлікт» прийшло з латини. Це одне з тих міжнародних слів, які радують перекладачів, - вони не потребують перекладу, оскільки зрозумілі і так: і звучання, і значення їх у всіх мовах приблизно однаково.

Сучасний «Тлумачний словник російської мови» С. Ожегова не тільки містить це слово, але й пояснює його прикладами, з яких видно, що в ХХ столітті воно має дуже широку сферу застосування: «сімейний конфлікт», «збройний конфлікт на кордоні», «конфлікт з товаришами по службі», «Конфліктна комісія» ... У латинській мові *conflictus* означає буквально зіткнення [3, с. 5].

У сучасній вітчизняній науці питанням конфлікту присвячено безліч праць, з яких можна виділити досягнення таких науковців у різних наукових

сферах, як Г. Ложкін [4], О. Макаренко [7], Л. Орбан-Лембрик [5], Н. Повякель [4], М. Цюрупа [6] та ін.

В античності конфлікт розглядали як життєву необхідність, і особливу увагу філософів того часу привертали проблеми військового конфлікту. В середньовіччі конфлікт набуває релігійного забарвлення та розглядається як бій двох царств – Божого та земного. В період Відродження конфлікт розглядали як пережиток варварських часів. Для науковців епохи Просвітництва конфлікт набуває соціального значення, пізніше – проблеми війни і миру.

Поняття «конфлікт» є одночасно науковим і повсякденним. У повсякденній мові воно використовується в різних контекстах і навіть метафорично. Кажуть, наприклад, про конфлікт поглядів, колірних поєднань, про конфлікт поезії та прози життя тощо. У науці воно застосовується також широко, отримуючи в різних сферах різноманітні тлумачення і трактування. Термін «конфлікт» походить від латинського «conflictus», що означає буквально «зіткнення, серйозну суперечність, суперечка» [8, с. 39].

У філософському словнику «конфлікт» розглядається в соціальній теорії – зіткнення інтересів, мотивів, тенденцій, суб'єктів суспільного життя. В межах системи як певної цілісності елементи (складові частини) знаходяться в конфлікті з іншими елементами системи за умови, що «відкрите виявлення» інтересів, мотивів, цілей одних елементів системи з необхідністю активізує дії протилежних інтересів, мотивів системи. Зародження конфлікту можливе лише тоді, коли в межах цілісної системи на одному рівні знаходяться неідентичні в своїх виявах елементи; відповідно конфлікт визначається як певна об'єктивація взаємодії неідентичних елементів [9, с. 299].

«Психологічний словник» визначає конфлікт як «важко розв'язувану суперечність, пов'язану з гострими емоційними переживаннями». При цьому в якості його форм виділяються внутрішньособистісні, міжособистісні і міжгрупові конфлікти [10].

У психології ділового спілкування конфлікт розглядають як зіткнення протилежно спрямованих цілей, інтересів, позицій, думок або поглядів двох або декількох людей. В основі всякого конфлікту лежить ситуація, що містить або суперечливі позиції сторін з будь-якого приводу, протилежні цілі, або засоби їх досягнення, або невідповідність інтересів, бажань, нахилів опонентів тощо [11, с.104.]

У педагогіці проблеми конфлікту в своїх роботах розкривав А. Макаренко та розглядав конфлікт як педагогічний засіб впливу на інших людей. У своїй незакінченій роботі «Про «вибух» (1949) він зазначав, що в колективі завжди існує цілий комплекс різних суперечностей, «різних ступенів конфліктності», і педагог-науковець рекомендує їх вирішувати методом «вибуху». Вибухом він називав «доведення конфлікту до останньої межі, до такого стану, коли вже немає можливості ні для якої еволюції, ні для якої тяжби між особистістю і суспільством, коли ребром поставлено питання – чи бути членом суспільства або піти з нього» [7].

Розглядаючи конфлікт як явище в студентському середовищі, ми дотримуємося визначення таких науковців, як В. Галаган, В. Орлов, О. Отич, О. Фурса, які вважають конфлікт як процес крайнього загострення суперечностей та боротьби двох чи більше сторін соціальної взаємодії, що супроводжується негативними емоціями. Вони зазначають, що це відкрите або приховане протистояння цих сторін внаслідок відстоювання ними взаємовиключних інтересів, цілей, позицій, суджень чи поглядів. При цьому кожна з конфліктуючих сторін вважає себе правою і рішуче вступає в боротьбу за свої інтереси. Конфлікти виникають через протилежність інтересів і соціальних установок людей, вони потребують обов'язкового розв'язання, оскільки без цього неможливе нормальне функціонування соціальної групи, колективу [12, с.12].

З етично-естетичної точки зору, ряд авторів дають таке визначення, як моральний конфлікт, та розглядають його як суперечливе зіткнення моральних принципів в індивідуальній або ж суспільній свідомості, коли

людина мусить вибирати те, що для неї є прийнятним. Автори також вважають, що особливістю морального конфлікту є те, що в певній ситуації вибір якоїсь дії, що опирається на певну моральну норму, призводить до порушення іншої норми. Складність полягає не в тому, що людина може не знати відповідних моральних норм, через що не може зробити правильний вибір, і не в тому, що вона не бажає виконувати певну вимогу моралі, а у зіткненні цих суперечливих вимог. Вибір потрібно зробити між рівними для цієї людини цінностями, які є для неї взаємовиключними [13, с. 132].

Отже, за визначення науковців, ми бачимо, що конфлікт тісно переплітається з багатьма сферами життя людини та має вплив не лише на її подальші дії, а й іноді на події світового значення. Серед визначень ми прослідковуємо те, що багато факторів конфлікту прагнуть їхнього розв'язання через культурну, духовну призму людини. Що ж ми розуміємо під поняттям «культура»?

Культура – латинське слово «cultura» – увійшло у вжиток європейської думки лише у другій половині XVIII століття, коли латина перестала бути живою мовою. Термін «культура» широко використовується як в побутовому житті, так і в різних наукових сферах. На побутовому рівні це визначення має досить широке і узагальнювальне застосування, тоді як філософи розглядають культуру з точки зору її загальної сутності, як людське творіння в системі «Людина-Світ»; культурологи та соціологи – як духовний продукт, створений людьми (системи цінностей, мораль, етичність, поведінка, способи мислення тощо); психологів культура цікавить як фактор становлення в особистостей індивідуально-психологічних характеристик; етнопсихологи цікавляться впливом культури на соціалізацію та адаптацію різних народів і ще багато різних наук розглядають культуру з погляду свого спрямування. Тому на сьогодні не існує єдиного визначення поняття «культура». Якщо з кінця XIX по першу чверть XX ст. було дано близько 10-ти визначень культури, з кінця першої чверті по 60-ті роки XX ст. з'явилося ще понад 150

визначень, то в науково-монографічній літературі сьогодення їх подано понад 500.

Римський оратор та філософ М. Цицерон в «Тускуланських бесідах» (45 р. до н.е.) пов'язував культуру з впливом на людський розум, із заняттями філософією. Він вважав, що «філософія є культура душі». Під культурою почали розуміти освіченість, вихованість [14, с. 16].

Прийнято вважати, що перше визначення поняття «культура» належить Е. Тейлору (англійський історик культури, 1832-1917 р.ж.), яке він подав у фундаментальній праці «Первісна культура». «Культура – комплекс, що включає знання, вірування, мистецтво, мораль, закони, а також інші здібності і навички, засвоєні людиною як членом суспільства» – це визначення Е. Тейлора на сьогодні вважається класичним [15, с. 15].

Питанням та проблемам культури присвячено багато праць вітчизняних науковців, наприклад, Л. Бережнова [16], В. Заболотна [18], Т. Кузнєцова [19], Л. Матвєєва [20], О. Рудницька [17], Ю. Сорока [22], Г. Улунова [21] та інші.

Під терміном «культура» сучасна філософія розуміє характеристику перш за все людського суспільства; культура не є спадковою біологічно, але припускає навчання, вона являє собою суб'єктивно-особистісні зміни історичного процесу, його творчий початок [23, с. 6].

Л. Бережнова пише, що культура – це складно організована, історично розвинена система матеріального, духовного та соціального вираження людської діяльності, яка відображає в своєму змісті, морфології та функціях процес освоєння людиною дійсності до самої себе [16, с. 76].

О. Рудницька подає поняття «культура» (від лат. cultura – оброблення, вирощування; у педагогічному контексті – освіта, навчання, виховання) як охоплення сукупності практичних, матеріальних і духовних надбань суспільства, що відображають його історично досягнутий рівень розвитку і втілюються в результатах продуктивної діяльності людини, зокрема в системі освіти, мистецькій діяльності. Водночас термін «культура» характеризує

рівень освіченості, вихованості окремої людини, а також такі якості особистості, як ввічливість, акуратність, витриманість, ерудованість тощо [17, с. 5].

Л. Матвеева вважає, що культура – це те, що відрізняє спосіб життєдіяльності людини від інших способів життєдіяльності. Культура – це характеристика людського суспільства, в якому дотримання правил і норм поведінки забезпечується шляхом поєднанням соціального тиску і ціннісного престижу [20, с. 23].

Нам імпонує думка С. Іконнікової, що культура акумулює духовну енергію людини, дає імпульс для самопізнання та самореалізації, визначає границі поведінки. Вона збагачує соціальну пам'ять людства, зберігає культурний спадок, здійснює трансляцію цінностей та досягнень у процесі спадковості поколінь [24, с. 73].

Отже, те, що культура має великий освітній та виховний вплив на людину, як і вирішення конфліктів на сьогоднішній день, можна сприймати як аксіому. Два визначення «культура» та «конфлікт» є взаємодоповнювальними основами формування та становлення людини як особистості. В нашому дослідженні ми хочемо розкрити сутність поняття конфліктологічної культури та її значення у формуванні фахівців технічних спеціальностей. Це поняття зовсім недавно стало вживатися у науковому світі і різних фахових галузях.

Уперше поняття «конфліктологічна культура» було проаналізовано у роботі Н. Самсонової (2002р.), яка розглядає конфліктологічну культуру як частину більш широкого, об'ємного та цілісного явища, котре можна назвати професійною культурою. Автор вважає, що необхідно розрізняти поняття «конфліктологічна культура особистості» та «конфліктологічна культура фахівця». Конфліктологічна культура особистості визначається прагненням (потреба, бажання) і умінням попереджати і вирішувати соціальні конфлікти: міжособистісні, міжетнічні та міжнаціональні. У сучасних умовах загострення протистояння в суспільних відносинах має осмислену життєдіяльність,

дозволяючи соціальним конфліктам бути найважливішим чинником соціалізації [25].

Під «конфліктологічною культурою фахівця» науковець у цьому дослідженні розуміє як «якісну характеристику професійної життєдіяльності спеціаліста в конфліктогенному професійному середовищі. З'ясування місця і ролі конфліктологічної культури фахівця в структурі професійної культури вимагає встановлення об'єктивності існування цього виду професійної культури та взаємозв'язку з іншими її видами: інформаційної, комунікативної, методологічної та спеціальної, що відображає сутність професійної діяльності, культур» [25, с. 127].

А. Вербицький під конфліктологічною культурою розуміє «якість особистості, яка проявляється в здатності вирішувати проблеми і долати суперечності конструктивними способами». Зміст конфліктологічної культури може бути розкритий через: культуру ціннісно-смислової сфери; культуру мислення; культуру почуттів; комунікативну культуру; культуру уявлень; відчуття контексту. А відтак розвиток конфліктологічної культури особистості має базуватися на конфліктологічній грамотності і конфліктологічній компетентності людини, утворюючи разом з ними конфліктологічну освіту / конфліктологічну підготовку особистості. При цьому у розвитку конфліктологічної культури важлива роль належить усвідомленню контексту: контексти поведінки опонента в конфліктній ситуації; зовнішні контексти вибору стратегії поведінки; внутрішні контексти вибору стратегії поведінки в конфлікті; динаміка (стадії) конфлікту як контекст його управління [26].

О. Щербакова вважає, що конфліктологічна культура особистості – це інтегративна якість, яка ґрунтується на екзистенційно-гуманістичних цінностях, що включає культуру мислення, культуру почуттів, комунікативну та поведінкову культуру і виявляється в оптимальних, що відповідають контексту, стратегіях взаємодії в конфлікті, забезпечують конструктивне рішення проблем [27, с.7].

Конфліктологічна культура, в роздумах І. Почекаєвої, є інтегральне особистісне утворення старшокласника, вікові особливості якого визначають його провідні специфічні характеристики: в раціональній сфері – усвідомлення необхідності попереджати і конструктивно розв’язувати конфлікти; осмислення конфлікту як позитивної цінності; в емоційній – здійснення внутрішньої саморегуляції в конфлікті; в поведінковій – вміння застосовувати це особистісне утворення в практиці запобігання і конструктивного розв’язання конфліктів [28, с. 5].

Щодо студентства, то нам імпонує думка Н. Підбуцької, яка під конфліктологічною культурою майбутнього інженера-машинобудівника розуміє інтегровану характеристику суб'єкта праці, здатного до перетворювальної діяльності в конфліктогенному професійному середовищі. Фахівець, який володіє конфліктологічною культурою, підготовлений до професійної діяльності на всіх рівнях ускладнень: від міжособистісних (конфліктні ситуації і конфлікти з суб'єктами професійної діяльності) до внутрішньоособистісних (подолання внутрішньоособистісних рольових, когнітивних, мотиваційних конфліктів) [29, с. 8].

Існує думка, що сутність конфліктологічної культури спеціаліста полягає в регулюванні процесів професійної взаємодії (спілкування, спільної діяльності, взаємовідносин), у перетворенні конфліктогенних параметрів професійного середовища [30].

Конфліктологічну культуру менеджера Т. Черняєва розуміє як якісну характеристику менеджера і його спосіб розв’язання професійних завдань з управління конфліктом в організації [31, с. 18].

Ми погоджуємося з дослідником психології Н. Серебровською в тому, що конфліктологічна культура фахівця соціономічної професії поряд з іншими видами культури відображає зрілість і розвиненість його особистості, якість його діяльності в конфліктогенному організаційному середовищі є одним із важливих складників професіоналізму та повною мірою виявляється в міжособистісній взаємодії [32, с. 44].

Аналізуючи визначення «конфліктологічної культури», можемо зазначити, що в загальному мова ведеться про конфліктогенне середовище та різні види конфліктів, тобто мова ведеться з конфліктологічної точки зору, і вважаємо, що основа конфліктологічної культури полягає саме в культурологічному значенні цього терміну. Адже, починаючи з самого раннього віку, в основі розвитку індивіда є вплив культури, який в подальшому формує особистість як повноцінного громадянина та майбутнього фахівця. Якщо ми розглядаємо заклад вищої освіти, то, звичайно, молода людина опиняється в середовищі, яке не завжди є сприятливим для неї, але недопущення конфліктів і негативний вплив буде залежати від культурного аспекту (в індивідуальності) особистості, що буде вирішальним у проблемі доведення до конфліктної ситуації, тобто початок самого конфлікту та схильності особистості до конфліктної поведінки.

Нам імпонує позиція Кевіна Аврука, професора з питань розв'язання конфліктів та антропології Інституту аналізу і врегулювання конфліктів (ICAR), що розглядає культуру як соціально успадковані, загальні та набуті способи життя, якими володіє особистість в силу своєї приналежності до соціальних груп, а конфлікт – як конкуренцію груп або окремих осіб за несумісні цілі, дефіцитні ресурси або джерела влади, необхідні для їх отримання. На думку автора, культура формує контексти, в яких виникає конфлікт. Вона чинить так, вказуючи, між іншим, які види ресурсів підлягають конкуренції або мають бути об'єктами суперечки, часто постулюючи їх високу цінність або відносний дефіцит: честь тут, чистота там, капітал і прибуток десь ще. Вона також чинить це і шляхом встановлення правил (іноді чітких, та зазвичай не зовсім) щодо того, як слід конкурувати, зокрема, коли і як слід почати, і коли і як закінчити боротьбу. Вона, нарешті, працює шляхом надання індивідам когнітивних, символічних та афективних рамок для інтерпретації поведінки та мотивів — чийось та власних [33]. Цей підхід науковця можемо розглядати теж як підхід до визначення конфліктологічної культури.

Тому, ми розглядаємо *конфліктологічну культуру особистості як феномен, що об'єднує знання (вчення) про культуру і конфлікт, спрямовує на вміння їх практичного застосування, надає навички прогнозування, запобігання, профілактики та актуалізації вирішення конфліктів у різних життєвих ситуаціях, уміння адаптуватися в конфліктогенному середовищі, базуючись на культурно-суспільному досвіді.*

Конфліктологічна культура майбутніх фахівців технічних спеціальностей трактуємо як компонент культури особистості і яка є *складовою фахової компетентності*, набутої в процесі навчання у ЗВО.

Отже, аналіз наукової та фахової літератури з проблематики культури і конфліктів, конфліктологічної культури в різних сферах діяльності довів, що немає єдиного підходу до визначення понять «культура», «конфлікт», «конфліктологічна культура». Незважаючи на важливість формування конфліктологічної культури в майбутніх фахівців це питання висвітлене недостатньо, що дало нам змогу сформулювати власне поняття конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей. Потрібно зазначити, що це визначення лише починає набирати актуальності в науковому і прогресивному педагогічному світі, та стає актуальною проблемою її формування у процесі підготовки фахівців з вищою освітою, зокрема технічною.

Сучасна стратегія розвитку галузі вищої технічної освіти – це досягнення якості фахівця, що відповідає прогресивним вимогам ХХІ ст. Новітні освітньо-методичні тенденції спрямовуються на трансформування змісту освіти так, щоб відповідати запитам суб'єкта освіти та формувати з нього професійно компетентного фахівця, тому компетентнісний підхід в освіті сприяє формуванню конфліктологічної культури.

Вища школа сьогодні знаходиться у стані реформування. Зусилля професорсько-викладацьких колективів зосереджені на забезпеченні якості освіти. Проблема якості належить до числа основних завдань, які стоять перед вищою освітою в сучасному швидкоплинному світі. Вона пов'язана з

якістю професійної підготовки персоналу та якістю навчальних програм освітньої підготовки, якістю базової підготовки студентів, якістю інфраструктури вищого навчального закладу та створеного в ньому навчального середовища [34]. Традиційним в освіті стає компетентнісний підхід.

Перехід до компетентнісного підходу, на думку О. Овчарук [35, с. 48], потребує опрацювання нового теоретичного базису, ідентифікації поняттєвого фонду європейської педагогічної термінології, зрозумілої всім учасникам освітнього процесу.

Увага багатьох дослідників прикута до проблем компетентнісного підходу. Це обґрунтували у педагогічних концепціях та працях науковці Т. Durand [36], О. Андреев [37], В. Андрущенко [38], І. Бабин [39], В. Байденко [40], В. Болотов [41], Т. Десятов [42], О. Запєваліна [43], І. Зимняя [44], Т. Іванова [45], Н. Кічук [46], С. Клепко [47], В. Луговий [48], О. Овчарук [35], В. Петрук [49], О. Пометун [50], І. Родигіна [51], В. Солодков [52], Ю. Фролов [53], В. Шадриков [54], С. Шишов [55] та інші.

Виокремлюють та узагальнюють основні ідеї компетентнісного підходу: компетентнісний підхід не є принципово новим для вищої освіти, оскільки вона завжди орієнтувалася на набуття узагальнених способів діяльності; компетентність не протиставляється знанням, умінням, навичкам, вона їх вміщує, хоча не є їхньою простою сумою; компетентність охоплює не тільки когнітивну та операціонально-технологічну складові, а й мотиваційну, етичну, соціальну, поведінкову, містить результати навчання, систему ціннісних орієнтацій, тому компетентності формуються не тільки під час навчання, а й під впливом родини, друзів, роботи, політики, релігії тощо [56]

Одноставного підходу до визначення понять «компетентність» та «компетенція» немає. Ми розглядаємо компетенції як складові компетентності. Науковці А. Андрєєв [57], В. Байденко [40], В. Безрукова [58], В. Болгаріна [59], Ю. Варданян [60], В. Дьомін [61], О. Жукова [62], О. Запєваліна [43], І. Зімняя [44], В. Калінін [63],

В. Краєвський [64], А. Маркова [65], О. Овчарук [35], О. Пометун [50], Дж. Равен [66], Л. Степашкіна [67], М. Чошанов [68], В. Шадріков [54], Ю. Фролов [53], А. Хуторський [64], С. Шишов [69] та багато інших зазначають, що формування компетентностей та компетенцій є основою нового змісту освіти, що буде як результат досягнення професіоналізму.

Професійні компетентності формуються в освітньому процесі відповідно до специфіки та завдань професії, яку здобуває студент, як зазначає І. Зимня, та характеризує професійні компетентності п'ятикомпонентною структурою, що містить: знання, досвід застосування, ціннісні ставлення, регуляцію, професійну готовність [70, с.15-16].

Погляди на професійну компетентність представлена в працях Г. Ахмедьянова [71], Н. Боярчук [72], Л.Васильченко [73], Р.Гуріна [74], В. Деміна [61], С. Дружилова [75], В. Жигір [76], Ю. Картатова [77], В. Кинелева [78], Г. Козберга [79], І. Перестороніної [80], В. Петрук [49], А. Семенової [81], Л. Тархан [82] та ін.

Професійна компетентність пов'язана з формуванням на базі загальної освіти таких професійно значущих для особистості й суспільства якостей, які дозволяють людині найбільш повно реалізувати себе в конкретних видах трудової діяльності, що відповідають суспільно необхідному розподілу праці та ринковим механізмам стимулювання найбільш продуктивного й конкурентоздатного функціонування фахівця тієї чи іншої кваліфікації та профілю [83, с. 11-12].

Р. Гуріна розглядає професійну компетентність як здатність і готовність фахівця до реалізації здобутих у навчальному закладі знань, умінь, навичок, досвіду в професійній діяльності [84, с. 82]. Ми погоджуємося з автором, що формування конфліктологічної культури пов'язане з професійними знаннями, уміннями, навичками та її використання в професійній сфері потребує відповідного досвіду. Адже, «інженер як суб'єкт технічної діяльності є фахівцем, який вирішує проблеми проектування, конструювання, функціонування, практичного застосування техніки й

технології на науковій основі. Діяльність інженера багатогранна та поліфункціональна. Він діє не лише серед різноманітних технічних пристроїв, але й, передусім, серед людей, що також знаходяться в різних стосунках з технікою, технологією, техносферою» [85].

Реалізація професійної компетентності майбутніх фахівців технічних спеціальностей взаємопов'язана з процесами спілкування, взаємодії, взаємовідносин, і конфлікти є невід'ємною частиною професійної діяльності, яку неможливо уникнути, а особистісні характеристики фахівця поряд з його професійними якостями відіграють важливу роль, тому формування конфліктологічної культури опирається на традиційні наукові підходи та базуються на зарубіжному досвіді.

Неможливо переоцінити роль інженерної освіти на сьогоднішньому етапі становлення суспільства. Глобалізаційні процеси, розвиток науково-технічного процесу потребують інженерного вирішення, тому інженерний фах передбачає виконання керівних обов'язків, пов'язаних з проблемами конкурентоспроможності, результативного розв'язання проблем різної складності і спрямування, вміння аналізувати та робити висновки, тобто сучасний інженер повинен бути організатором, координатором, менеджером проектів, фінансистом, і ці вимоги можуть задовольнити ряд знань з технічних, фундаментальних та гуманітарних дисциплін. Зазвичай, у технічних закладах вищої освіти гуманітарним дисциплінам відводиться остання ланка у формуванні фахівця, хоча професія інженера не лише зв'язок людини і техніки, а й, як було сказано вище, дуже часто це професійні відносини людини з людиною та їхнє непрофесійне застосування в майбутньому, чому відповідає гуманітарна підготовка та формування конфліктологічної культури в рамках гуманітарних дисциплін.

Гуманітарна підготовка є важливим елементом професійного становлення, тому існують різні підходи до її розуміння.

В працях А. Романовського гуманітарна підготовка здатна дати людині можливість зрозуміти складність та багаторівневість буття, поглибити її

мислення, забезпечувати цілісність і системність світосприйняття, світорозуміння і світогляду [86].

Деякі науковці вважають, що перед гуманітарною підготовкою у вищих навчальних закладах стоїть непросте завдання – не лише надати студентам певний обсяг знань, умінь, навичок, а долучити їх до здобутків національної і світової культури, сформувати у них національний світогляд і відповідні моральні принципи, підготувати майбутнього національно свідомого фахівця, який розвиватиме свою галузь і буде справжнім патріотом своєї держави [87].

Н. Шеверун відзначає, що метою гуманітарної підготовки в системі технічної освіти є розкриття сутності явищ взаємодії природи, людини і суспільства і пізнання цих законів гармонійної взаємодії (тактична мета); з'ясування і обґрунтування можливості на практиці використовувати пізнані закони (стратегічна мета) [88].

У своїх дослідженнях О. Вознюк розкриває зміст гуманітарної підготовки як чітко окреслене коло знань, умінь, навичок, компетенцій, якими оволодіває студент під час навчання у ЗВО або самостійно з гуманітарних дисциплін. Він містить систему наукових знань про людину, суспільство, людське мислення, культуру та практичних умінь і навичок, необхідних для життєдіяльності людини [89].

О. Прокопова у змісті гуманітарної підготовки вбачає один із основних компонентів процесу навчання у ВНЗ. Це система наукових знань, умінь, навичок, оволодіння якими забезпечує всебічний розвиток гуманітарних здібностей студентів, формування гуманітарної підготовки, визначає спрямованість навчального процесу з гуманітарних дисциплін, його пріоритети й реалізується під час навчання, яке передбачає засвоєння знань, вироблення умінь та навичок [90].

Ми бачимо, що науковці у своїх підходах до визначень гуманітарної підготовки опираються на гуманітарні дисципліни, але чи вони єдині здатні до гуманітарної підготовки майбутнього фахівця?

Пропонуємо розглянути напрацювання українського вченого О. Михайличенка, який проаналізував сутність гуманітарних наук. Класифікуючи науки, дослідник запропонував здійснювати розподіл наук за соціальними, суспільними і гуманітарними напрямками, де вказав перелік дисциплін з кожного напрямку [91]. До *соціальних наук* науковець відносить ті, які «вивчають саме ті процеси, що пов'язані з відносинами у конкретному соціальному стані, який склався об'єктивно на певному історичному етапі та найменше стосуються суб'єктивних стосунків між людьми»: соціологію, соціальну психологію, правознавство, політичну економію, історію, демографію, соціальну статистику, соціальну гігієну.

Суспільні науки автор розглядає як такі, що «за своїм призначенням належать до власних, окремих культурних та історичних надбань людства, суспільних норм та установок, пов'язаними з окремою особою, окремою сім'єю, окремим класом, окремою групою, нацією, державою тощо, для яких характерні етнічні, національні, релігійні ознаки». На думку автора, це психологія, педагогіка, філософія, мовознавство, літературознавство, релігієзнавство, мистецтвознавство, археологія, етнографія, краєзнавство, культурологія, естетика, економіка.

До *гуманітарних наук*, на думку науковця, «слід відносити клас (перелік) наук, що вивчають людину у сфері її духовної, розумової, етичної, культурної і суспільної діяльності», а саме: рідна та іноземна мови, література, антропологія, теологія, журналістика, етнографія, етика, мистецькі науки тощо (О. Михайличенко) [91].

Якщо розглянути цю класифікацію, то ми можемо побачити, що всі три розподіли наук включають в себе ті дисципліни, які, певною мірою, несуть в собі гуманітарну підготовку.

Ми розглядаємо *гуманітарну підготовку* як таку, що базується не лише на дисциплінах, які належать до гуманітарних наук, а має в основі дисципліни, що несуть гуманітарне бачення професійної та життєвої основи особистості; і в кожній дисципліні (фундаментальна чи технічна) присутня

гуманітарна основа, тобто охоплює всі аспекти професійного та побутового життя, тому конфліктологічну культуру ми також розглядаємо важливим елементом гуманітарної підготовки.

Тому нами було окреслено низку проблем, які виникають у процесі підготовки фахівців технічних спеціальностей та які ми визначили як аспекти, що уповільнюють формування конфліктологічної культури, але сформованість конфліктологічної культури дає можливість розв'язання цих проблем. До цих проблемних аспектів ми віднесли: гуманітарний аспект; культурологічний аспект; соціальний (професійна маргінальність); психологічний (асертивний). Ці аспекти пов'язані між собою (рис. 1.1) та впливають на конфліктологічну культуру особистості. Звичайно, що вони є аспектами тих сфер життя, які впливають як негативно, так і позитивно на формування особистості в цілому, але звертаємо увагу на проблеми, що впливають саме на формування конфліктологічної культури у майбутніх фахівців технічних спеціальностей.

Виокремлені проблемні аспекти не є такими, що часто виникають лише під час навчання у технічному ЗВО. Це проблеми, які виникають тому, що мало хто запобігає їм під час навчання в загальноосвітніх навчальних закладах, і вищий навчальний заклад повинен брати відповідальність за їх подолання за допомогою формування конфліктологічної культури у майбутніх фахівців.

Гуманістичний та гуманітарний аспект. Питання гуманізації та гуманітаризації не є новим при розгляді проблем технічної вищої освіти. Ця проблема була і буде завжди актуальною, особливий інтерес до гуманізації освіти виникає під час військових дій, міжнародних конфліктів, екологічних катастроф тощо. Процеси, які залежні від людини, можливо вирішити тоді, коли пріоритетним є гуманістичне мислення, і особливо це стосується майбутніх інженерів, адже наслідки їх праці та винаходів може нести небезпеку людині.

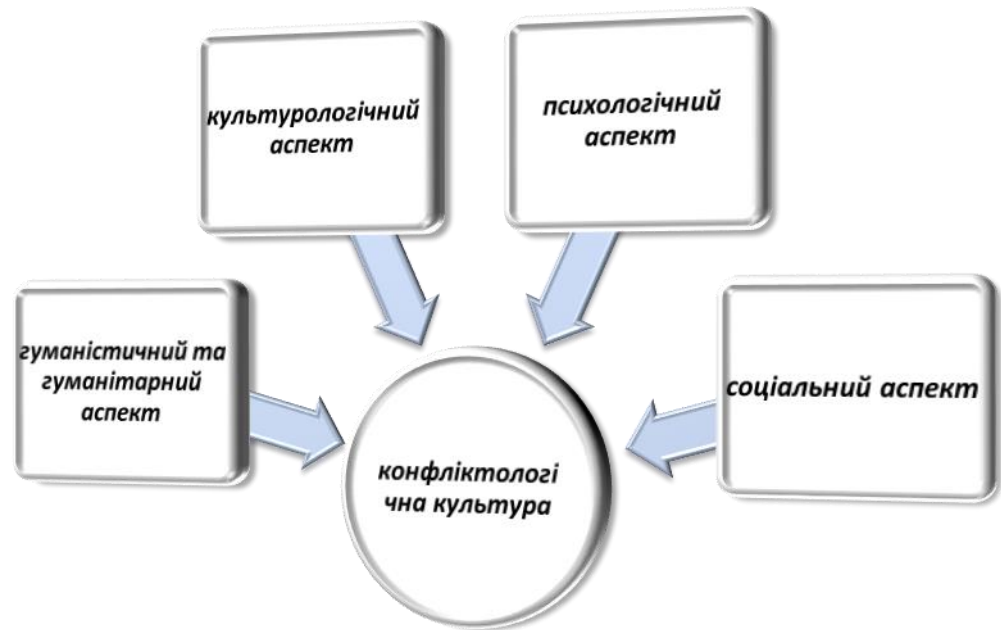


Рис 1.1. *Проблемні аспекти формування конфліктологічної культури студентів технічних ЗВО*

Сьогодні мало хто використовує історично достеменне, сутнісно вихідне значення категорії «гуманізм», яке з'являється й змістово формується у добу Відродження, орієнтовно у XIV –XV ст.ст., і на той момент використовується як аналог понять «педагогіка», «освіта», «виховання». Тільки у XX ст. поняття «гуманізм» ідеологізується (як і більшість складників суспільного та культурного життя), перетворюючись на девіз гуманізації освіти, культури, мистецтва, політики та інших складових суспільного буття [92, с. 7]. Тому, говорячи про вищу освіту, і зокрема технічну, не потрібно забувати про гуманізацію освіти.

«Український педагогічний словник» (С. Гончаренко, 1997) подає визначення гуманізації освіти як центральну складову нового педагогічного мислення, що передбачає перегляд, переоцінку всіх компонентів педагогічного процесу в світлі їх людинотвірної функції. Гуманізація освіти означає повагу до особистості, довіру до неї, прийняття її особистісних цілей, запитів й інтересів; створення сприятливих умов для розкриття і розвитку її здібностей і обдаровань, повноцінного життя на кожному з вікових етапів для її самовизначення. Суттю педагогічного процесу гуманізованої освіти є

розвиток особистості. До засобів гуманізації освіти залучаємо формування стосунків співробітництва між учасниками педагогічного процесу, виховання у студентів морально-емоційної культури людських взаємовідносин; формування емоційно-ціннісного досвіду розуміння людини, виховання гуманної особистості – щирої, доброзичливої, милосердної, з розвиненим почуттям власної гідності й поваги до гідності іншої людини [93, с. 76].

В «Енциклопедії освіти» Академії педагогічних наук гуманізацію освіти визначають як «один із нових соціально-педагогічних принципів, який відображає спрямованість розвитку освіти на гуманні стосунки в суспільстві як загальнолюдську цінність. Гуманізацію, тобто «олюднення» освіти в найбільш загальному плані, можна охарактеризувати як побудову стосунків учасників освітнього процесу на основі зміни стилю педагогічного спілкування — від авторитарного до демократичного, подолання жорстокого маніпулювання свідомістю вихованців, практики індоктринації учнів і студентів — нав'язування їм непорушних стереотипів мислення, догм, які не підлягають критиці. Гуманізація передбачає переорієнтацію освіти на особистість, на формування людини як унікальної цілісної творчої індивідуальності, що прагне максимально реалізувати свої можливості (самоактуалізування), яка відкрита для сприймання нового досвіду, здатна здійснювати свідомий і відповідальний вибір у різноманітних життєвих ситуаціях» [94].

Вивчаючи цю проблему, ми пропонуємо розглянути, який зміст вкладають різні автори в поняття гуманізації та гуманітаризації. В різних напрямках це питання розкривали Г. Балл [95], В. Баранівський [96], О. Барно [97], М. Берулава [98], Р. Бєланова [99], М. Бахтін [100], С. Гончаренко [101], Г. Жданова [103], І. Зязюн [102], М. Кисіль [104], А. Кравец [105], Ю. Мальований [101], П. Скляр [106], В. Сиволога [107], Т. Уманська [106], Е. Шиянов [108] та інші.

У роботах О. Барно гуманізація виступає в ролі визначення людини як особистості, яка має право на розвиток своїх особливостей та їх реалізацію в суспільстві і утвердження свого місця в житті [97,с. 6].

Є. Шиянов вважає, що гуманізація – це соціально-ціннісна й морально-психологічна основа громадського життя, відносин між людьми, що характеризує ідейні основи освіти як суспільного явища [108].

М. Добрускін визначає гуманізацію як сукупність філософських, гносеологічних, психологічних, соціально-культурних і дидактичних поглядів, що визначають цілі й завдання вищих навчальних закладів у підготовці й вихованні майбутнього фахівця як творчої особистості [109].

Згідно з точкою зору М. Берулава, гуманізація освіти – це така організація навчального процесу, яка спрямована на розвиток особистості, що передбачає формування в ній механізмів самовиховання та самонавчання через задоволення її базових потреб у психологічно комфортних міжособистих відносинах та соціальному статусі; в реалізації свого творчого потенціалу; в пізнанні відповідно до своїх особистих когнітивних стратегій [98].

Б. Корольов в гуманізації вбачає перегляд усіх компонентів навчально-виховного процесу під кутом зору утвердження особистості як найвищої цінності, демократизацію управління у всіх ланках, забезпечення пріоритету інтересів тих, хто навчається, зокрема досягнення зміни відносин в ланці «викладач-студент», перетворення студента не на словах, а на ділі на повноправного суб'єкта навчального процесу [110].

Отже, ми можемо побачити, що науковці у визначеннях гуманізації в навчально-виховному процесі стверджують, що це є важливим фактором для розвитку особистості і її психологічного та духовного світу, саморозвитку, творчого потенціалу, що можливо розглядати як проблему для молоді, яка вступає у ЗВО, адже при налаштуванні на технічну освіту та в гонитві за позитивними результатами з предметів, які потрібні при вступі в технічний ЗВО, втрачається гуманізаційно-гуманітарний аспект. Також, говорячи про

гуманізацію освіти, ми вважаємо, що однією з її важливих частин та засобів формування фахівця виступає гуманітаризація освіти. Молода людина, орієнтуючись на вивчення спеціальних дисциплін, теж не спрямовує себе гуманітарно.

На думку К. Чермит та В. Левченко, гуманізація освіти означає створення такої соціальної системи, яка відповідає гуманістичним цінностям й ідеалам [111].

С. Гончаренко розглядає гуманізацію та гуманітаризацію як два незалежних методологічних принципи, що знаходяться у взаємодії, але мають свої цілі й завдання [93, с.6].

Існує думка, що гуманітаризація передбачає суттєві зміни у змісті і процесах навчання. Одним із практичних напрямів гуманітаризації освіти в Україні є збільшення питомої ваги в структурі навчання предметів гуманітарного циклу, підвищення їх ролі. Гуманітаризація освіти передбачає також синтез гуманітарних, природничих та технічних знань, їх органічне поєднання, що є основою формування цілісної картини світу; вивчення гуманітарних, суспільно гуманітарних предметів, а також ефективне використання гуманітарного потенціалу предметів природничо-математичного циклу [94, с. 157].

Також не можемо не погодитися з думкою М. Добрускіна, який вважає, що гуманітаризація повинна: комплексно поєднати природничо-наукові, технічні та гуманітарні знання як сукупність цілісних знань про людину; створити гуманітарні основи інтелігентності та духовності студентів шляхом об'єднання навчання та виховання; надати науково-технічному та інженерному мисленню інтелектуально-образного характеру; перетворити студента з пасивного об'єкта на активний суб'єкт навчання та виховання [112, с. 14].

Але, аналізуючи гуманітаризацію та гуманізацію в технічних ЗВО, ми розглядаємо їх не у загальному понятті, а як проблему у формуванні конфліктологічної культури, тому гуманізація та гуманітаризація у

технічному закладі вищої освіти – це донесення до студентської молоді основ гуманізму, виходячи з фахової спрямованості та за допомогою сформованої конфліктологічної культури, що надасть можливість в подальшому майбутньому інженеру бути компетентним, здатним розглядати наслідки своєї роботи та запобігати їх негативному впливу на навколишнє середовище та оточення, попереджувати негативні наслідки і в тому числі конфлікти.

Гуманітаризацію технічної освіти не потрібно зводити лише до збільшення годин з гуманітарних дисциплін, адже на сьогоднішній день стрімке зростання науково-технічного прогресу вимагає від майбутнього фахівця самовдосконалення та великого обсягу нових знань. Технології удосконалюються з кожним роком, та процеси і вміння з ними працювати стають все складнішими, тому під час навчання студент зобов'язаний слідкувати за новітніми процесами в інженерії, які відбуваються у світі, і збільшувати гуманітарні години не завжди є доцільним. Не потрібно забувати, що не завжди кількість переростає в якість, хоча знищення гуманітарного прошарку призведе не до професійної майстерності та висококваліфікованого інженера, а до вузькоспеціалізованого робітника. Впровадження дисциплін чи спецкурсів з конфліктологічної культури не покращить ситуацію, адже введення в навчальний процес ще однієї дисципліни, яка буде перенавантажена теоретичним матеріалом, не дасть результатів. Головне у формуванні конфліктологічної культури – практичні вміння та навички, які базуються на конфліктологічних та культурологічних знаннях, а не навпаки – спочатку теорія, а практика – не важлива, що і є ще однією проблемою.

Тому викладачам у технічних навчальних закладах потрібно шукати нові підходи до викладання як технічних, так і гуманітарно-фундаментальних дисциплін через призму та застосування конфліктологічної культури. Гуманітаризувати технічну освіту, на сьогоднішній день, є не доцільним, гуманізувати потрібно не освіту, а молодь, яка приходить навчатися в заклад вищої освіти, а зміст навчання базувати на гуманізації. Гуманізм потрібно

нести у викладанні матеріалу, тому фахова спрямованість гуманітарних дисциплін принесе більше користі та зацікавленості у студентів.

Як зазначають К. Чермит та В. Левченко, «...сьогодні є реальна можливість дати людині опанувати не лише базові професійні знання, але і загальнолюдську культуру, на основі якої можливий розвиток усіх сторін особи, врахування її суб'єктивних потреб і об'єктивних умов, пов'язаних з матеріальною базою у кадровому потенціалі освіти. Розвиток особистості в гармонії із загальнолюдською культурою залежить від рівня освоєння базової гуманітарної культури. Цією закономірністю обумовлений культурологічний підхід до відбору змісту освіти. В зв'язку з цим самовизначення особи у світовій культурі – стрижнева лінія гуманітаризації змісту освіти» [111].

Культурологічний аспект. Культурологічний аспект ми розглядаємо також як одну з проблем, яка впливає на формування конфліктологічної культури та залежить від сформованості базового рівня конфліктологічної культури. Визначальним у процесі формування конфліктологічної культури є не лише рівень знань студентів з культурологічних дисциплін, а й провідним є те, що знання лише підкріплюють культурну основу, а орієнтування та застосування цієї основи у своїй діяльності – це те, що говорить про високу майстерність майбутнього фахівця як професіонала. На нашу думку, формування майбутнього фахівця технічної спеціальності повинне бути багатопланове, але непідготовленість до полікультурності суспільства, розширення трудових відносин з іншими країнами, мультикультурності та етнічності спілкування ускладнює процес інкультурації молодого людини, що створює різного напрямку проблеми та конфлікти. Велику увагу ми хочемо звернути на непідготовленість і нерозуміння молоддю подій, які відбуваються у нашій країні та у світі, – воєнні події, катаклізми, що також мають великий вплив на непідготовлену молоду людину до спілкування у міжкультурному просторі.

С. Гессен на початку минулого століття переконливо доводив, що про освіту в справжньому сенсі можна говорити там, де є культура. На його

думку, освіта є не що інше, як культура індивіда. І якщо стосовно народу культура є сукупністю невичерпних цілей-завдань його буття, то стосовно індивіда освіта є невичерпним завданням оволодіння культурним способом життя [113], тому у формуванні конфліктологічної культури гостро стоїть проблема культурологічного підходу в технічній вищій освіті як проблемний культурологічний аспект.

Проблеми культурологічного підходу в освіті розглядали в своїх працях такі науковці, як Н. Багдасарян [114], Л. Барановська [115], В. Біблер [116], В. Болгаріна [59], Є. Бондаревська [117], А. Галенко [118], М. Дедюліна [119], І. Зимняя [120], С. Іконнікова [121], Т. Іванова [122], М. Кравець [123], Л. Круглова [124], О. Отич [125], Е. Тофлер [126], О. Флієр [127], О. Шевнюк [128], В. Шубін [129] та інші.

Культурологічний підхід О. Дубасенюк та О. Вознюк визначають як сукупність методологічних прийомів, що забезпечують аналіз будь-якої сфери соціального і психологічного життя, зокрема сфери освіти і педагогіки, через систему системоутворювальних понять («культура», «культурні цінності», «полікультурність» та ін.) [130, с. 17.].

Є. Бондаревська культурологічний підхід в освіті розуміє як бачення освіти через призму поняття культури, тобто її розуміння як культурного процесу, що здійснюється в культуропровідному освітньому середовищі [131].

Згідно з концепцією В. Біблера, культурологічний підхід передбачає унікальність кожної особистості, орієнтує педагогічний процес на формування студента як людини культури, яка розвивається шляхом від «людини освіченої» до «людини культурної», людини з високими естетичними і гуманістичними поглядами, установками на творення і перетворення дійсності за законами краси, здатної до творчого самовираження і самореалізації [132, с. 201].

Українська дослідниця у галузі культурології О. Шевнюк [128] культурологічний підхід визначає як контекст сучасних принципів

організації змісту навчання. Відповідно система навчання має стати відтворенням ситуації зростання особистості в культурі й разом з культурою повторенням культурогенезу на індивідуальному рівні [128].

У сутності культурологічного підходу Ю. Бойчук вбачає вивчення світу людини в контексті її культурного існування в аспекті того, чим світ є для людини, яким сенсом він для неї наповнений [133, с. 16]

Нам імponує думка Т. Іванової, яка вважає, що без сучасних культурологічних знань дуже складно сформувати у студентів уявлення про загальну культуру, соціальну адекватність у швидкозмінливих параметрах способу життя і ціннісних орієнтирів сучасного суспільства. Розвинути в них національну, професійну, психологічну культуру, толерантність, розуміння і повагу законів і норм суспільного буття як власної країни, так і інших держав і народів, а також сформувати необхідний пієтет перед культурними традиціями як загальнонаціонального масштабу, так і в освоюванні професії [122].

Культурологічний занепад серед молоді, нерозуміння власної культури та невміння презентувати свою культуру призводить до втрати власної етнічної ідентифікації, а це, в свою чергу, призводить до негативних наслідків і впливає на професійну майстерність.

Одним із факторів культурного занепаду сьогодні є молодіжні субкультури. Субкультура (англ. – subculture – особлива форма організації людей, найчастіше молоді) – автономне, цілісне утворення в середині пануючої культури, що визначає стиль життя і мислення її носіїв; субкультура відрізняється своїми звичаями, нормами, комплексами, цінностями, інколи навіть соціальними інститутами; трансформована професійним мисленням система цінностей професійної культури [134, с. 78]. Ця форма культури може обернутися ще одним проявом бездуховності, якщо молода людина сприймає моду і не зважає на культуру.

Молодіжна субкультура – це будь-яке об'єднання молоді, що має власні елементи культури, а саме: мову (сленг), символіку (зовнішня

атрибутика), традиції, тексти, норми і цінності. Усі молодіжні субкультури умовно можна поділити на дві великі групи. До першої належать так звані «традиційні» молодіжні субкультури, тобто такі, які мають довгу історію (хіпі, панки, байкери, рокобіли, бітломани), та «новітні», що виникли вже в останнє десятиліття (толкієністи, індіаністи, уніформісти, трешери, брейкери, репери, рейвери, металісти тощо) [135, с. 65].

Деякі з таких течій практично стали «класичними» (хіпі, панки, металісти, бітломани і т.п.), вони не мають великої кількості прихильників, а ті, хто вважає себе причетним до таких субкультур, практично не знають їх історії, і зазвичай це все концентрується на музиці та деяких модернізованих атрибутах стилю. Існують субкультури релігійного спрямування, наприклад, кришнаїти. Ці категорії субкультур не можна вважати агресивними до оточуючих, але в час, коли країна економічно та духовно занепадає, з'являються і агресивні субкультури. До прикладу, тюремна субкультура, яка має велику популярність у підлітків та без корегування перетворює молоду людину в девіантника, або злочинця, може супроводжувати особистість після вступу до ЗВО, і виявити таку особу буде набагато складніше, ніж під час навчання у школі.

Великої популярності набуває сьогодні демонстрування патріотизму та національної, етнічної ідентифікації, що іноді перетворюється в націоналізм. Одна із агресивних та небезпечних субкультур є скінхеди: їх об'єднує пристрасть до насильства, хоча якщо ми розглянемо історію виникнення цієї субкультури, то можемо побачити, що, коли в 60-х роках ХХ ст. у Великобританії виник цей рух, «скіни» були вихідцями із робітничих районів, мали патріотичні погляди, захоплювалися регбі та футболом, не цікавились політикою. Зовнішній вигляд відповідав «шок-протесту» панків з єдиною відмінністю – коротка зачіска та мінімізація символічних речей. Економічна криза в Англії болісно вдарила по молоді, породивши проблеми безробіття, відсутність перспектив, і на цій соціальній хвилі розвинувся расистський рух сучасних «скінів» [136]. На сьогоднішній день прихильники

цих груп вважають, що відстоюють національні погляди та свою країну, хоча це не завжди є законним та безпечним для інших.

Молодь, за відсутності найелементарніших знань, не завжди правильно трактує такі поняття, як «націоналізм», «патріотизм», «демократія», «анархія» і т.п., що призводить до негативних наслідків у міжкультурному спілкуванні та взаєморозумінні з оточенням. Утрата етнічної ідентифікації не означає, що людина не вірить в свою етнічну приналежність, про її втрату може свідчити присутній в особистості національний нігілізм, національний фашизм і т.п., що також може з'явитися завдяки агресивним субкультурам та нерозуміння культурних основ народу. Недостатність культурологічного, етнологічного знання спричинено також мас-медіа та Інтернетом, адже не маючи достатньої основи цих знань, які мають закладатися в шкільному віці, не завжди правильно трактують побачене. Ми говоримо про культуру народу, а не про «шароварне мистецтво», яке дає знання лише про те, що «носили віночки, шаровари, танцювали гопак», і не даються повноцінні знання про історію, культуру народу та її значення у полікультурному світі, також на кожному році навчання заклад середньої освіти перетворює національну культуру та мистецтво в «шароварне», створюючи несприятливе середовище для формування етнічної ідентифікації. Ми не беремо до уваги всі заклади середньої освіти, але невелика кількість студентів має відповідні знання.

В етнопсихологічному трактуванні О. Савицька та Л. Співак вважають, що етнічна ідентичність є результат когнітивно-емоційного процесу самоусвідомлення людиною себе як представника конкретного етносу та певний ступінь ототожнення з цим етносом і відособлення від інших етносів [137, с. 50].

М. Обушний стверджує, що етнічна ідентичність є результатом взаємозв'язку і взаємодії переважно об'єктивних чинників (спільності походження, історичної ролі культури тощо) самоідентифікації людини [138, с. 2].

Нам імпонує думка Л. Нагорної, яка розглядає термін «етнічна ідентичність» як одну з форм самосвідомості індивіда чи групи людей, що ґрунтується на відчутті ними своєї належності до певної етнічної спільності, фундаментом якої є закорінена в історичній пам'яті сукупність антропологічних та культурно-символічних ознак (спільність походження, мова, релігія, територія проживання, традиції, звичаї тощо). Ідентифікація з етносом за певних умов стимулює самоорганізацію етнічної спільноти на засадах її етнічних інтересів і потреб, а також забезпечує самозахист у ситуаціях міжетнічної напруженості. Вона ж визначає тональність інтерпретації історичного досвіду й орієнтаційні культурні пріоритети, здебільшого обернені в минуле; базується на «голосі крові» й укорінена в особливостях психологічного складу, темпераменту, етнодемографічного потенціалу людей, які є її представниками. Вона створює підґрунтя ідентичності національної й протистоїть натиску космополітизації суспільного життя [139]. Ми цілковито погоджуємося з автором, що процес визначення індивідом своєї етнічної ідентифікації не є жорстко детермінованим. Він відбувається через багаторівневе відтворення індивідом (через сім'ю, етнічні організації, просвітницькі товариства, культурно-мистецьку діяльність) ознак власної етнічної самобутності, групових базових цінностей та емоційно-вольових устремлінь, а також етнічних символів і святинь. Результатом цього процесу є складне переплетення вроджених і набутих рис, раціональних та ірраціональних уявлень і реальних актуальних інтересів.

Цікавою є думка норвезького вченого Ф. Барта, який вважав, що ознаки етнічних груп не можна обмежувати лише культурними, оскільки етнічні групи визначаються характеристиками власного самоусвідомлення, тобто такими, з якими ідентифікують себе люди або вони ідентифікуються так іншими людьми [140].

Потрібно зауважити, що, на нашу думку, самоусвідомлення повинно базуватися на культурі власного народу і це є нерозривним процесом, адже

якщо самоусвідомлення не базується на культурних цінностях, то як людина може себе ідентифікувати. На жаль, зараз відбувається саме такий процес, де молодь не ідентифікує себе зі своєю культурою, і ми розглядаємо це як проблему не лише у формуванні конфліктологічної культури, але й формуванні повноцінного громадянина.

Отже, як можна проаналізувати, культурологічний підхід є важливим і невід'ємним процесом у становленні фахівця та особистості в цілому і, звичайно, можна знайти безліч проблем, якщо розглядати культурологічний підхід в освіті в цілому. Ми розглядаємо його як проблемний культурологічний аспект у формуванні конфліктологічної культури та вважаємо, що він має базуватися в першу чергу на національних цінностях, традиціях, культурі як з боку студентів, так і в підходах до викладання. Також, вважаємо, що навіть достатні культурологічні знання без вміння застосувати їх практично та використовувати в різних життєвих ситуаціях є неважливими. Конфліктологічна культура допомагає особистості здобути навички використання цих знань на практиці.

Психологічний аспект (асертивність). Проблемою сьогодення є заміна цінностей, які не можливо не дооцінювати. В гонитві за професійними якостями дуже часто забуваємо, що професіоналізм – це, в першу чергу, психологічна стабільність, яка в професійній площині залежить від міжособистісного порозуміння. Проблеми міжособистісної взаємодії у молоді зростають з кожним роком. Заміна живого спілкування на віртуальне призводить до невміння вести діалог та спонукає розмову до конфліктів. Звичайно, що в психологічному аспекті можливо розглядати такі моменти, як адаптація, соціалізація, проблеми самооцінки тощо, але здатність асертивної поведінки та спілкування допоможе усунути перераховані вище психологічні проблеми, які можуть виникнути при перебуванні у технічному ЗВО. Тому до проблем формування конфліктологічної культури ми відносимо психологічний аспект, який у цій площині розглядає проблеми

міжособистісної взаємодії та незнання і невміння застосування асертивного спілкування.

Хочемо зауважити, що в професійній діяльності асертивність є важливим елементом. Термін «асертивність» походить з англійської мови та означає – наполягати на своєму, відстоювати свої права, стверджувати. В психології досить часто асертивність асоціюється з впевненою поведінкою, для застосування якої у студентів немає відповідних знань, умінь та навичок. Навички такої поведінки здобуваються не один рік, і вони не базуються лише на теоретичному матеріалі, для цього потрібен досвід, який особистість має здобувати протягом життя, і кожний віковий етап несе свої новації в поведінку залежно від обставин. Заклад вищої освіти – це також один з етапів, де повинна формуватися асертивність в професійному спрямуванні, але без достатніх навичок, які має давати загальноосвітній навчальний заклад. У ЗВО дуже складно дати навички асертивної поведінки. Це є проблемою у формуванні конфліктологічної культури студентів, адже агресивність все частіше стає нормою для молоді, а сформованість конфліктологічної культури надасть загальні знання, вміння та навички асертивної поведінки.

Асертивність трактують як якість зрілої особистості, характеризує здатність людини змінювати свою поведінку у спільній діяльності, спілкуванні і пізнанні в позитивному напрямку і виражається у відчутті внутрішньої сили, умінні особистісного самовираження, емоційної стабільності, відповідальності за виконання прийнятих рішень, позитивному ставленні до себе та інших. Асертивність сприяє досягненню поставлених цілей, не завдаючи шкоди іншим, і займає серединне становище між пасивністю і агресивністю – двома непродуктивними стратегіями поведінки [141].

У своїх роботах питання асертивності висвітили такі вітчизняні науковці, як С. Герасіна [142], С. Медведєва [143], Н. Ражина [144], В. Семиченко [145], О. Федоров [146] та інші.

На думку В. Семиченко, асертивність є системо-утворювальним ядром почуття поваги та власної гідності. Асертивність автор розглядає як індивідуально-ціннісну якість, яка проявляється в активних діях особистості, зокрема у вмінні зберігати власну «автономність», уникаючи тиску та маніпуляції з боку оточення [145].

Федоров О. визначає асертивну поведінку як поведінку, при якій мета досягається активно, проте не порушуються права інших людей. Це поведінка, при якій досягається взаємний баланс інтересів, а використовувані засоби допомагають ухваленню вигідного рішення [146].

Асертивній людині, як вважає С. Медведєва, притаманна природна, чесна поведінка щодо себе й оточення, уміння і навички етично допустимого спілкування в конкретній ситуації, а ознаками асертивності авторка вважає упевненість, позитивну самооцінку, повагу до прав інших людей [143, с.166].

Асертивну модель поведінки Н. Ражина розглядає як таку, що ґрунтується на формуванні упевненості людини в собі і сприяє встановленню гармонії щодо себе й оточення. Дослідниця вважає, що людина, яка поводить себе асертивно, здатна чітко і ясно сформулювати своє бачення ситуації та переживання стосовно неї, характеризується позитивним ставленням до інших людей, адекватною самооцінкою та умінням слухати інших і йти на компроміс [144, с. 8, 38].

Аналізуючи проблемність психологічного аспекту та його роль у формуванні конфліктологічної культури, хочемо виділити той момент, що навичками асертивності можуть бути не лише теоретичні знання, а й вміння і навички, які особистість зможе використовувати; і ці вміння і навички молодь може отримувати під час викладання дисциплін, але тоді, коли викладачі будуть використовувати цю поведінку в своїй роботі та відійдуть від авторитарного та диктаторського стилю викладання. Також атмосфера студентського колективу та вікові особливості не спонукають до такої поведінки. Асертивність є важливою психологічною передумовою формування конфліктологічної культури. Почуття власної гідності,

самоповага, бажання самореалізації та професійна мотивація – саме такі емоційно-ціннісні якості потребують розвитку у майбутніх фахівців. На жаль, питанню асертивності не достатньо приділяється увага на різних освітніх рівнях, але її необхідність стає все далі більш затребуваною в професійній діяльності майбутнього інженера.

Соціальний аспект (професійна маргінальність). Професія інженера у нашій країні на сьогоднішній день перестала бути елітною та престижною в порівнянні з іншими країнами. Державна профанація вищої освіти спонукає йти молодь на навчання не для отримання професії чи професійного статусу в суспільстві, а для того, щоб «був диплом», за яким молодий фахівець не завжди йде працювати, адже робота за дипломом не завжди є економічно вигідною. Такі соціальні проблеми не дають змоги молоді професійно самовизначитися, що призводить до маргінальності професії та втрати професійної ідентифікації.

Професійне самовизначення, у найбільш загальному змісті, являє собою вибір людиною напряму і змісту свого подальшого розвитку, сфери і засобів реалізації індивідуальних якостей і здібностей, соціального середовища для втілення своєї життєвої мети і моральних цінностей; це – цілісний, інтегративний процес, у якому реалізуються основні життєві цінності людини і конкретизуються аспекти її життєвого, особистісного, соціального самовизначення [147, с. 16].

На професійне самовизначення особистості впливають соціально-економічні умови, міжособистісні відносини в професійному колективі, професійний розвиток, вікові і професійні кризи. Але провідне значення в професійному самовизначенні належить самій особистості, її активності, відповідальності за своє становлення. Професійне самовизначення є важливим чинником самореалізації особистості в конкретній професії й в культурі взагалі. Постійний пошук свого місця у світі професій дозволяє особистості знайти сферу діяльності для повної самореалізації [148, с. 120-121].

А. Маркова виділяє такі рівні професіоналізму:

- 1) до-професіоналізм (людина вже працює, але не має повного набору якостей справжнього професіонала);
- 2) професіоналізм (людина – професіонал, тобто стабільно працює і виконує усе, що від неї вимагається);
- 3) суперпрофесіоналізм (творчість, особистісний розвиток, вершина професійних досягнень);
- 4) непрофесіоналізм, псевдопрофесіоналізм (зовні досить активна діяльність, але при цьому людина або робить багато «браку» в роботі, або сама деградує як особистість);
- 5) післяпрофесіоналізм (людина може виявитися «професіоналом у минулому», «екс-професіоналом», а може – наставником для інших фахівців) [149, с.23].

Проаналізувавши рівні професіоналізму, робимо висновок, що за допомогою конфліктологічної культури досягти рівня суперпрофесіонала майбутній фахівець зможе набагато швидше.

Є. Зеєр вважає, що джерелом професійного розвитку студента на початкових етапах професійної світи є його рівень особистісного розвитку. На наступних стадіях професійного становлення співвідношення особистого і професійного розвитку набуває динамічної нерівнозначної цілісності. На завершальній стадії професіоналізації професійний розвиток особистості починає домінувати над особистісним і визначати його [150, с. 65]. Ми погоджуємося з автором та вважаємо, що втрата або недосконалий розвиток однієї з цих ланок розвитку фахівця призводить до професійної маргінальності. Також вважаємо, що формування конфліктологічної культури стоїть на перетині професійного і особистісного становлення та трансформується разом з особистістю в позитивний чи негативний бік.

Основний принцип маргіналізації – розрив духовних, економічних і особистісних зв'язків; при входженні людини в нову соціальну спільноту зв'язки й стосунки з іншими людьми встановлюються повільно. Бути

маргіналом означає не мати власної системи цінностей, жити в двох або більше вимірах одночасно, не належачи до жодного з них. У багатьох маргіналів виникає почуття невпевненості, вони починають звинувачувати інших у власних труднощах [151].

Проблемам маргінальності професії присвячені роботи О. Бутиліної [152], О. Волкової [153], Н. Волянчук [154], С. Камінської [155], О. Кочкурової [156], Г. Ложкіної [157], Л.Орбан-Лембрик [158] та ін.

На думку О. Єрмолаєвої [159, с. 52], професійний маргіналізм – це втрата професійної ідентичності, байдужість до професійних обов’язків і норм, заміщення професійних цінностей і моралі цінностями і цілями іншого середовища – професійного або позапрофесійного.

Українська авторка О. Бутиліна стверджує, що в «соціально відсторонених» маргіналів в основі зміни професійної самосвідомості лежать такі психологічні механізми:

а) відторгнення власної професійної ідентичності – зниження суб’єктивної цінності попередньої професії на емоційному фоні «осуду себе». У цьому випадку можливі переорієнтація, вибір нової сфери діяльності, оскільки фундамент для зміни ідентичності підготовлений;

б) негативна спроба зберегти попередню ідентичність через «осуд інших»: звинувачення суспільства і влади в розпаді попередньої системи держави на тлі емоцій співчуття несе в собі негативний прогноз можливості ефективної професійної переорієнтації;

в) позитивна спроба зберегти професійну ідентичність шляхом пристосування до нових умов і пошуку власної ніші дає невеликі можливості для реалізації власного потенціалу в новій професійній реальності [160].

Якщо говорити про студентство, нам імпонує думка авторки, яка розглядає професійну маргінальність студентства як стан певної відокремленості (відчуженості) студентів від майбутньої професії, несформованості установки на певну професійну діяльність, що знаходить своє вираження, зокрема у ставленні до навчання, оцінці майбутньої

професії, рівні академічної успішності та в тенденціях до зміни профілю професійної підготовки [160].

Проблема маргіналізації професії постає навіть не тоді, коли ряд молоді приходить на навчання у заклад вищої освіти і не має мотивації до навчання та опановування професії, а й під час навчання, коли викладачі не мають бажання або не в змозі заохотити та спрямувати студента у професійне русло. Звичайно, не завжди це проблема у викладачах. Непідготовленість студентів та обмеженість знань (як зі спеціальних дисциплін, так і з вибіркових) не дає змоги впровадження нового, тому і залишається в основі виклад матеріалу, а не зацікавлення, заохочення і розуміння важливості обраної професії. Невизначеність, розуміння своєї непрофесійності може призводити до конфліктних ситуацій та спричиняти внутрішньоособистісний конфлікт, що може відігравати негативну роль у мотивації, поведінці, адаптації, якості навчання.

Отже, можна зробити висновок, що в процесі формування особистості як фахівця в різних напрямках життєдіяльності завжди виникають проблеми, тому під час формування конфліктологічної культури у студентів технічних ЗВО окреслились такі проблемні аспекти з їхніми негативними наслідками:

- гуманістично-гуманітарний – духовне, моральне, психологічне відчуження професійної діяльності від життєвих процесів, небажання та недостатність знань для розуміння ролі гуманізму в інженерній діяльності, недостатня фахова спрямованість гуманітарних дисциплін;
- культурологічний – недостатня обізнаність у ролі власної культури та її зв'язок з світовими інженерними традиціями, складний процес інкультурації, втрата етнічної ідентифікації;
- психологічний – відсутність асертивної поведінки та недостатня комунікабельність в професійному та повсякденному житті;
- соціальний - маргінальність професії, втрата професійної ідентифікації, самовизначеності та мотивації.

Ці аспекти, які ми узагальнили, несуть у професійну сферу доволі багато конфліктогенності, що не будуть сприяти особистості в її особистісному рості, а будуть сприяти деградації та неадекватній поведінці.

Існують думки, що проблеми формування конфліктологічної культури, особливо у студентів технічних ЗВО, можна вирішити завдяки впровадженню дисциплін чи спецкурсу з конфліктологічної культури і це покращить ситуацію. Але введення в навчальний процес ще однієї дисципліни, яка буде перенавантажена теоретичним матеріалом, не дасть результатів, оскільки формування конфліктологічної культури потребує практичного застосування, узагальнення, розробки та впровадження форм і методів, які будуть спрямовані на вдосконалення процесу формування конфліктологічної культури.

1.2. Зарубіжний досвід та сучасні наукові підходи до формування конфліктологічної культури

Зв'язок культури і конфлікту та їхні значення, функції в професійній діяльності людини і в повсякденному житті розкрито в працях багатьох зарубіжних науковців. Загальновизнані погляди на визначення культури та конфлікту, у більшості випадків, мають закордонне коріння та дефініції науковців пострадянського простору, які активно використовують сучасні науковці всього світу.

Якщо розглядати проблеми конфлікту з точки зору соціології, то ми можемо опиратися на визначення відомого американського теоретика Л. Козера, який у 1956 р. опублікував книгу «Функції соціального конфлікту», де дав визначення конфлікту, що вважається провідним у Європі.

Він довів, що не існує соціальних груп без конфліктних відносин і що конфлікти мають негативне й позитивне значення для функціонування суспільних систем та їх змін. Л. Козер стверджував, що чим більше

незалежних один від одного конфліктів, тим краще для суспільства. Науковець тлумачить конфлікт як боротьбу, яка виникає через дефіцит влади, статусу або засобів, необхідних для задоволення цінностей і вимог, і передбачає нейтралізацію, ущемлення або знищення цілей противника [161, с. 29]

Р. Дарендорф, найбільш відомий західний дослідник соціального конфлікту, визначає його як «будь-яке відношення між елементами, яке можна охарактеризувати через об'єктивні («латентні») або суб'єктивні («явні») протилежності», та вважає, що будь-який конфлікт зводиться до «відносин двох елементів». Навіть якщо в конфлікті бере участь кілька груп, між ними утворюються коаліції, і конфлікт знову набуває біполярну природу [162]

Автор найбільш фундаментальної монографії з проблем соціології конфлікту А. Здравомислов розглядав конфлікт як найважливішу складову взаємодії людей в суспільстві, своєрідну клітинку соціального буття. Це форма відносин між потенційними або актуальними суб'єктами соціальної дії, мотивація яких обумовлена ворогуючими цінностями і нормами, інтересами і потребами [163].

Сьогодні теоретичний та практичний досвід аналізу конфлікту та конфліктних ситуацій представлений у працях зарубіжних науковців та вчених пострадянських країн: А. Адлер (Alfred Adler) [164], Е. Берн (Eric Berne) [165], Н. Гришина [166], Р. Дарендорф (Ralf Dahrendorf) [162], В. Джелалі [168], М. Дойч (Morton Deutsch) [169], Е. Еріксон (Erik Erikson) [180], С. Ємельянов [170], О. Єршов [171], О. Здравомислов [163], Х. Корнеліус (Helena Cornelius) [172], Д. Карнері [167], Л. Козер [161], П. Коулман (Peter T. Coleman) [173], К. Левін (Kurt Lewin) [174], Д. Леонтьєв [175], М. Мириманов [8], А. Маслоу (Abraham Maslow) [176], Я. Морено (Jacob Moreno) [182], Г. Мосак (Harold H. Mosak) [177], В. Степаненкова [178], Р. Фергюсон (Robert Ferguson) [173], Е. Фромм (Erich Fromm) [179], К. Г. Юнг (Carl Gustav Jung) [181] та ін.

К. Левін був першим психологом, що досліджував конфлікт як такий. Свої роботи він узагальнив у книзі «Вирішення соціальних конфліктів» (1948), яку по праву можна вважати першим дослідженням у психології конфліктів та й в конфліктології в цілому. В теорії поля Левіна конфлікт «психологічно характеризується як ситуація, в якій на індивіда діють і одночасно впливають протилежно спрямовані сили приблизно рівної величини» [174].

Учений також виділив чотири типи конфліктних ситуацій:

- конфлікт «прагнення-прагнення» – це конфлікт між рівносілними прагненнями суб'єкта заволодіти обома привабливими об'єктами;
- конфлікт «уникнення-уникнення» відбувається, коли суб'єкту доводиться обирати одну з двох однаково неприємних перспектив;
- конфлікт (амбівалентності) «прагнення-уникнення» виникає у разі дії на суб'єкт одночасного приваблення і відштовхування при спрямуванні на якийсь об'єкт;
- конфлікт «подвійного прагнення-уникнення» характеризується наявністю ситуації вибору між двома цілями, кожна з яких має як приємні, так і неприємні сторони, наприклад, потрібно обрати одну з двох професійних перспектив, кожна з яких має позитивні і негативні аспекти [6. с. 32].

На думку Н. Гришиної, конфлікти можна розглядати як реакцію людей на перешкоду до досягнення різного роду цілей спільної діяльності, на поведінку інших, яка не відповідає очікуванням, а також як реакцію на ґрунті несумісності характерологічних шаблонів поведінки, відмінність культурних основ і потреб. Авторка вважає, що конфлікт виступає як біполярне явище – протистояння двох основ, виявляючи себе в активності сторін, спрямованих на подолання суперечності, причому сторони конфлікту представлені активним суб'єктом (суб'єктами) [166, с.10]. Також авторка пропонує кілька варіантів розуміння конфліктів у класичній психології: 1) як явища, природа якого визначається через інтрапсихічні процеси і фактори; 2) як явища,

виникнення і особливості якого визначаються насамперед ситуацією; 3) як явища, для розуміння якого недостатньо знання особистісних особливостей або об'єктивного опису ситуації, але необхідне розуміння когнітивної складової – суб'єктивної інтерпретації того, що відбувається (Н. Гришина) [166, с.12].

Відомий науковець пострадянського простору С. Ємельянов дає своє визначення конфлікту та його структуру. Вчений розглядає конфлікт як таке відношення між суб'єктами соціальної взаємодії, яке характеризується їхнім протиставленням на основі протилежно спрямованих мотивів (потреб, інтересів, цілей, ідеалів, переконань) і / або суджень (думок, поглядів, оцінок і тощо). Для з'ясування суті конфлікту автор виділяє його основні ознаки і формулює необхідні і достатні умови його виникнення: 1) конфлікт завжди виникає на основі протилежно спрямованих мотивів або суджень. Такі мотиви і судження є необхідною умовою виникнення конфлікту; 2) конфлікт – це завжди протиставлення суб'єктів соціальної взаємодії, яке характеризується нанесенням взаємного збитку (морального, матеріального, фізичного, психологічного тощо) [170, с.12].

Науковці ближнього зарубіжжя А. Анцупов і А. Шипілов розуміють під конфліктом найбільш гострий спосіб усунення суперечностей які виникають в процесі взаємодії, що полягає в протидії суб'єктів конфлікту і звичайно супроводжується негативними емоціями. Також автори вказують, що окремі аспекти конфліктів досліджуються не менше ніж 11 окремими науками – філософією, військовими науками, історією, психологією, мистецтвознавством і навіть математикою – та подають опис [183].

Неможливо проаналізувати думки всіх вчених, які розкривали питання культури в своїх працях. Протягом багатьох століть проблеми культури в своїх роботах висвітлювали такі науковці: Н. Багдасар'ян [184], М. Бахтін [185], Р. Benedict [186, 200], В. Біблер [187], А. Гуревич [188], Н. Данилевський [189], М. Дедюлина [190], В. Діанова [191], С. Іконнікова [24], Л. Іонін [192], І. Кон [193], Л. Круглова [194],

Ю. Лотман [195], М. Мид [196], Th. Roszak [199] Е. Тайлор [197], М. Хоркхаймер [198], А. Теодор [198], В. Шубін [23] та інші; визначними роботами у філософії з питання культури можна вважати роботи М. Бердяєва [201], В. Вернадського [202], Г. Гегеля [203], В. Малахова [204], Ф. Ницше [205], Т. Рагозина [206], П. Сорокіна [207], А. Шопенгауєра [208], О. Шпенглера [209] та інші; у психології - Л. Виготського [210], С. Франк [211], Д. Мацумото [212], Ж. Пиаже [213], К. Cameron [214], E. Schein [215]; у соціології внесок зробили К. Гірц [216], О. Єфімова [217], Л. Іоніна [218], Л. Коган [219], К. Манхейм [220], І. Сушкова [221], С. Geertz [222], R. Kilmann [223] та інші.

Роль культури у становленні соціальності особистості представлено в науці двома основними напрямками: культурологічним, який походить з традицій культурантропології, від відомих праць Р. Бенедікт, М. Мід, А. Кардінера до сучасних крос-культурних досліджень. Другий напрямок орієнтований на аналіз особистості як результат певних історичних умов і має на меті завдання довести, що сама ідея особистості піддається варіаціям у ході історії [224, с. 62], тобто, опираючись на ці основні напрями, ми вважаємо, що зміни особистості, які відбуваються в процесі ходу історії, впливають не лише на культурний розвиток особистості, а й несуть в собі процес, що базується на конфліктах, адже будь-які зміни призводять до різного виду конфліктів, і підтверджує те, що культурні процеси і конфлікти взаємопов'язані.

У військових науках поняття «збройний конфлікт» застосовується задля аналізу збройних сутичок між державами чи значними соціальними силами всередині країни будь-якої інтенсивності – від війни (широкомасштабний міждержавний конфлікт високого ступеня інтенсивності) до незначних прикордонних сутичок, які можуть зазнати ескалації до війни.

В історичних науках конфлікти досліджувалися в основному на міждержавному рівні як сутичка протилежних або незбіжних інтересів

держав у різні періоди історії. Історичні науки свідчать про те, що з плином історії постійно збільшується численність міждержавних конфліктів, конфліктів на міжетнічній основі, що, у свою чергу, викликає збільшення жертв, яких у минулому столітті налічується майже 300 мільйонів осіб [183].

Педагогічні науки були спрямовані на аналіз вирішення конфліктів у площині «вчитель-учень», «педагог-педагог», «учень-учень» у своєрідних навчальних колективах. Ці науки зосереджували увагу дослідників на необхідності формувати високу педагогічну культуру керівників, педагогічний такт, уміння безконфліктного спілкування людей різного віку та соціального досвіду.

Політичні науки розглядають конфлікти у площині боротьби за владу між специфічними верствами населення, політичними елітами, владно-державними структурами, між тим, хто править, та тими, ким правлять. Конфлікти у політичній сфері суспільства нерідко тлумачаться через призму моралі, боротьбу дозволених та недозволених методів і «чорних» політичних технологій.

Конфлікт у мистецтвознавстві віддзеркалює споконвічне протиборство добра і зла, внутрішніх інтенцій та зовнішніх факторів поведінки людини. У Радянському Союзі ще в 1949-1952 рр. відбувалися дискусії щодо відображення конфліктів у драматичних творах, підсумком яких стало вироблене учасниками конференції гасло: «Бути конфлікту!». Творами мистецтва конфлікт відображається, як правило, більш повно, різнобарвно, «живіше», індивідуальніше, ніж у абстрактних науках, з урахуванням діалектики загального та особистого. Тому прикладами з творів мистецтва можна поповнювати арсенал керівника вирішення конфліктних ситуацій [183].

Виникненню терміна «математика конфлікту» конфліктологія зобов'язана теорії гри, основи якої було сформовано американським математиками Дж. Нейманом та О. Моргенштерном у 1944 році. Однак сподівання, що за допомогою математичної класичної теорії вдасться

вирішувати конфлікти складних, нелінійних соціальних систем, не справдилася. Життя виявилось багатшим, складнішим та більш багатоплановим, ніж математичні матриці. Та все ж таки математичні моделі допомагають виявити приховані закономірності функціонування конфліктних взаємин, а математична обробка великого обсягу статистичного матеріалу є необхідною умовою внесення науковості у конфліктологію та теорію ведення переговорів [183].

Нам імпонує і ми підтримуємо думку американських учених П. Коулмана та Р. Фергюсона, які вважають, що, загалом, відповідь полягає у поєднанні двох чинників: людей та середовища. Ми також погоджуємося з авторами, що наша особистість, минуле, почуття, характер, стать, освіта, культурне виховання, мова, самоконтроль та інші риси – усе разом зумовлює нашу реакцію на конфлікт. Особливості конкретного середовища (культурні норми та правила, закони, наявність носіїв влади чи інших третіх сторін, панування жорстокості, вільний обіг зброї, кодекс честі, температурний фон тощо) також впливають на розвиток конфлікту. Найголовнішим залишається те, в який спосіб ці два чинники взаємодіють [173, с. 27].

У цьому визначенні можемо відзначити, що науковці розглядають конфлікт та його розв'язання через призму зв'язку людини і суспільства, на що має свій провідний вплив культура, адже культура формує суспільство. Те, що культура має великий освітній та виховний вплив на людину, як і розв'язання конфліктів, на сьогоднішній день можна сприймати як аксіому. Два визначення «конфлікт» та «культура» є взаємодоповнюючими основами формування та становлення людини як особистості.

Відомий дослідник теорії та історії культури А. Гуревич під культурою розуміє не тільки сукупність досягнень людського духу, але й систему людських життєвих орієнтацій як реальний зміст свідомості кожного члена суспільства [188].

В 30-х роках ХХст. американський антрополог Р. Бенедікт висунула новаційну ідею про фундаментальні відмінності між культурами, кожна з

яких має свою культурну домінанту. В своїй книзі «Стереотипи культури» (1934) авторка розглядає культуру як сукупність загальних уявлень для особистості, які пов'язані з її душевним складом і можливостями саморозкриття [186, с. 212].

Аналізуючи поняття «культура» з педагогічної точки зору, ми звертаємося до досліджень І. Лернера, в яких вивчається зв'язок педагогіки та культури. Автор вважає, що саме діяльнісний підхід до культури відповідає специфіці дидактики, яка знаходить в культурі свій об'єкт досліджень. Категорія культури аналізується ним стосовно процесу навчання з метою визначення змісту освіти, «оскільки ціллю навчання є формування особистості шляхом передачі накопиченої культури, точніше способів діяльності з її використанням, то виділення структурних елементів культури дозволяє визначити і структурні елементи змісту освіти» [225, с. 38].

Не можна не погодитись з Д. Мацумото, який визначає культуру як динамічну систему правил – експліцитних (явний, відкритий) і імпліцитних (неявний, схований), – встановлених групами з метою забезпечити своє виживання, включаючи установки, цінності, уявлення, норми і моделі поведінки, загальні для групи, але реалізовані по-різному кожним специфічним об'єднанням усередині групи, що передаються з покоління в покоління, відносно стійкі, але здатні змінюватися у часі [212].

Л. Іонін в своїй концепції розглядає культуру як суб'єктивну інтерпретацію і розуміння індивідами емпіричної реальності, яка репрезентується у свідомості суспільства [218, с.11]. Також автор, на основі досвіду А. Крьобера та К. Клахольна, позначив шість основних типів визначень культури: - описові визначення, в яких перераховується все те, що охоплює поняття культури; - історичні визначення, в яких акцентуються процеси соціального успадкування, традиції; - нормативні визначення, що підкреслюють роль цінностей і норм; - психологічні визначення, які роблять акцент на процеси адаптації до середовища, навчання; - структурні визначення, що акцентують увагу на структурі культури; - генетичні

визначення, в яких культура обумовлюється з позиції її походження [218, с.53].

І. Сушков зазначає, що культура завдяки домінуючим в групі цінностям відображає духовний рівень і психологічні особливості спільноти, структуру її соціально-психологічних відносин, і саме цим державна, національна, трудова і інші соціальні системи відрізняються одна від одної [226].

М. Косолапов під культурою спільноти розуміє систему різних суспільних відносин, до якої належить суб'єкт і яка формує суб'єкта (надсилає йому знання, навички, поняття про норми та цінності), виступає ареною його власної діяльності [227, с. 36]. Ці визначення доцільні щодо застосування і в студентському середовищі.

Поняття конфліктологічної культури є доволі новим у педагогічно-психологічному науковому обігу, тому в деяких наукових дослідженнях, розглядаючи професійну компетентність, науковці розкривають сутність інших визначень. Досліджуючи праці вчених, які займаються проблемою підготовки особистості до взаємодії в конфліктних ситуаціях, характеристик конфліктологічної обізнаності особистості, її здібності прогнозування, розв'язання, запобігання конфліктів, ми зіткнулися з великою кількістю понять, але звертаємо увагу на ті, які, на нашу думку, є доцільними при розгляді конфліктологічної культури майбутніх фахівців та їх знання складають її основу. До них ми відносимо такі: «конфліктна компетентність» (О. Воронцова [228], А. Дорохова [229], О. Зайцева [230], П. Коулман [173], А. Куликов [231], Л. Петровська [232], В. Трубочкин [233], Б. Хасан [234], А. Шипилов [235], Р. Фергюсон [173] та інші); «конфліктологічна компетентність» і «конфліктологічна компетенція» (А. Анцупов [236], Г. Бережна [237], Н. Гришина [238], О.Денисов [239], Т. Дзюба [240], В. Зазикін [241], Д. Івченко [242], І. Козич [243], А. Лукашенко [244], А. Немкова [245], Н.Самсонова [246], Л. Цой [247], О.Щербакова [248], Л. Ярослав [249], А. Шипилов [235]); «конфліктологічна готовність»,

(Г. Болтунова [250], І. Ващенко [251], З. Дринка [252] та ін.). Ряд науковців деякі поняття розглядають у складі конфліктологічної культури Н. Самсонова [246], О. Щербакова [248], Л. Ярослав [249], та інші.

Н. Самсонова у структурі конфліктологічної культури виокремлює:

- конфліктологічну компетенцію як базові знання про конфлікти та їх прояви, що слугує інформаційною базою для прийняття рішень щодо вибору тієї чи іншої поведінки в конкретній конфліктній ситуації;
- конфліктологічну готовність фахівця – усвідомлення важливості попередження та подолання конфлікту, уміння обирати оптимальну стратегію поведінки, здатність керувати власним емоційним станом, проявляючи толерантність, емоційну стійкість та стресостійкість;
- конфліктологічну компетентність як систему конфліктологічних умінь щодорозв'язання конфліктологічних завдань [246].

Поняття конфліктної компетентності було введено в науковий обіг Л. Петровською, яка розглядає її як складне інтегральне утворення особистості, що містить у собі компетентність людини в конфліктній ситуації, основними складовими якої є: компетентність учасника у власному «Я» («Я-компетентність», його адекватна орієнтація у власному психологічному потенціалі), у потенціалі іншого учасника (учасників) і ситуаційна компетентність (знання про конфлікт, суб'єктивну позицію, рефлексивна культура, вміння спостерігати за собою і партнером з «боку»), володіння достатньо широким спектром стратегій поведінки у конфлікті й адекватне їх використання (обов'язкове володіння співпрацюючими стратегіями без ігнорування інших), культура саморегуляції [232].

Якщо проаналізувати поняття конфліктологічної компетентності та конфліктологічної компетенції, ми погоджуємося з тим, що конфліктологічна компетентність – це здатність спеціаліста конструктивно усвідомити всі основні цінності, які взаємодіють у конфлікті, а також елементи конфлікту як цілісного об'єкта, знати всі необхідні умови, закономірності переходу одного етапу конфліктної ситуації в інший; водночас конфліктологічна

компетентність охоплює вміння спрогнозувати майбутню конфліктну ситуацію, конструктивно змінити ситуацію конфлікту і скористатися конфліктом для досягнення своєї мети з урахуванням інтересів іншої сторони [243, с. 60], тоді як конфліктологічну компетенцію характеризують як здатність і готовність: здійснювати діяльність з профілактики конфлікту, мінімізувати деструктивні форми реального конфлікту і перевести їх у конструктивне русло, бути посередником або медіатором у розв'язанні конфлікту [245, с. 8].

З. Дрінка [252] визначає конфліктологічну готовність як готовність фахівця до вирішення професійних конфліктологічних завдань. Г. Болтунова, розкриваючи практичну складову конфліктологічної готовності, виокремлює три конфліктологічні вміння: 1) бачення і розуміння конфлікту; 2) вміння прогнозувати й оцінювати наслідки конфлікту; 3) володіння засобами діагностування, попередження і вирішення конфлікту, використання конфлікту у виховних цілях [250].

Проаналізувавши судження науковців, ми вважаємо, що поняття конфліктологічної культури є більш багатогранним, яке об'єднує ці судження, але, розглядаючи проблеми конфлікту і культури, на нашу думку, потрібно звернути увагу на конфліктні події, які відбуваються як у нашій країні, так і у всьому світі, процеси, які з початку існування людства, не припиняються, і розглядаючи конфліктологічної культури не можемо їх не висвітлити.

Зараз у світі нараховується майже чотири десятки збройних конфліктів та війн, одна з яких триває в Україні. Кількість збройних конфліктів у світі від часів завершення Другої світової війни помітно зросла. Але якщо раніше найчастіше билися між собою держави, тепер це локальні конфлікти. Часто в них бере участь інша держава, допомагаючи якійсь із сторін. Американський Центр всеохоплюючого миру (CSP) даними на початок 2017 року нарахував 36 війн. Безпосередню участь у них беруть 28 держав. З них майже половина (13 країн) мають затягнуті конфлікти, які тривають понад 10 років [253]. За

останню третину XX століття поняття «конфлікт» поступово підмінило поняття «війна». Через складні світополітичні процеси війна стала визначатися як частковий випадок більш широкого феномена – конфлікту [254]. Важливо звернути увагу на питання «культурного конфлікту», поняття якого більш широке і популярне у закордонних науковців, але на сьогоднішньому суспільному етапі це питання є одним із визначальних в процесі формування базової складової конфліктологічної культури. Питання «культурного конфлікту» турбувало науковців: W. Kornblum [257], D. Novara [255], Jonathan H. Turnera [256], П. Гуревича [258], Ю. Давидова [259], М. Злобина [260], І. Зязюна [261], Д. Петрова [262], В. Семашко [261], С. Хантингтона [263] та «конфлікту культур» К. Avgucha [264], Л. Аза [265], Є. Бистрицького [266], В. Галушко [267], Т. Грушевицьку [268], В. Гьосле [269], Т. Колбіна [270] та інші.

Американський соціолог, професор соціології в Каліфорнійському університеті Дж. Тернер визначив культурний конфлікт як конфлікт, що відбувається внаслідок «відмінностей культурних цінностей і переконань, які служать предметом розбіжностей між людьми». Також автор наголошує, що культурні конфлікти особливо загострюються, якщо мова йде про політику, особливо на макрорівні, і їх доволі важко розв'язати, оскільки сторони розходяться в своїх переконаннях [256].

Цікавим є підхід соціолога В. Корнблума, який описує культурний конфлікт як конфлікт, який бере свій початок, коли протилежні норми створюють можливість для відхилення і зросту злочинності в девіантних субкультурах. Також науковець підкреслює, що як тільки держава нав'язує культурні цінності людям, що не розділяють їх (зазвичай більшість нав'язує свої цінності меншості), злочинці створюють нелегальні ринки, які дозволяють обійти ці закони. Соціолог визначає культурний конфлікт як один із найважливіших видів соціальних процесів [257].

С. Ханінгтон, в одному з своїх найбільш популярних геополітичних трактатів 90-х років «Зіткнення цивілізацій», який виник із статті в журналі *Foreign Affairs* та викликав резонанс у світі, запевняв, що саме культурна та релігійна ідентичність людей стане джерелом конфліктів у світі після холодної війни [263, с.52].

Аналізуючи поняття конфлікту культур, Є. Бистрицький [266] вважає, що очевидно лише те, що, скажімо, культурні традиції (локальні форми життя) чинять невидимий опір, зберігаючи ідентичність у різних тоталітарних практиках культурного переслідування, і мають здатність швидко відроджуватися за сприятливих умов. Інакше кажучи, загибель локальної форми культурного життя, зникнення здатності її носіїв до її відтворення є найглибшою, останньою межею можливого насильства. З цього погляду, тотальний примус нищення, спрямовані на контроль над загальними умовами людського існування й спілкування, є лише поверховим виявом феномена тоталітарного насильства. Тому конфлікти культур — це насильство, що не відає страху власної смерті: людина культури втрачає сенс життя разом із можливою загибеллю власного життєвого світу [266].

Крім того, для формування контекстів, в яких конфлікт розуміється та реалізується індивідами, культура також поєднує індивідуальні особистості з колективними. Цей факт є важливим для розуміння основи більшості етнічних або націоналістичних конфліктів, в яких обраний культурний матеріал використовується для створення особливих видів соціальних груп, що базуються на вірогідних (і первинних) зв'язках родової спільності, історії, мови або релігії. Розуміння впливу культурних відмінностей особливо важливе для аналітиків або практиків у вирішенні конфліктів, які працюють у міжкультурному контексті, оскільки культура впливає на багато комунікаційних або проміжних процесів, що лежать в основі більшості методів вирішення конфліктів. Нарешті, через збільшення транснаціональних обмінів наступне століття побачить набагато більше сутичок між людьми з усіх сфер, що мають міжкультурний характер. Тому автор поняття конфлікту

культур розглядає як міжкультурний конфлікт і вважає, що конфлікт, який відбувається між окремими індивідами або соціальними групами, розділеними культурними кордонами, можна вважати «міжкультурним конфліктом». Але окремі особи, навіть в одному і тому ж суспільстві, потенційно є членами багатьох різних груп, організованих по-різному та за різними критеріями, наприклад, спорідненість у сім'ї чи клані; за мовними, релігійними, етнічними або національними ознаками; за соціально-економічними характеристиками в соціальних класах; за географічним регіоном для груп з політичними інтересами; а також за освітою, професією чи інституційним членством в робочих установах, профспілках, організаціях, промислових установах, бюрократичних системах, політичних партіях чи військових структурах. Чим більш складне і різноманітне суспільство, тим численніші потенційні групи [264].

Ці поняття не є новими в науковому обігу, і ми розглядаємо їх як методологічну основу, на якій формується конфліктологічна культура але їх застосування не часто використовують, коли йдеться про висококваліфікованого фахівця. Їхнє використання під час формування фахівця є лише узагальненням.

Суспільні процеси вимагають від викладачів вищих навчальних закладів під час впровадження компетентнісного підходу формувати конфліктологічну культуру, основу якої будуть становити ці поняття, орієнтуючись на вітчизняний досвід і базуючись на ментальних особливостях. Звичайно, для того, щоб відповідати світовим стандартам освіти, ми також повинні звернутися і до світового досвіду навчання, взявши те, що найкраще підходить для формування майбутніх інженерів. І в цьому відіграють значну роль викладачі та їх підхід до викладання дисциплін.

Значення ролі педагога в різні часи було різне, і якщо в греків це був раб, який водив дитину господаря до школи, у середньовіччі – просвітитель, у XX ст. – це спеціаліст, який займається методикою, навчанням та вихованням, то процеси XXI ст. вимагають здатності навчати на власному

досвіді та вміти спілкуватися на рівних зі студентом. Тому ми можемо побачити, що з розширенням вимог до викладача почало з'являтися все більше іноземних підходів, які ілюструють багатогранність учителя.

Однією із інноваційних технологій, яка поєднує в собі різні методи, розглядаємо коучинг.

Слово «коуч» має угорське походження і використовувалося ще в Англії у XVI столітті. Тоді воно означало «віз, карету», тобто «те, що швидко доставляє до мети і допомагає рухатися». Пізніше, у другій половині XIX століття, англійські студенти почали називати цим терміном приватних репетиторів. У дев'яностих роках XIX століття це поняття увійшло в спортивний лексикон як назва спортивного тренера, який допомагає задіяти усі внутрішні ресурси і йти до перемоги. Пізніше термін «коучинг» перейшов на означення будь-якої діяльності, пов'язаної з наставництвом, інструктуванням і консультуванням. З 80-х років XX століття коучинг офіційно визнаний у бізнесі. На сьогодні існує приблизно 50 шкіл і біля 500 видів коучингу, починаючи від VIP-коучингу і закінчуючи соціальною роботою. Як окрема професія коучинг сформувався на початку 90-х років XX століття. У США професія коуча офіційно визнана у 2001 році завдяки Міжнародній Федерації Коучів [271, с. 84]. Коучинг визначають як творче партнерство, що дозволяє реалізувати особистісний і професійний потенціал людини. Його мета – постійні когнітивні, емоційні, поведінкові зміни, які сприятимуть досягненню цілей і збільшення продуктивності [165].

Т. Голві трактує «коучинг – як мистецтво створення за допомогою співбесід та поведінки, середовища, що забезпечує рух людини до визначеної мети, так щоб воно приносило задоволення». Також, згідно з формулюванням автора, супротивник у голові набагато небезпечніший супротивника по інший бік. Задача тренера – допомогти гравцю знищити або пом'якшити внутрішні перепони. В результаті чого з'явиться природна здатність людини вчитися та добиватися ефективності [272].

П. Вріц (Peter Wrycza, PhD, PCC) – досвідчений коуч, тренер коучів, коуч-ментор та сертифікований супервізор коучів – розглядає коучинг як мистецтво сприяти розвитку інших людей, при цьому ефективний коучинг допомагає реалізувати потенціал людини [273, с.18].

Дж. Уїтмор розробив модель коучингу, що отримала назву GROW. Чотири літери назви моделі відповідають першим буквам слів, що означають етапи проведення навчальної дискусії або стадії на шляху до розв'язання проблеми: перший етап «goal» (у пер. з англ. «мета») – визначення цілей і завдань розв'язання окресленої проблеми; другий етап «reality» (з англ. «реальність») – окреслення стану проблеми, визначення ресурсів, знань, необхідних для її розв'язання; третій етап «option» (з англ. «варіант») – пошук можливих шляхів розв'язання проблеми, вибір найоптимальніших; четвертий етап «will» (з англ. «воля») – застосування обраних стратегій, перевірка в дії [274].

У вітчизняній науці коучинг розглядає С. Романова, яка визначає коучинг як творче партнерство, що дозволяє реалізувати особистісний і професійний потенціал людини. Коучинг означає наставляти, надихати, тренувати. Завдання тренера-коучера – допомогти людині розвиватися і бути готовою до змін [275, с. 83].

В. Сидоренко розкриває сутність поняття «педагогічний коучинг» (від англ. *coaching* – наставляти, надихати, тренувати для спеціальних цілей, підготовляти до вирішення певних завдань) – як «різновид технології науково-методичного супроводу, система андрагогічних принципів і прийомів, що сприяють розвитку потенціалу особистості та групи людей, що працюють спільно (команди, організації), а також забезпечують максимальне розкриття та ефективну реалізацію цього потенціалу. За визначенням Міжнародної Федерації Коучингу (ICF), коучинг – це система реалізації спільного соціального, особистісного, творчого потенціалу учасників процесу неперервного розвитку педагогічної майстерності з метою отримання максимально можливого результату; співробітництво, яке

допомагає клієнтам досягати реальних результатів у особистому і професійному житті». Автор подає основні загальноприйняті значення терміна «педагогічний коучинг»: *індивідуальне консультування* (професійно-фахове, технологічне, психолого-педагогічне, навчально-методичне) для досягнення вищих професійних та особистісних здобутків (акме-рівня); *адаптивний стиль управління персоналом*, спрямований на неперервний розвиток педагогічної майстерності педагогічного працівника за індивідуальною освітньою траєкторією протягом усього життя, уміння вчитися і самовдосконалюватися; *форма індивідуального і групового консультування* для проект-менеджерів і керівних працівників середнього і/або вищого рівнів [276].

Якщо проаналізуємо підходи до педагогічного коучингу, то побачимо, що ця технологія надає можливість співпрацювати викладачеві і студентові спільно, розкриває його внутрішній потенціал, що є важливим кроком у формуванні конфліктологічної культури. Також, опираючись на зарубіжний досвід, ми розглядаємо тьюторство як одну із технологій, запозичення якої буде мати позитивний вплив на формування конфліктологічної культури.

Тьютор – педагог-наставник, походить від англійського «tutor» і латинського «tutor» термінів, що означають «спостерігаю», «піклуюся» (помічник, наставник, адвокат студента). Згідно із зарубіжним досвідом тьютори навчають за спеціальністю і виховують студентів у позааудиторний чи аудиторний час. Майбутні вчителі індивідуально, рідше невеликими групами (3-5 чол.) самостійно, під керівництвом тьютора, працюють над певними завданнями, відповідають на запитання, аналізують педагогічні ситуації, одержують необхідні поради, консультації, допомогу. Тьютор покликаний організовувати самовизначення, самоздійснення, самореалізацію людини в професії, надаючи допомогу в розробці індивідуальної освітньої парадигми, тобто забезпечує успішність індивідуальних професійних спроб [277, с. 72]

У дослідженнях І. Кравченко тьюторське заняття описується як такий вид організації навчальної діяльності студентів, в якому процес навчання побудовано в основному на самостійній роботі студентів, а процес викладання полягає у здійсненні контролю за рівнем виконання завдань, а також у наданні проміжної консультативної допомоги [278].

Тьютору властиві як традиційні функції вчителя, так і нові, пов'язані з принципово зміненими умовами організації навчального процесу. Виконання професійних завдань тьютора передбачає передусім реалізацію таких функцій: - консультанта, що виявляється в інформуванні, наданні порад, інформаційній підтримці; - менеджера, що реалізується в керівництві та мотивації дітей, консультаціях та комунікаціях з ними; - фасилітатора, що виражається в налагодженні та підтримці інформаційних зв'язків і взаємодії між дітьми та іншими учасниками системи освіти, у врегулюванні різних проблем, розв'язанні конфліктів, адаптації школярів до нових форм навчання [279, с. 52]. Перевага тьюторської системи полягає в головному – якості освіти. Не вчитель, а учні повинні бути в курсі останніх досягнень науки і техніки [280, с. 14].

Н. Дем'яненко вважає, що тьютор змушений перебувати у стані постійного пошуку і результатом його роботи має бути індивідуальна програма навчання студента. Також автор відзначає, що нині існує прагнення представити тьютора як педагога, психолога, соціолога, завдяки діяльності якого студент може визначити і знайти свою нішу, стати викладачем, який об'єднує у формуванні людської індивідуальності загальне, соціальне, культурне й особистісно-індивідуальне [281].

Особливу увагу хочемо звернути на те, що деякі педагоги важливе місце відводять тьюторській системі у вивченні предметів гуманітарного циклу. Цю систему розглядають як найбільш ефективну саме з цією групою предметів. У працях англійських істориків і педагогів зазвичай стверджується, що мало серйозних спірних питань може виникнути, коли йдеться про такі, наприклад, предмети, як фізика, проте багато різних

поглядів виникає, коли йдеться про літературні, історичні або філософські проблеми. Такою аргументацією пояснюється факт, що в ряді англійських університетів студенти, які вивчають предмети природничого циклу, взагалі рідко мають заняття з тьютором, або ж кількість їх незначна. Така зорієнтованість пояснюється тим, що предмети гуманітарного циклу є потужним ідеологічним засобом, їм належить провідна роль у формуванні світогляду студента [282, с. 96-98]

У досвіді зарубіжних країн виокремлюється педагогічний дизайн, зокрема в США, теорії та моделі педагогічного дизайну з успіхом застосовуються вже кілька десятиліть. Найбільш повним є трактування запропоноване Лабораторією прикладних досліджень «Навчальний і педагогічний дизайн» (США), що розглядає педагогічний дизайн як:

- процес аналізу потреб і цілей навчання та розробку систем викладання для задоволення цих потреб;
- галузь знань, в рамках якої досліджується і розробляється теорія про педагогічні стратегії, а також процес їх розробки і реалізації; науку про створення підходів для розробки, реалізації, оцінки і збереження ситуацій, що забезпечують процес вивчення предметних блоків;
- реальність – від появи ідеї, що закладає основи педагогічної ситуації, до проведення аналізу та перевірки результатів щодо відповідності базовим потребам [283].

Як зазначає Б. Мергел [284], історія педагогічного дизайну являє собою теоретичне обґрунтування та практичну організацію навчального процесу з застосуванням різноманітних способів донесення знань особі, яка навчається, задля покращення ефективності навчання.

За визначеннями О. Уварова [285], педагогічний дизайн – це зведене в систему використання знань (принципів) про ефективну навчальну роботу (учіння і навчання) в процесі проектування, розробки, оцінки і використання навчальних матеріалів.

К. Кречетников визначає основну ціль педагогічного дизайну як таку, щоб створювати і підтримувати для особи, що навчається, середовище, в якому на основі найбільш раціонального представлення, взаємозв'язку і сумісності різних типів освітніх ресурсів забезпечується психологічно комфортний і педагогічно обґрунтований розвиток суб'єктів навчання [286].

Нам імпонує підхід І. Розенсон, яка вважає, що соціокультурне підґрунтя педагогічного дизайну дозволяє розглядати його як медіатор, культурний адаптер, здатний відтворювати імунітет особистості до сприйняття незвичного та пристосовувати його до буття, що постійно змінюється [287, с. 193]. Ми погоджуємося з автором, адже такий підхід буде не лише сприяти, а й стимулювати студентів до вивчення гуманітарних дисциплін, що є для них не завжди звичним серед різноманіття технічних дисциплін, та буде позитивним у формуванні конфліктологічної культури.

Але потрібно зауважити, що існує також низка проблем, які не сприяють формуванню конфліктологічної культури. До проблемних аспектів формування конфліктологічної культури, як зазначено у п. 1.1., ми віднесли такі аспекти: гуманістичний та гуманітарний; культурологічний, психологічний, соціальний. Ці проблемні аспекти мають місце в зарубіжних дослідженнях, але, якщо гуманістичному, гуманітарному, культурологічному аспектам більше уваги приділяється в дослідженнях вітчизняних науковців та науковців пострадянських країн, то в зарубіжному досвіді велику увагу звертають на психологічний та соціологічний аспекти.

Основою психологічного аспекту розглядаємо асертивність. Концепція асертивності виникла на початку 60-х років XX ст.

Американський психолог, який подав ідею асертивності, А. Солтер вважає, що особистість з розвинутим почуттям самоповаги в будь-якій ситуації спроможна діяти асертивно, тобто відкрито, упевнено й рішуче. Асертивні дії особистості розкриваються в такій поведінці, як: знання власних прав та обов'язків; адекватне оцінювання себе й оточення; усвідомлення особистих потреб та інтересів; розуміння власних цілей,

намірів і шляхів подальших дій, при цьому здатність відкрито без страху й напруги про це заявляти; поважне ставлення до прав та інтересів інших людей; здатність досягати поставлених цілей, не маніпулюючи іншими; уміння переконувати, завойовувати прихильність, звертатися за порадою чи допомогою до людей; спроможність укласти компромісні рішення; встановлювати ділові контакти та партнерські відносини [288, с. 32].

У Радянському Союзі цей термін набрав розповсюдження завдяки перекладам робіт чеських психологів В. Каппоні та Т. Новак.

В. Каппоні та Т. Новак вважають, що асертивна поведінка опирається на чітке усвідомлення власних цілей і цінностей. Опора на цінності взагалі надає додаткову стійкість особистості. Причому чим більше ці цінності збігаються з вічними, тим міцніше внутрішній каркас людини, що дає нам чіткий зв'язок з проблемами формування конфліктологічної культури студентів. Також автори у міжособистісній взаємодії виявляють чотири типи поведінки, а саме: 1) агресивний тип поведінки, коли людина своєю поведінкою демонструє вторгнення на особисту територію іншого, порушення чужих прав; 2) пасивний тип поведінки, коли дії індивіда ведуть до обмеження своїх власних інтересів і прав; 3) змішаний тип, що включає пасивно-агресивні реакції, та 4) асертивний тип поведінки, який демонструє вміння виражати почуття, думки та переконання відкрито, чесно, не порушуючи прав інших людей [289].

Питання асертивності в своїх роботах розглядали такі зарубіжні науковці, як Р. Альберті [290], М. Дойч [291], В. Капоні [289], Т. Коробкова [292], Т. Новак [289], Е. Солтера [293], G. Swimmer [141], С. Степанов [294], О. Федоров [146], Г. Франсиско [295], В. Шейнов [296] та інші.

З погляду американського психолога М. Дойча, особистість, яка поважає і цінує себе, вирізняється високим рівнем асертивної поведінки. Також він запропонував «троїстий принцип», який полягає в тому, що в будь-якій ситуації асертивна особистість діє рішуче, чесно і дружелюбно. Психолог

зазначає, що рішучість особистості не дозволить опонентові маніпулювати нею або залякати її, чесність не дозволить бути втягнутому в аморальну ситуацію, навіть коли її будуть провокувати на це, дружелюбність дасть зрозуміти опонентам, що така особистість поважає й цінує не тільки власну думку і тому готова до конструктивної взаємодії [291].

В. Шейнов, аналізуючи дослідження Р. Альберти та М. Еммонс, стверджує, що дослідники виявили: асертивні люди більш успішні в ситуаціях спілкування, оскільки вони більш відкриті, виразніші та здатні зробити свій власний вибір і в наслідок цього вони задоволені собою. Діти та дорослі, чия поведінка є асертивною, більш щасливі, здорові, ними рідше маніпулюють. Відчуваючи впевненість в собі, вони успішно досягають цілі дорослішаючи [296].

Тоді як в своїй роботі О. Хохлова визначає асертивну поведінку як конструктивний спосіб міжособистісної взаємодії, що дозволяє протистояти агресії і маніпуляції та описує такі її основні складові, як позитивну відкритість, емоційну складову поведінки, наполегливість, енергійність, впевненість в собі як показник ціннісного ставлення до себе та інших [297, с. 13].

Також, якщо розглядати соціальний проблемний аспект формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей, ми звернули увагу на професійну маргінальність.

Проблеми маргінальності у різних сферах життєдіяльності досліджували у своїх працях зарубіжні науковці: З. Голенкова [298], Д. Завалишина [299], І. Зайцев [300], О. Єрмолаєва [159], Л. Кемалова [301], Ю. Плюсін [302], В. Шапінський [303], Л. Шнейдер [304], Т. Шибутані [305], D. Abrams [306], S. Archer [307], E. Erikson [308], R. Hodge [309], P. Pavalko [310], R. Park [311] та інші.

Уперше поняття маргінальності застосував Р. Парк стосовно адаптації мігрантів, розглядаючи її як стан переходу людини на межі «двох світів». Він зазначає, що маргінальна особистість – це продукт природного культурного

процесу, розширення взаємодії культур. Цей тип особистості з'являється в тому місці і в той час, де під час конфлікту рас і культур починають виникати нові спільноти, народи, культури. Особи цих нових культур існують в двох світах одночасно, тому для них характерний більш широкий горизонт і більш витончений інтелект [311], тобто автор розглядає маргінальність як культурний конфлікт, що ми можемо віднести до проблем формування конфліктологічної культури.

Японський та американський соціолог Т. Шибутані розглядає маргінальність у контексті соціалізації особистості в нестабільному суспільстві. Основним моментом у маргінальності є домінування соціальних змін, трансформації соціальної структури. Також автор зауважує, що маргінальний статус виступає джерелом невротичних симптомів, важких депресій, які можуть завершитись каральними заходами стосовно самого себе. Позитивний результат маргінальної ситуації для особистості – висока творча активність. Проаналізувавши автора, ми вважаємо, що розгляд маргінальності у контексті соціалізації також є важливим фактором при формуванні майбутнього фахівця, адже навчання в університеті – це є соціалізація молодого людини до нового для неї оточення [305].

Отже, проблеми формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей та їх вирішення, які поєднує конфліктологічна культура, були та є актуальними як у вітчизняній науці, так і в зарубіжних дослідженнях. Звичайно, що, враховуючи особливості навчання в ЗВО у нас та за кордоном, конфліктологічна культура опирається на різні підходи та напрями соціологічних, психологічних, культурологічних досліджень, але кінцевий результат залишається спільним – формування компетентного фахівця. Зарубіжний досвід, особливо у педагогічних підходах до навчання у ЗВО, є дуже важливим та цінним здобутком для вітчизняної педагогіки, що також сприяє євроінтеграційним процесам та розширенню і впровадженню нових форм і методів у вітчизняну освіту, що, в свою чергу, вимагає нових знань як для викладачів, так і для студентів.

1.3. Концептуальні основи формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей

Методологічні засади формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей.

Стрімке зростання технічного прогресу зумовлює нові вимоги до формування фахівців інженерної сфери та вимагає не лише вузькоспеціалізованого фахівця, а й розширення кордонів свого професіоналізму, що буде проявлятися, крім професійних знань, у роботі з людьми. Важливим стає не лише засвоєння професійних компетентностей, а й розвиток особистості в цілому, що має спрямовуватися на культурно-професійну самоактуалізацію.

Сучасний інженер стає не просто фахівцем, що вирішує вузькі професійні завдання. Як керівник вищої чи середньої ланки, скажімо, у фірмі він змушений розв'язувати найрізноманітніші проблеми управління, що стосуються задоволення попиту споживачів при швидкій окупності й надійності ефекту від інвестицій, орієнтування на новітні технології та способи високопродуктивної діяльності виробничих і комерційних фірм [312].

Значення вищої освіти полягає в підготовці студентської молоді до участі її в соціокультурній та професійній діяльності, формування її світогляду, розвитку системи цінностей та ідеалів, що обумовлюють громадянську позицію кожного індивіда, його ставлення до світу і визначення свого місця в ньому. Діяльність людей у будь-якому суспільстві різноманітна, специфічна для різних професій і спеціальностей, тому для проектування змісту освіти необхідно знайти їх спільні компоненти, які підлягають засвоєнню не залежно від характеру майбутньої діяльності [298]

Інтеграційні процеси вищої освіти, впровадження інновацій у викладання дисциплін вимагають гуманізаційних засад у педагогічно-методологічних підходах до освітнього процесу в технічних ЗВО. В Законі

України «Про вищу освіту» (редакція від 25.07.2018, підстава 2443-VIII) зазначено, що «освітній процес – це інтелектуальна, творча діяльність у сфері вищої освіти і науки, що провадиться у закладі вищої освіти (науковій установі) через систему науково-методичних і педагогічних заходів та спрямована на передачу, засвоєння, примноження і використання знань, умінь та інших компетентностей у осіб, які навчаються, а також на формування гармонійно розвиненої особистості» [313]. Маємо зауважити, що методологічною основою в розвитку гармонійно розвиненої особистості в технічному закладі вищої освіти є формування конфліктологічної культури майбутніх інженерів, яка є складовою професійної компетентності та базується на гуманітарній основі навчального закладу.

Важливість методологічного підходу до формування конфліктологічної культури в майбутніх інженерів вбачаємо у сутності трактування вітчизняної освіти в Законі України «Про освіту» (2017), де зазначено, що освіта є основою інтелектуального, духовного, фізичного і культурного розвитку особистості, її успішної соціалізації, економічного добробуту, запорукою розвитку суспільства, об'єднаного спільними цінностями і культурою, та держави. Метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору [314].

У Національній стратегії розвитку освіти України на період 2012–2021рр. [315] стверджують необхідність реформування системи освіти з позиції її олюднення й актуалізують цю проблему. У Концепції гуманітарного розвитку України на період до 2020 року [316] зазначено, що

освіта України ґрунтується на культурно-історичних цінностях українського народу, його традиціях і духовності.

Новітні тенденції та реформації у вищій школі показали, що традиційна система навчання стає неефективною та недосконалою для формування фахівця інженерної сфери через: недостатність спілкування та взаємодії між студентом та викладачем; однотипність проведення занять; недостатній рівень самостійної підготовки студентів; застарілий підхід викладачів до викладання дисциплін; профанація вищої освіти на рівні держави та знецінення інженерної професії, що призводить до відсутності мотивації у студентів. Тому актуальною є проблема впровадження нових підходів до підготовки майбутніх інженерів, яка повинна включати в себе спеціальні, гуманітарні та фундаментальні дисципліни. Тенденції до зменшення годин, особливо гуманітарного напрямку у технічних ЗВО, призведе до дисбалансу у професійному становленні інженера як фахівця та особистості в цілому.

Процес формування конфліктологічної культури у майбутніх інженерів в умовах професійної підготовки з методологічної точки зору, вважаємо за необхідне, розглядати з позиції системного, діяльнісного культурологічно-творчого та компетентістного підходів. Компетентністний підхід у вищій школі на сьогоднішній день є популярним. Під час формування компетентностей і компетенцій охоплюється багато інших педагогічних підходів, але ми акцентуємо на ті, які, на нашу думку, є необхідними у формуванні конфліктологічної культури і розглядаємо їх у відповідній ієрархії. Також вважаємо, що їх застосування поступово має доповнювати одне одного, що додасть позитивний результат.

В освіті, як і в іншій сфері життєдіяльності людини, все складається з відповідних систем (навіть коли існує враження безсистемності), тому ми розглядаємо системний підхід як необхідний у формуванні конфліктологічної культури. Розкриття питань системного підходу в педагогіці розглядалися і розглядаються багатьма вченими як на теренах вітчизняної науки, так і за кордоном (М. Neil. [317], І. Білецький [318],

О. Власенко [319], С. Гончаренко [320], Н. Дюшеєва [321], Т. Ільїна [322], А. Новиков [323], О. Отич [324], Г. Рогалева [326], В. Садовський [327], А. Чумаков [328], Ю. Шабанова [325] та інші).

1. *Системний підхід* у педагогіці спрямований на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення у них різноманітних типів зв'язків та зведення їх в єдину теоретичну картину. Як систему можна розглядати будь-яку пізнавальну діяльність, а її складовими є сам суб'єкт пізнання (особистість), процес пізнання, продукт пізнання, мета пізнання, умови, в яких вона перебуває тощо [329, с. 8]

М. Нейл зазначав, що системний підхід в «технології» навчання є особливим методом дослідження, що застосовується для знаходження ефективних способів вивчення, планування та організації педагогічних ситуацій на практиці [330].

В українській науковій літературі системний підхід трактується як напрям у спеціальній методології науки, завданням якого є розробка методів дослідження й конструювання складних за організацією об'єктів як систем. Системний підхід у педагогіці спрямований на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення в них різноманітних типів зв'язку та зведення їх у єдину теоретичну картину. Наприклад, як систему можна розглядати будь-яку пізнавальну діяльність, а її складовими виступатимуть сам суб'єкт пізнання (особистість), процес пізнання, продукт пізнання, мета, умови, в яких перебуває система. У свою чергу, складові системи – підсистеми – можна розглядати як самостійні системи [93].

До основних принципів системного підходу відносять: *цілісність* (дає змогу розглядати одночасно систему як єдине ціле і водночас як підсистему для вищих рівнів); *ієрархічність будови* (наявність безлічі елементів, розташованих на основі підпорядкування елементів нижчого рівня елементам вищого рівня); *структуризація* (дає можливість аналізувати елементи системи і їхній взаємозв'язок у межах конкретної організаційної структури); *множинність* (використання кібернетичних, економічних та математичних

моделей для опису окремих елементів і системи загалом); *системність* (властивість об'єкта володіти всіма ознаками системи) [331].

Ми розглядаємо системний підхід у методології формування конфліктологічної культури як систематизацію знань культурологічної та конфліктологічної спрямованості в ієрархії спеціалізованих знань та їх використання під час навчально-виховного процесу як здобуття подальшого досвіду їх застосування в професійній діяльності. Така системність необхідна, оскільки їх несистематизоване подання призведе до нерозуміння важливості цих знань у структурі професійної підготовки, але теоретичні знання повинні бути підкріплені діями, тому в освітніх підходах у формуванні конфліктологічної культури виділяємо також діяльнісний підхід.

Діяльнісна теорія засвоєння соціального досвіду є найбільш розвиненою та такою, що відповідає потребам перебудови освітніх процесів [332, с. 48]. Діяльнісний підхід у навчанні передбачає відбір змісту навчальних предметів з опорою на врахування специфіки майбутньої професійної (виробничої) діяльності. Підхід характеризується виявленням особливостей процесів надбання студентами культурно-історичного досвіду, накопиченого людством, і його передачі, виробленими соціальною практикою, тобто засвоєння знань, умінь, навичок, видів та способів діяльності. Відбір освітнього матеріалу має відповідати критерію повноти і системності видів діяльності, необхідних для кваліфікаційної компетентності [333]

2. *Діяльнісний підхід* є загальноприйнятим у педагогіці та психології, сутність якого розкривали у своїх дослідженнях Г. Атанов [334], В. Беликов [335], А. Брушлинский [336], І. Зимня [342], В. Краєвський [337], І. Лернер [338], С. Рубінштейн [339], Ю. Татур [340], А. Хуторський [323], Ю. Фокін [341] та інші.

Ю. Татур відзначає, що узагальненим результатом професійної освіти має стати готовність випускника до соціальної та професійної діяльності, бо тільки через власну активну діяльність людина здатна розвиватися [340].

Сутність діяльнісного підходу до навчання розглядає також І. Зимня, яка вважає, що засвоєння знань відбувається одночасно з засвоєнням способу дій. Відповідно «знати» – означає здійснювати певну діяльність, пов'язану з цими знаннями. Таким чином, знання стають не метою навчання, а його засобом [342, с.24–26]. В цьому визначенні прослідковується тісний зв'язок навчання та дій, тобто в нашому дослідженні це зв'язок систематичного та діяльнісного підходів.

Людська діяльність, узята в цілому, у повноті своїх видів і форм, породила культуру, вилилася в культуру, сама стала культурою – тим середовищем, яке зрощує й живить особистість. Подібна оцінка ролі діяльності й, зокрема праці, вперше була здійснена в рамках німецької класичної філософії. Вона була засвоєна марксизмом, її дотримуються й сучасні вітчизняні гуманітарні науки, особливо педагогіка та психологія, предметом яких у тому або іншому аспекті виступає діяльність [343].

В особистісно зорієнтованій педагогіці діяльнісний підхід може застосовуватись у сенсі особистісної адаптації теоретичних знань і вироблення на основі цього індивідуального стилю професійної творчої поведінки. У діяльнісному підході фахівцю доводиться виконувати різні за складністю і структурою професійні функції [344].

У формуванні конфліктологічної культури діяльнісний підхід є професійно-творчим спрямуванням, за допомогою якого формуються навички та вміння складових конфліктологічної культури на базі здобутих знань. Основною метою підходу є проектування та організація навчально-виховного процесу таким чином, щоб провідним значенням була дія та формування способу дій, які відображають або імітують професійні ситуації, тобто вміння за допомогою культурологічних знань здійснювати позаконфліктні дії. Діяльнісний підхід у методології конфліктологічної культури дасть змогу мотивувати знання, пов'язані з гуманітарно-культурологічним напрямком, навчати студентів самостійно приймати рішення та оцінювати ситуацію, формувати в собі здатність самоконтролю у

будь-якій ситуації, сприяти установці на творчість. Діяльнісний підхід є важливим також тому, що практичного застосування знанням з гуманітарних дисциплін студенти технічних ЗВО взагалі не бачать та не розуміють їх суті, адже одні знання не є самодостатніми. Тому тут велику роль відіграють інтерактивні технології, які мають в основі діяльнісний підхід.

Проблема, з якою стикається сьогодні вища технічна освіта, можна назвати культурною кризою. Людину можна вважати тоді повноцінною особистістю, коли вона розвивається завдяки входженню в культуру як індивід.

3. *Культурологічний підхід* вважаємо таким, що є не лише основою методології у формуванні конфліктологічної культури, а його впровадження повинно яскраво прослідковуватися впродовж усього періоду перебування молодшої людини у вищому закладі освіти. Викладач повинен працювати не лише над питанням подання знань, а й для створення культурного середовища, в якому відбувається процес навчання. Гуманізація технічної освіти лежить в основі культурологічного підходу. Проблеми гуманізації технічної освіти, які висвітлюються все частіше у дослідженнях професійної сфери, в основному, зводяться до збільшення годин гуманітарних дисциплін, що швидше призводить до гуманітаризації навчання, а не до гуманізації та культурологічного розвитку студентів.

Розглядати культуру як систему моделей пропонують дослідники Г. Балл та В. Медінцев, розрізняючи при цьому моделі ідеальні, матеріальні та матеріалізовані, первинні та вторинні. Причому особа у цій системі може виступати як матеріальна модель, первинна або вторинна, залежно від того, у співвідношенні з якою моделлю вона розглядається [345]. На нашу думку, цей підхід є доцільним у розгляді особистості студента технічного ЗВО.

Питаннями культурологічного підходу в освіті в різних її аспектах займалися ряд дослідників (В. Багацький [350], Г. Балл [345], І. Балхарова [346], О. Беляєв [358], Ю. Бойчук [359], В. Воропаєва [347], В. Гура [348], В. Жабakov [360], І. Ісаєв [357], І. Колмогорова [349], Л. Кормич [350],

М. Крилова [351], І. Лисакова [361], В. Медінцев [345], А. Погодина [352], М. Роганова [356], В. Розин [353], Л. Сундеева [362], Е. Фортунатова [354], І. Шапошникова [355] та інші).

Освічена людина – це не тільки фахівець і не тільки особистість, як відзначає в своїх дослідженнях В. Розін, а саме людина культурна і підготовлена до життя, до змін способу життя, до зміни своїх уявлень, світогляду, світовідчуття. Автор також зауважує, що освічена людина є культурною в тому сенсі, що приймає та розуміє інші культури і цінності не тільки з позиції власної незалежності, а й чужої [353, с. 46]. Ми погоджуємося з автором в тому, що інкультурація студентів до своєї та інших культур – є одним із важливих завдань культурологічного підходу в сучасному освітньому просторі.

Сутність культурологічного підходу у своїх дослідженнях розкриває Ю. Бойчук, який вбачає вивчення світу людини в контексті її культурного існування, в аспекті того, чим світ є для людини, яким сенсом він для неї наповнений. Це вивчення культурного наповнення реальності, наявних культурних програм. Культурологічний підхід зумовлений об'єктивним зв'язком людини з культурою як системою цінностей [359, с. 121–125].

Культурологічний підхід як конкретно-наукова методологія пізнання і перетворення педагогічної реальності має три взаємопов'язані аспекти дії, які презентує І. Ісаєва: - аксіологічний аспект культурологічного підходу обумовлений тим, що кожному виду людської діяльності як цілеспрямованій, мотивованій, культурно організованій, властиві свої підстави, оцінки, критерії (цілі, норми, стандарт тощо) та способи оцінювання; - технологічний аспект культурологічного підходу пов'язаний із розумінням культури як специфічного способу людської діяльності; - особово-творчий аспект культурологічного підходу обумовлений об'єктивним зв'язком індивіда і культури. Індивід є носієм культури, тож у зв'язку з цим в руслі особово-творчого аспекту культурологічного підходу освоєння культури слід розуміти як проблему зміни самої людини, її становлення як творчої

особистості [357]. Нам імпонує такий підхід науковця, адже він чітко розкриває аспекти, які необхідні при впровадженні культурологічного підходу під час формування конфліктологічної культури.

Культурологічний підхід є не лише культурним, а й творчим спрямуванням молоді, як наголошує О. Беляєв: «Культурологічна освіта – це освіта, центром якої є людина, яка пізнає і формує культуру шляхом обміну духовними цінностями та особистісними смислами, створюючи твори індивідуальної та колективної творчості» [358, с. 29].

У впровадженні культурологічного підходу під час формування конфліктологічної культури значну увагу приділяємо спрямуванню молоді до розуміння національних традицій та культури, що не ставляться в протиріччя іншим культурам, а несуть культурний розвиток та вміння його правильного застосування в професійній сфері; здатність особистості до культурного саморозвитку та культурної реалізації; творчий розвиток майбутнього інженера, який базується на культурно-технічних надбаннях суспільства; доступність та культурологічна спрямованість гуманітарних знань, відповідність їх фаховій спрямованості; вдосконалення педагогічних методологій для перетворення професійних знань студентів у професійно-культурологічні та надати навички їх реалізації на практиці. Цей підхід є базовим і, на нашу думку, на основі цього підходу будується методологія формування конфліктологічної культури.

4. Методологія формування конфліктологічної культури не може бути повною без застосування *компетентнісного підходу*. Зв'язок діяльнісного та компетентнісного підходів прослідковується у працях І. Беха [363], який вказує на те, що лише педагогіка розвитку, що базується на особистісно орієнтованому і діяльнісному підходах здатна забезпечити формування компетентності вищого рівня. Автор також доводить, що це положення сформовано на основі узгодження ідей діяльнісного та особистісно орієнтованого підходів з цілями і завданнями компетентнісного підходу на засадах логічної доповнюваності. Діяльнісний підхід впритул наближається

до ідеї компетентнісного підходу у межах тих компетентностей, які забезпечуються навчальними знаннями теоретичного рівня, коли те чи інше знання утримує внутрішні відносини, зв'язки, закономірності, властиві певному об'єкту чи явищу [363]. І. Бех порівнює діяльнісний та компетентістий підхід, де визначає, що суттєва відмінність цих підходів міститься в рівні кінцевої мети, та вважає, якщо метою діяльнісного підходу є перетворення того, хто навчається, у суб'єкта навчання, то компетентнісний підхід повинен забезпечити несуперечливу трансформацію суб'єкта учіння у суб'єкта розвиненої суспільної практики, точніше, у суб'єкта практичної діяльності як цілеспрямованого перетворення дійсності. Також науковець зазначає, що якщо за діяльнісного підходу фрагменти практики слугували засобом формування знань і переконань, то за компетентнісного підходу навчальні надбання стають засобом досягнення цілі формування людини досвідченої [363].

У тлумаченні компетентнісного підходу, запропонованого Г. Селевко, також виявляється практична орієнтованість. Він дає визначення компетентнісного підходу через образ випускника, що володіє компетенціями, які, в свою чергу, означають те, що він може робити, яким способом діяльності оволодів, до чого готовий [364], що дає нам підтвердження зв'язку педагогічних підходів.

Компетентісний підхід є доволі розповсюдженим у навчально-виховному процесі вищої освіти і питання цієї тематики висвітлено в роботах багатьох науковців у різних сферах життєдіяльності [35; 36; 37; 38; 39; 40; 41; 42; 43; 44; 45; 46; 47; 48; 49; 50; 51; 52; 53; 54; 55].

Чітко прослідковується, на нашу думку, основа конфліктологічної культури в обґрунтуванні актуальності компетентнісного підходу російськими вченими В. Болотовим, В. Серіковим, які зазначають, що компетентнісний підхід висуває на перше місце не інформованість учня, а *вміння вирішувати проблеми*, котрі виникають у таких ситуаціях: 1) у пізнанні і поясненні явищ дійсності; 2) при освоєнні сучасної техніки і

технології; 3) у взаємостосунках і взаєминах людей, у етичних нормах, при оцінюванні власних вчинків; 4) у практичному житті при виконанні соціальних ролей громадянина, члена сім'ї, покупця, клієнта, глядача, городянина, виборця; 5) у правових нормах і адміністративних структурах, у споживчих і естетичних оцінках; 6) у виборі професії і оцінці готовності до навчання у професійному навчальному закладі, коли необхідно орієнтуватися на ринок праці; 7) при необхідності вирішувати власні проблеми життєвого самовизначення, вибору стилю і способу життя, способів вирішення конфліктів [41]. Вирішення перерахованих ученими ситуації ми розглядаємо лише за умови формування конфліктологічної культури.

Підтвердження необхідності формування конфліктологічної культури та важливість компетентнісного підходу ми бачимо у підходах О. Субетто, який вважає, що у своїх цільових установках компетентнісний підхід не може мотивуватися принципом ринкового фундаменталізму і базуватися на інтересах глобалізації ринку освіти і праці, оскільки ця тенденція з позиції онтології людства призводить до «відриву» від ціннісних засад рідної культури, формує «неокочівників» і фактично прискорює процес відчуження людини від природи, її подальше просування до екологічної загибелі. Онтологія компетентнісного підходу в ХХІ ст. є «людинорозмірна», ноосферна онтологія, у якій людина здобуває «розмірність» ноосферної (космопланетарної) людини, здатної виконати Місію Відповідальності за все Живе на Землі, за управління соціоприродною (соціобіосферною) еволюцією. Автор також розглядає додатковість компетентнісного до культуроцентричного, знанневоцентричного, системодіяльнісного підходів, причому науковець вважає всеосяжним саме культуроцентричний підхід [365, с.21-23]. Ми також погоджуємося з думкою автора, де він, аргументуючи свою точку зору, зазначає обмеженість компетентнісного підходу, який не може відобразити багатство внутрішнього світу людини, не охоплює собою формування культури особистості як якісної цілісності. Тому

його застосування може дати ефект лише на базі ноосферного і культуроцентричного підходів до змісту освіти.

У методології формування конфліктологічної культури ми розглядаємо компетентнісний підхід як базову вершину до професійного становлення майбутнього інженера, що дасть змогу ефективної взаємодії між викладачем та студентом у формуванні необхідних компетенцій на основі конфліктологічної культури як складової професійної компетентності. Для вдосконалення, розвитку та самореалізації студента потрібен взаємозв'язок усіх підходів, а для ефективності їх застосування в методології формування конфліктологічної культури – у визначеному порядку. Компетентнісний підхід є важливим для формування професійних компетентностей, але без застосування інших педагогічних підходів сформувати конфліктологічну культуру вважаємо неможливим.

Отже, проаналізувавши педагогічні підходи до формування конфліктологічної культури у майбутніх інженерів, ми виявили важливість ієрархії та взаємозв'язку цих підходів. Без чіткої послідовності в застосуванні педагогічних підходів у методології формування конфліктологічної культури ми не отримаємо бажаної результативності. Отже, виокремлення складових ієрархічної системи, підходів, функцій, принципів підвело нас до думки створити науково-методичний тетраedr формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців. Ієрархія взаємозв'язку представлена на рисунку 1.2.

В основі лежить *системний підхід*, роль якого - систематизувати подачу гуманітарних знань під час професійної підготовки як цілісної системи; - надати можливість студентові відчувати себе цілісною особистістю, що поєднує в собі професійні знання та вміння і навички конфліктологічної культури і є суб'єктом цього процесу; - планувати та організовувати навчально-виховний процес таким чином, щоб теоретичні знання системно та гармонічно поєднувалися з практичним досвідом.

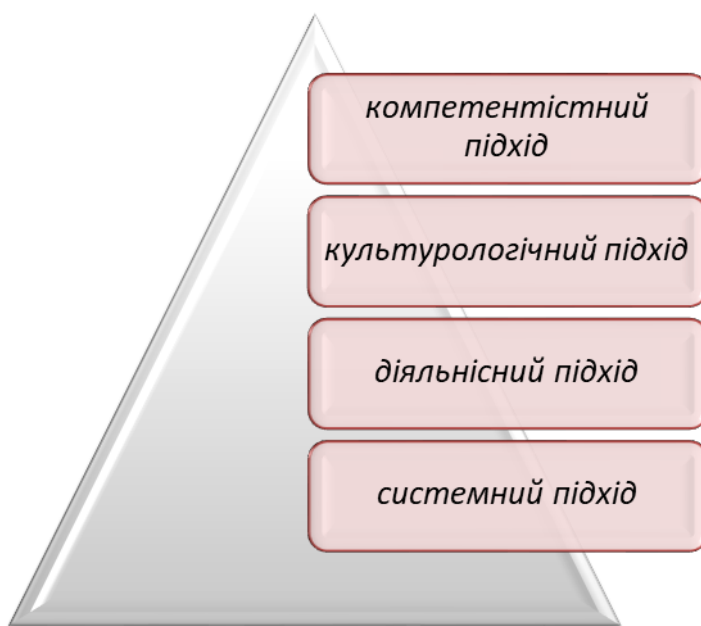


Рис. 1.2. Трикутник ієрархії педагогічних підходів конфліктологічної культури в майбутніх фахівців технічних спеціальностей

Наступним педагогічним підходом у формування конфліктологічної культури розглядаємо *діяльнісний підхід*, який в науково-методичному тетраедрі передбачає: - навички застосування отриманих знань на практиці; - орієнтування на вибірковості знань з врахуванням специфіки професійної діяльності; - спрямування випускника до професійної діяльності з урахуванням культурологічної складової та творчого підходу до вирішення питань; - проектування та впровадження навчальної діяльності та здобуття навичок через дію, а не лише в засвоєнні знань; - створення умов для мотивації до навчання та здатність до самооцінки.

Культурологічний підхід відповідає за культурологічний простір у навчальному середовищі студента; - творче спрямування у дослідженні професійного фаху у руслі культурологічного знання; - прийоми, на який опираються всі педагогічні підходи; - безперервний культурний саморозвиток; - перетворення суто професійних знань на культурно-професійні та вміння використання їх на практиці; - безконфліктне існування та міжособистісне спілкування в професійному середовищі.

Компетентістний підхід презентуємо як вершину піраміди, оскільки за допомогою системного та діяльнісного підходів ми можемо формувати низку професійно важливих компетентностей, що є завданням методології формування конфліктологічної культури. Цей підхід розглядає: - вміння застосування знань гуманітарного циклу для удосконалення професійної компетентності; - розвиток навичок самоосвіти, самореалізації, самовдосконалення; - гуманітарного розуміння та підхід до інженерної професії; - вміння застосовувати психологічно-стійкі якості в професійній діяльності; - здатність прогнозування та передбачення ситуацій в професійній діяльності.

Отже, проаналізувавши педагогічні підходи в методології, ми визначили низку функцій: *інтегративна, аксіологічна, праксеологічно-трансформуюча, культурологічно-творча, психологічно-рефлексивна, футурологічна*, які пов'язані з педагогічним підходом за своїм змістом, а також розміщені на трикутнику ієрархії за порядком своєї значимості (рис. 1.3).

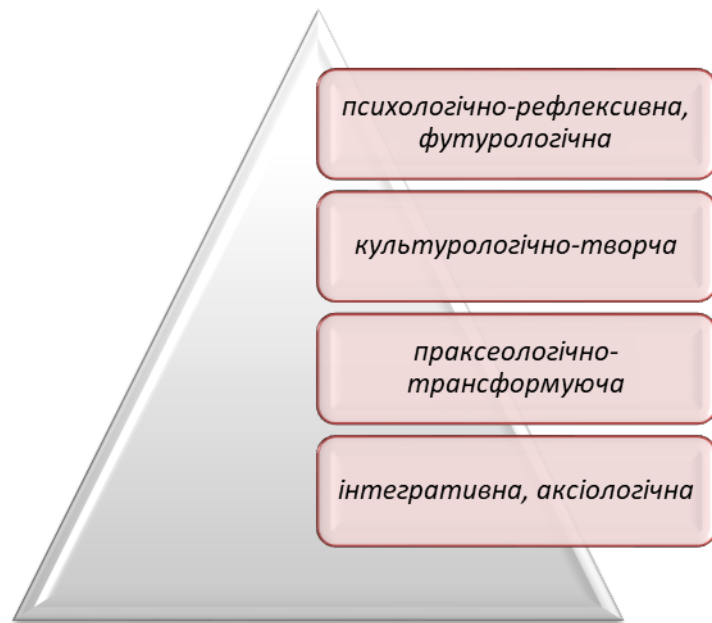


Рис. 1.3 Трикутник функцій формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей

Інтегративна функція полягає у визначенні спрямування навчальної системи та міждисциплінарних зв'язках між дисциплінами професійного, гуманітарного (культурологічного), фундаментального циклів відповідно до професійного спрямування та забезпечує цілісність і особливість цих знань. Ця функція дає змогу повного і гармонійного злиття дисциплін у вигляді інтегрованих занять, спецкурсів, факультативних занять тощо. Гуманізація та гуманітаризація у технічному ЗВО не можлива без інтеграційних процесів у навчанні. Інтеграційна функція допомагає об'єднати в одне ціле гуманітарні та технічні знання, а не розглядати їх як окремі складові професійної компетентності.

У філософії інтеграція розглядається як відновлення, заповнення, як сторона процесу розвитку, пов'язана з об'єднанням у ціле раніше різноманітних частин і елементів [366, с. 154- 155].

Соціолого-педагогічний словник визначає, що у ході процесів інтеграції в уже сформованій системі, або у новій системі, яка виникла з раніше незв'язних елементів, збільшується обсяг та інтенсивність взаємозв'язків і взаємодій між елементами, зокрема надбудовуються нові рівні управління [367, с. 94]. Педагогіка вищої школи визначає інтеграцію як доцільне об'єднання та координацію дій різних частин цілісної системи [368, с. 130].

Принцип навчання розглядає як інтеграцію В. Радкіна, яка вважає, що вона базується на гармонійному об'єднанні знань та основі спільності наукового змісту, предмета, об'єкта, цілей викладання та подібності наукових понять і термінів [369, с. 61].

Значне місце в інтегративній функції відіграє культурна інтеграція, тобто ця функція забезпечує не лише методологічний аспект, а й значна увага звертається на культурну інтеграцію молоді, від чого залежить планування навчально-виховного процесу. Інтеграційна функція лежить в основі тому, що сам процес знаходження молодої людини в закладі вищої освіти – це уже початок інтеграції входження особистості в освітню сферу університету.

Подача знань, які віддалені від духовного і культурного світу, не формують повноцінного фахівця та особистість і такі знання не можна вважати повноцінними. Т. Калюжна, аналізуючи роботу американського філософа Р. Пері [370, с. 57], зауважила, що особливу увагу він приділяв духовним цінностям та підкреслював, що не машини і речі, а соціалізовані і насичені емоціями стійкі ідеї утворюють суть культури і цивілізації.

Також автор визначав аксіологію як систему знань, в якій об'єдналися і в цьому процесі більшою мірою показали свою специфіку філософія, релігія, етика, естетика, політика, юриспруденція і економіка,. На його думку, теорія цінностей допоможе людині пізнати себе, свої найбільш значущі цілі, прагнення, а це знання буде для особистості не менш вагоме, ніж знання законів природи [370, с. 57].

Французький соціолог-позитивіст Е. Дюркгейм [371] у своєму підході до аксіологічної проблематики, перш за все, звернув увагу на постановку самої проблеми системи цінностей в соціології як на ідеалах, які є головними рушійними силами поведінки людини і за якими стоять реальні і діючі колективні сили. Науковець вважав, що на великих ціннісних ідеалах формуються і базуються цілі цивілізації.

У нашому дослідженні духовні цінності утворюють суть професійної освіти, тому *аксіологічна функція* є в основі навчально-виховного процесу.

Сьогодні є усі підстави стверджувати, що у нашому суспільстві розвивається ціннісна інверсія. Вона полягає у розриві традицій, руйнуванні ціннісної ієрархії, яка супроводжується кардинальною зміною комбінаторики поведінки, коли «...нищі цінності» починають домінувати у культурі і відігравати роль визначальних цінностей, а цінності споконвічно істинні, абсолютні витісняються на культурну периферію [372]. В. Панарін зазначає, що така ціннісна інверсія несе негативний характер, і з цією тенденцією необхідно боротися, використовуючи усі засоби сучасної освітньої політики. Адже йдеться про формування байдужості, відсутності або обмеженості духовних запитів, соціального утриманства тощо. Саме це явище ми

систематично спостерігаємо у сучасної молоді, що найчастіше призводить до алармізму або навіть до його найгіршого прояву — девіантної поведінки [373, с. 146]. Ми можемо це розцінювати як втрату загальнолюдських цінностей.

Нам імponує класифікація людських цінностей Є. Бондаревської: виховання гуманної особистості (милосердя, порядність, доброзичливість, терпимість тощо); виховання вільної (самодостатньої) особистості (свобода, самосвідомість, самостійність); виховання «людини культури» (знання і дотримання традицій, інтелігентність, засоби комунікацій, знання мов тощо); виховання творчої особистості (життєтворчість, розвинений інтелект, знання, вміння, навички тощо); виховання духовної особистості (потреба пізнання світу і себе, потреба в красі, потреба в духовних ідеалах та ін.); виховання моральної особистості (честь, гідність, совість, відповідальність, поняття про обов'язок, повага до людей тощо) [374, с. 10-11].

Аксіологічна функція в методологічному огляді у формуванні конфліктологічної культури майбутнього інженера спрямована на ціннісно-духовний аспект студента, на вдосконалення його моральних якостей, розвитку емоційно-чуттєвої сфери за допомогою психолого-педагогічних підходів під час навчально-виховного процесу. Аксіологічна функція, на нашу думку, об'єднує всі життєво важливі компетентності з професійними компетентностями, що дає змогу формувати повноцінного фахівця.

Знання завжди мають підтверджуватися у практичних діях та прагнути до розвитку і впровадження нового в професійне існування, за що у формуванні конфліктологічної культури майбутнього інженера відповідає *праксеологічно-трансформативна функція*. Праксеологія (грец. *praktikos* – діяльний і *logos* – слово, вчення) – це наука, яка вивчає досконалу людську діяльність, її стратегію, програми й системи дій. В її основі лежать ефективність та вдосконалення людської діяльності.

Проблеми впровадження й поширення нового, узагальнення інформації про нововведення у сферах виховання й освіти, осмислення практики

застосування педагогічних інновацій, вивчення закономірностей і форм використання нового, ефективність застосування педагогічних інновацій у практиці роботи є предметом досліджень педагогічної праксеології [375].

Ключову роль у комплексі проблем праксеології відіграють незатребуваність нововведень і відсутність ефективних механізмів їхньої реалізації. У суспільстві, що динамічно розвивається, відбувається постійна зміна інновацій більш сучасними, раціональними, продуктивними. Соціологи відмічають певну закономірність – «якщо суспільство і його підсистеми оновлюються рідко, то механізми впровадження інновацій розвинуті в них недостатньо. У такому суспільстві нове впроваджується насильно за допомогою спеціально створених авторитарно-адміністративних механізмів, які, як відомо, не можуть довго існувати. Вони зразу відмирають, як тільки нововведення впроваджено або питання про його впровадження стає неактуальним» [376, с. 562].

Польський філософ, видатний представник Львівсько-варшавської школи Т. Котарбінський, який розвив вчення про праксеологію, розглядав її як типову модель організаційної науки, спрямовану на напрацювання практичних порад, з асиміляцією й систематизацією даних з різних наук під кутом зору завдань цієї сфери діяльності [377, с.18].

Але є ще одна психологічна особливість праксеологічних технологій – їхня складність, яка обумовлена людським фактором, а саме особливостями волі, прагнень людей, їх інтересами, мотивами, цінностями. Можливість досягти одного й того ж результату різними способами, з різними затратами ресурсів спричинює варіативність та ситуативність праксеологічних технологій. Суттєвою характеристикою праксеологічних технологій є також їх різноманітність, що обумовлено, перш за все, широким спектром соціально-практичних дій людей (їх застосування): індивідуальних і колективних, співробітництво й боротьбу [376, с. 169-170], а це дає нам змогу стверджувати, що всі ці особливості та проблеми можуть мати наслідки, які

переростуть в конфлікт, котрий вирішує сформованість конфліктологічної культури.

Отже, *праксологічно-трансформуюча функція* передбачає формування практичних умінь, навичок, адаптації до інновацій в різних сферах, креативного розвитку, оволодіння новітніми технологіями, що дасть змогу ефективної співпраці з іншими та вміння трансформувати знання гуманітарного напрямку в інженерно-професійну сферу залежно від особливостей фаху та ситуації.

Необхідність переходу у педагогіці від просвітницької парадигми до культуротворчої, від «людини освіченої» до «людини культури» є важливим питанням в становленні фахівця, і ми погоджуємося з В. Бондаревською, що культурологічна парадигма реалізується в рамках професійної особистісно-зорієнтованої освіти, основним методом проектування якої стає культурологічний підхід, спрямований на звернення усіх компонентів освіти до культури й людини як її творця і суб'єкта, здатного до культурного саморозвитку [374, с. 277]

Актуальність культурологічних аспектів, як вказує Н. Крилова, полягає в тому, що підготовка сучасного спеціаліста обумовлена об'єктивними вимогами якісних характеристик особистості й діяльності спеціаліста, що створює потребу в адекватному розвитку вищої освіти: переосмисленні змісту освіти й вихованні майбутнього спеціаліста, розробці й послідовній реалізації гуманістичної концепції викладання. Культурологічна підготовка посилює антропоцентричний напрям освітніх процесів. Один зі шляхів підвищення її ефективності – збільшення культуромісткості змісту, технологій, організаційних форм освіти, виховання і розвитку особистості [378].

О. Соколова вважає, що культура і особистість – поняття, які співвідносяться не зовнішньо, а внутрішньо. Особистість діє в умовах культури, яка, у свою чергу наповнює особистість, стаючи її системно-інтегративним утворенням. Саме унікальність, оригінальність, самобутність,

творче створення самого себе і навколишнього світу складають найбільш істотні риси культури людини як особистості [379, с. 87].

Прояв творчості у будь-якій професійній діяльності є показником компетентності фахівця, а її тісний зв'язок з культурою буде проявом фахових здібностей.

Психологічне вивчення механізмів і закономірності творчості показує, що всі риси-якості людини як особистості та індивідуальності потрібні для творчої діяльності, які розвиваються, а точніше – «вирощуються», у процесі навчання та опанування структурною динамікою її поетапного становлення. До того ж така діяльність доступна кожній людині, що головним чином зумовлено її працелюбством і самоосвітою. Тому стає очевидною ненадійність різних роздумів про елітарність творчості, антинаукових концепцій про ворожу налаштованість талантів проти соціуму та ін. [380, с. 27].

Нам імпонує підхід до творчості В. Ямницького, який зосереджує увагу на тому, що «творчість, як вид активності припускає включення мотивації суб'єкта та тих способів представлення реальності, якими він володіє. Тому під час визначення творчості, у пошуку її провідних складових недостатньо обмежуватися операційним рівнем розвитку проблеми. Звернення до рівня цілісної діяльності дає змогу розглядати творчий процес як специфічний вид діяльності, як активність суб'єкта» [381, с. 65-66].

Тому ми розглядаємо *культурологічно-творчу функцію* як таку, що здатна мотивувати до творчості через призму культурних здобутків та застосовувати інноваційні форми і методи у навчально-виховному процесі; як дидактичний підхід до розвитку професійних компетентностей за допомогою культурологічного напрямку, що дасть змогу реалізувати фахові потреби в нестандартних підходах, здатність подолати стереотипи у професійній діяльності.

Творчий та нестандартний підхід до вирішення питань надає людині відчуття особливого статусу, професійних та психологічних перетворень,

переваги над іншими, що впливають на самооцінку, і розгляд таких процесів переходить із педагогічної в психологічну функцію, оскільки період юності (17-23 роки) припадають на період навчання в ЗВО, тому *психолого-рефлексивна функція* є важливою в методології формування конфліктологічної культури.

Юнак залишається легковразливим: погляд, слово іншої людини можуть негативно вплинути на його настрій та самосприйняття. Лише до кінця юнацького віку молода людина починає реально оволодівати захисними механізмами, які не тільки дозволяють їй зовні захищати себе від стороннього вторгнення, але й загартовує її внутрішньо. Рефлексія допомагає передбачити можливу поведінку іншого і підготувати зустрічні дії, які допоможуть протистояти безпеляційному вторгненню; зайняти таку внутрішню позицію, яка може захистити більше, ніж фізична сила. В цей період життя людина вирішує, в якій послідовності вона докладе свої здібності для реалізації себе у праці та в житті. Юність - надзвичайно важливий період у житті людини. Вступивши в юність підлітком, молода людина завершує цей період справжньою дорослістю, коли вона дійсно сама визначає для себе свою долю: вона планує своє місце серед людей, свою діяльність, свій спосіб життя. Саме в юності відбувається становлення людини як особистості, коли молода людина, пройшовши складний шлях онтогенетичної ідентифікації до інших людей, перейняла від них соціально значущі властивості особистості, здатність до співпереживання, до активного морального відношення до людей, до самого себе і до природи; здатність до засвоєння конвенціональних ролей, норм, правил поведінки в суспільстві тощо [382, с. 264]. Отже, бачимо, що, крім соціалізації, адаптації, ідентифікації, рефлексія в цей період розвитку особистості відіграє одну з провідних ролей в її становленні.

Виникнення свідомості, як уважав С. Рубінштейн, пов'язано з виокремленням із життя і безпосереднього переживання рефлексії на довколишній світ і на самого себе. Він відзначав також, що з появою

рефлексії формується особливий спосіб існування людини у світі та її ставлення до світу: рефлексія ніби призупиняє, перериває цей неперервний процес життя та виводить людину подумки за його межі. З цього моменту кожний вчинок набуває характеру філософського судження про життя, «...тут починається або шлях до духовного спустошення, або інший шлях — до побудови морального, людського життя на новому, свідомому підґрунті» [383, с. 117-124]. Тобто студент починає розглядати себе і як майбутній фахівець, що призводить до появи професійної рефлексії, на що спрямовується методологія формування конфліктологічної культури майбутнього інженера.

Професійна рефлексія містить у собі також готовність діяти в ситуаціях з високим рівнем невизначеності, гнучкість у прийнятті рішень, прагнення до реалізації нововведень і інновацій, постійну спрямованість на пошук нових, нестандартних шляхів розв'язання професійних завдань, здатність переосмислювати свій професійний і особистісний досвід [384].

Є. Чорний вбачає в професійній рефлексії виведення на когнітивний рівень суб'єктивних переживань, що пов'язані з професійною діяльністю, яка передбачає: 1) усвідомлення і розуміння всієї структури своїх взаємин з усіма суб'єктами навчально-виховного процесу, 2) усвідомлення особливостей взаємин усіх суб'єктів навчально-виховного процесу в навчальному закладі як системи; 3) усвідомлення міри своєї професійної компетентності, враховуючи рівень знань, а також комунікативних, методичних умінь і навичок [385].

Також визначають, що професійна рефлексія — це самопізнання, оцінка й аналіз свого професійного Я, пошуки особистісного смислу та методологічних сутностей професійної діяльності — від смислу окремих дій і вчинків до її суті й смислу, які забезпечують мотивацію професійного самовдосконалення і, відповідно, високий рівень професіоналізму [386, с. 127].

Психолого-рефлексивна функція в методології формування конфліктологічної культури надає сприятливі умови для мотивації, самооцінки, адаптації та соціалізації студента під час гуманітарної підготовки; здатність самооцінювання та оцінювання інших, базуючись не лише на власних почуттях, а й на вмінні аналізувати факти; сприяє навичкам безконфліктного спілкування та розвитку стресостійкості; прийняття важливих безконфліктних рішень; усвідомлення та переосмислення власних дій; здатність до самовдосконалення, самореалізації та неперервної самоосвіти.

Коли особистість ставить перед собою мету самовдосконалення, самореалізації – це означає, що вона окреслює перед собою цілі, які бажає досягнути, тобто розглядає себе у майбутньому та намагається прогнозувати. Наукою прогнозування майбутнього, зокрема шляхом екстраполяції чинних технологічних, економічних або соціальних тенденцій чи спробами передбачення майбутніх тенденцій, є футурологія.

Під методами екстраполяції розуміють сукупність пізнавальних прийомів та засобів наукового передбачення, що ґрунтуються на уявленні про відносну стабільність тенденцій розвитку системи в минулому, теперішньому та майбутньому [387, с.116]. У «Філософському енциклопедичному словнику» йдеться про те, що це «наука про майбутнє, яка займається систематизованим вивченням процесів, що прогножуються..., а також розробкою математичних методів обробки статистичної інформації для складання прогнозів, що здатні бути верифікованими» [388, с. 499].

Основною метою футурологічних досліджень є побудова образу майбутнього, визначення необхідності у цілісності самого футурологічного знання, яке досягається при реалізації міждисциплінарного підходу в прогнозуванні майбутнього в ракурсі багаторівневості історичних процесів. Найважливішим принципом концептуалізації футурологічного знання виступає принцип історичної цілісності прогнозу [389, с. 12].

Український соціолог, футуролог, професор Валерій Хмелько запропонував власне бачення майбутнього, де автор в історії суспільства виокремлює п'ять етапів: первісний, аграрний, індустріальний, інформаційний і (попередня назва для означення майбутнього) — людинотворчий. На кожному з цих етапів у суспільному виробництві домінує певна виробнича сфера: саме вона поглинає найбільшу кількість працівників [390, с. 5–23].

А. Туман-Никифоров вважає, що гуманітарні науки, наразі й філософія, мусять забезпечувати розвиток дійсної раціональності та «духовності – душевності» і що філософія мусить вести пошук нового світогляду, але при цьому він не наголошує, яким чином мусить бути скеровано цей світогляд, лише зазначає, що саме цінності є у сучасності головним координатором процесу змін і що сталий розвиток, співпраця та справедливість, екологізація є ознаками нової культури [391, с. 95-102].

Сучасна футурологічна думка, спрямована в рівній мірі на образи бажаного і очікуваного майбутнього, в побудові та обговоренні прогнозів і проектів майбутнього суспільства спирається на міждисциплінарні дослідження та узагальнювальні соціально-філософські роботи (форсайт-проекти). На сьогоднішній день, по суті, осмислення суспільством грані розвитку індустріальної фази, однобічного трактування глобальної культурної кризи, розкриття соціально-історичного сенсу подій сьогодення, важливих з точки зору майбутнього, здійснюється в низці футурологічних прогнозів [392, с. 146].

Футурологічна функція відіграє вирішальну роль у формуванні конфліктологічної культури майбутніх інженерів та має подвійне спрямування. Перше – професійне, яке допомагає усвідомити студентові свою професійну ідентифікацію та прогнозувати майбутні фахові здобутки, ґрунтуючись на отриманих знаннях; друге спрямування – культурологічне, яке допомагає усвідомлювати значення технічного прогресу і ролі інженерної діяльності для безпечного існування людства та пристосування до нових

культурних перетворень. Методологія відіграє роль вектора, який спрямовує знання в культурно-професійному руслі та прогнозування їх застосування на практиці.

Отже, аналізуючи кожен із цих функцій, ми розглядаємо їх відповідність одному із педагогічних підходів, які є важливими для формування конфліктологічної культури: - культурологічний та системний підхід містять в собі інтегративну, аксіологічну та культурологічно-творчу функції; діяльнісний – праксеологічну функцію; компетентістний – психолого-рефлексивну та футурологічну функції.

Аналіз та сформована ієрархія педагогічних підходів та функцій, які утворили два трикутника, підвели нас до формування загальних принципів – третьої сторони закінчення ієрархії в розробці концептуальних положень (рис. 1.4), що в подальшому вибудовувалося у вигляді тетраедра (рис. 1.5) запропонованої нами педагогічної системи.

Принципи та концептуальні положення формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей.

Радикальні зміни в різних царинах суспільного життя диктують зміну цілей, завдань і методів професійної підготовки. В усьому світі нині переглядаються організаційні засади освіти, зокрема вищої. Триває пошук ефективних педагогічних підходів, адже стара система норм і стандартів освіти вже не відповідає реаліям, а нова – лише формується [393, с. 13–14]. У Бельгійському комюніке 2009 р. щодо Болонського процесу наголошується необхідність інтеграції освітнього процесу і наукових досліджень на всіх циклах і етапах вищої освіти [394, с. 229], що має орієнтуватися на культурно-гуманітарні традиції в освіті.

Сучасна професійна освіта, як стверджує В. Андрущенко, має сформувати високого професіонала, який би водночас був патріотом, висококультурною людиною, освоїв весь спектр гуманітарної культури. Там, де глобалізаційні процеси розростаються всупереч гуманітарним і національним пріоритетам, виникають суспільні катаклізми та збурення.

Саме гуманітарні цінності є істотною ознакою соціальності, людяності, цивілізованості, без них людство не може існувати. Переживаючи будь-які кризи, спади, зіткнення, людство завжди повертається до гуманітарних пріоритетів як до єдиного духовного стрижня, основи свого буття. Освіта має відреагувати на це першою [395, с.21]

В. Сластьонін виокремлює такі культурно-гуманістичні функції освіти:

1) розвиток духовних сил, здатностей і вмінь, які дозволяють людині долати життєві перешкоди; 2) формування характеру й моральної відповідальності; 3) забезпечення можливостей для особистої й професійної самореалізації; 4) оволодіння засобами, необхідними для досягнення інтелектуально-моральної волі; 5) створення умов для творчого й духовного росту особистості [396, с. 238].

У концепції вищої технічної освіти розглядають такі ідеї:

- фундаментальність підготовки, яка містить в собі системний підхід при вивченні дисциплін, викладання ідей в їх розвитку, взаємозв'язок дисциплін;
- навчання студентів розв'язанню конкретних задач, використовуючи викладену теорію;
- розвиток творчих здібностей за рахунок індивідуалізації навчальних планів і залучення студентів до науково-дослідної роботи (бакалавр-магістр-аспірант);
- прищеплення ідей від багатоваріантності рішення кожної практичної задачі до принципу оптимальності і критеріїв його визначення;
- комп'ютеризація технології навчання, інтеграція навчання з виробництвом [49, с.106].

Визначення педагогічно-методологічних підходів та їх функцій, огляд сучасних концепцій та підходів до підготовки фахівців технічних спеціальностей надало змогу нам зробити висновок, що створення сприятливого навчального середовища, побудованого на гуманітарній підготовці для формування конфліктологічної культури, потребує:

- методологічних культурно-гуманітарних підходів, спрямованих на формування професійних компетентностей;
- міжпредметних зв'язків для збагачення гуманістичними основами навчально-виховний процес;
- інноваційних людиноцентристських особистісно-орієнтованих педагогічних технологій;
- прогресивних поглядів на модульно-рейтингове оцінювання гуманітарних дисциплін у технічних ЗВО;
- новітніх методологічних підходів з урахуванням соціально-економічних та психолого-педагогічних особливостей підготовки майбутніх фахівців технічних спеціальностей.

У процесі розробки концептуальних положень формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей під час їх гуманітарної підготовки було взято за основу загальні принципи:

Принцип системності, єдності та мотиваційно-цільового навчання (система єдності та міждисциплінарних зв'язків гуманітарних та спеціальних дисциплін; спрямування навчальної мотивації до засвоєння професійно важливих компетентностей гуманітарного циклу та їх цільового визначення в професійній діяльності);

Принцип доступності, технологізації та актуальності навчання (проектування навчального процесу з використанням доступної інформації і відповідно до рівня гуманітарних знань та їх актуальності для певного фаху; процес впровадження та поєднання в навчальному процесі інноваційних та традиційних педагогічних технологій, гнучких до прилаштування та перебудови в ході їх релізації)

Принцип гуманістичного підходу у навчанні та національно-культурної специфіки (центральна увага в навчанні перенесена на особистісно-діяльнісний, культурологічний підходи в навчанні, людиноцентричність; побудована система навчання передбачає аксіологічний підхід через призму національних цінностей та культурних установок, властивих студентам).

Принцип демократизації, полікультурності та самовдосконалення (методична система навчання спрямована на співпрацю викладача та студента, безконфліктну взаємодію, вільний вибір викладачем технологій навчання та вільний вибір студентом їх засвоєння; методична система навчання має бути побудована з урахуванням полікультурності сучасної освіти та визнання індивідуальної та етнічної ідентифікації кожного студента, розуміння демократичних ідеалів інших народностей, можливість навичок адаптування в світовій спільноті; методична система навчання, яка забезпечує неперервний процес засвоєння гуманітарних знань на всіх рівнях навчання, сприяє самостійності та самоактуалізації студента).

Отже, якщо об'єднати їх у групи отримаємо трикутник.

Основним загальним концептуальним принципом, що може становити основу структури та змісту гуманітарної підготовки є створення навчальної системи, яка із стереотипних педагогічних підходів до формування майбутніх технічних фахівців візьме курс на гуманітаризацію та культуровідповідність навчання, що сприятиме формуванню професійних компетентностей. Таким чином, маємо бічну поверхню тетраедра (рис 1.4.).



Рис. 1.4. Трикутник принципів формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей

Аналіз бічної поверхні тетраедра розробки концептуальних положень формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей дає можливість з'ясувати зв'язок складових, які можна розглядати таким чином: від системного підходу сформувалися інтегративна та аксіологічна функції, що сприяло появі мотиваційно-цільового принципу і принципу системності та єдності;

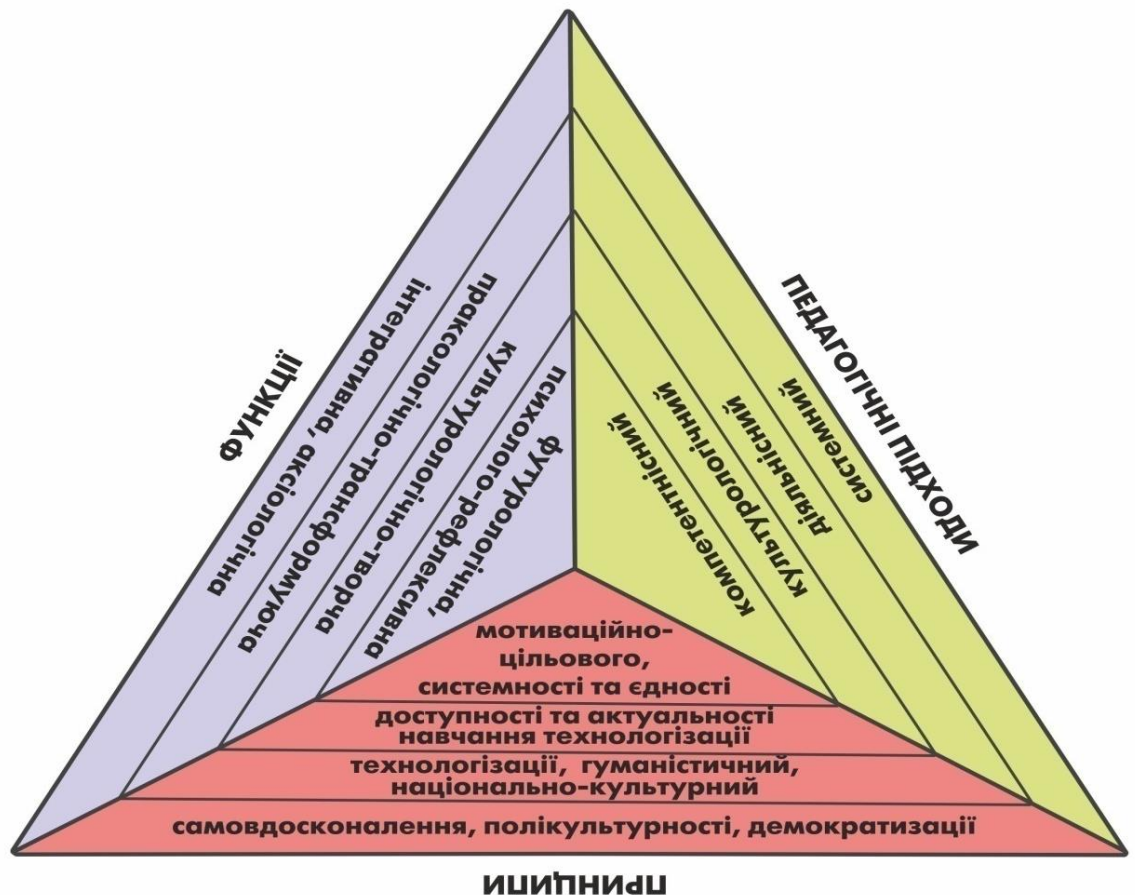


Рис. 1.5. Тетраедр синтезу концептуальних положень формування конфліктологічної культури за класифікацією та ієрархією складових

діяльнісний підхід виконує праксеологічно-трансформуючу функцію, що забезпечує принцип доступності та актуальності навчання; культурологічний підхід пов'язаний з культурологічно-творчою функцією, що реалізує принципи технологізації, гуманістичний та національно-культурний; компетентністний підхід формує футурологічну та психолого-рефлексивну функції, що

спричинило виникнення принципів самовдосконалення, полікультурності, демократизації, які ми розглядаємо вершиною цієї ієрархії, але без виконання попередніх шаблів ієрархії не можливе ефективне формування та розробка методологічних концептуальних положень, котрі складають основу тетраедра.

Реформування освіти все більше звужує можливості гуманітарних дисциплін, а тенденція до скорочення годин гуманітарних дисциплін у технічному ЗВО набуває глобального характеру. Гуманітарні дисципліни, які покликані формувати загальнолюдські цінності та навички міжособистісних відносин, поступово знищуються. Соціально-економічне становище вищих навчальних закладів призводить до того, що відбувається знищення годин гуманітарного спрямування на користь спеціалізованих дисциплін і 25% вибіркості дисциплін уже не виправдовує себе. В першу чергу, це відбувається тому, що низький рівень гуманітарних знань після закінчення загальноосвітніх навчальних закладів не дає змоги повноцінно навчати та будувати навчальні плани.

Перше концептуальне положення процесу формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей в процесі гуманітарної підготовки полягає у світоглядній спрямованості викладання дисциплін.

У науково-методичній літературі [397, с. 569] світогляд визначається через поняття самовизначення людини щодо її місця у світі та її взаємовідносин з ним; як духовно практичне утворення, засноване на співвіднесенні наявного, суцього та уявного, бажаного, належного, синтез досвіду, оцінки знання та переконань, зорієнтованих на ідеали: це форма самосвідомості людини і суспільства. Запропонована структура світогляду дозволяє зрозуміти його не лише як індивідуальний, а й соціально-комунікативний феномен, який визначає взаємодію людей у суспільстві [397, с. 569]. Світогляд, як зазначають автори В. Діденко та В. Табачковський, – система принципів, знань, ідеалів, цінностей, надій, вірувань, поглядів на

сенс і мету життя, які визначають діяльність індивіда або соціальної групи та органічно включаються у людські вчинки й норми поведінки та поділяють його на такі рівні: світобачення – на основі принципів (антропоцентризм, гуманізм, монізм, плюралізм, скептицизм, догматизм тощо); світовідчуття – на основі досвіду (індивідуального, сімейного, групового, етнічного, класового, суспільного і загальнолюдського); світорозуміння – формується на основі знання; світоспоглядання – на основі мети, цілі, яка усвідомлюється через універсальні форми діяльності (потреба-інтерес-мета-засоби-результати-наслідки); світосприйняття – на основі цінностей (щастя, любові, істини, краси, добра, свободи, справедливості тощо) [397, с. 570].

У формуванні світоглядних орієнтацій особливе місце належить зараз та належатиме в майбутньому освіті як системі закладів та процесу здобуття знань. Істотною умовою в цьому випадку виступає здатність людини реалізувати свій освітній потенціал. Реалізувати його можна двома шляхами. Перший шлях полягає у наданні пріоритету соціуму, колективності, загальному стосовно індивіда. Домінуючі позиції тут займають процеси зовнішньої зумовленості життєдіяльності особистості. Другий шлях – визнання безумовної вартості індивіда, пріоритетності його інтересів у зіставленні з інтересами спільнот [398].

Потрібно враховувати, що на формування світогляду першим чином впливають природно-економічні чинники, які є важливими на сьогоднішній день, враховуючи реформаційне становище в країні. Вища професійна освіта за допомогою гуманітарної підготовки здатна формувати повноцінного громадянина країни. Вища освіта є тим вектором, що за допомогою методологічних підходів спрямовує свідомість молоді людини у професійному напрямі за допомогою пізнавальної активності, в якій у професійній діяльності провідне місце посідає пізнавальний інтерес, дія, активність.

Важливим фактором підвищення ефективності є пізнавальний інтерес, який може бути узгоджений з іншими інтересами студента, що пов'язані з

його бажанням стати дипломованим спеціалістом вищого гатунку. Студент не є суб'єктом діяльності, він – суб'єкт пізнавального процесу, його ніхто не може змусити навчатися, необхідно захопити, зацікавити, створити умови, раціонально організувати пізнавальну роботу [399, с. 5].

Формування пізнавального інтересу здійснюється поетапно – від нижчого його рівня до вищого, від цікавості – до епізодичного інтересу і далі до стійкого пізнавального інтересу, зазначає С. Кашин [400, с. 12]. На цьому етапі студент свідомо виконує завдання, використовує додаткову літературу, самостійно опрацьовує необхідний матеріал, виявляє інтерес до пошукової наукової роботи.

Ефективність пізнавальної діяльності може бути забезпечена за допомогою певних педагогічних умов, під якими домислюється взаємопов'язана сукупність заходів в освітньому процесі, що забезпечує досягнення студентами готовності до творчої взаємодії з інформацією [401].

Наслідком пізнавальної активності особистості є світогляд – система знань, уявлень, переконань, практичних настанов людини, які регулюють її ставлення до дійсності та впливають на вибір напрямів діяльності й якість учинків. Він становить основне ядро особистості, тому що формує підґрунтя для намірів та планів, окреслює вагомі життєві домагання, продукує цінності і норми її поведінки та життєву позицію. Світогляд є насамперед способом тлумачення, інтерпретації феномена буття і водночас формою його духовного засвоєння та розуміння, а тому в ньому реально фіксуються знання та уявлення людини про світ, а також її власне індивідуальне та суспільне життя. На основі світогляду формується картина світу – складноструктурована цілісність, особлива форма систематизації знань, якісне узагальнення і категорійний синтез різнопланових уявлень про довколишню дійсність. Структура світогляду охоплює такі підсистеми, або рівні: світовідчуття, світосприйняття, світоспоглядання, світорозуміння та світобачення [402].

За допомогою методологічних підходів у навчально-виховному процесі, в результаті методично правильно спланованих та побудованих занять, у студента буде формуватися не лише особистісний, а й професійний світогляд, який дасть змогу сформувати цілісний погляд на обрану професію. Гуманітарна підготовка формує ціннісне уявлення про фах та його значення в суспільстві, надає розуміння національної ідентичності, професійної ідентичності, тому застосування однотипних занять, які несуть лише інформаційне наповнення, не є виправданим та результативним.

Зміст освіти має можливості надання інформації, яка формує професійну спрямованість, але без її світоглядного розуміння не дає відчуття цінності професії в суспільстві, це лише вузько спрямоване розуміння професійної компетентності.

Індивідуальна система ціннісних орієнтацій утворює основу внутрішньої людини, її «Я», її світогляд. Основа створюється і закріплюється усім життєвим досвідом людини, всією сукупністю її переживань, які проростають у її взаємодії із зовнішнім світом. Ця система забезпечує стійкість особистості, спадкоємність поведінки, визначає спрямованість потреб і інтересів. Цілісність, стійкість системи цінностей забезпечує повноцінне явище психіки в психопросторі, стійкість до стресів, цілеспрямованість діяльності. Цінності виконують функцію перспективних стратегічних життєвих цілей і є головним мотивом життєдіяльності. Цінності визначають етичні засади та принципи поведінки, тому будь-яке суспільство зацікавлене в тому, щоб люди дотримувалися актуальних для сьогодення правил поведінки. От чому з перших кроків в онтогенезі психіка дитини потрапляє під цілеспрямовану дію виховного процесу. Метод виховання, прийнятий в цьому суспільстві, визначається системою цінностей, що у свою чергу панує в ньому [403, с.93].

Усвідомлення загальнолюдських цінностей забезпечує мотивацію діяльності, поведінки, орієнтацію в суспільстві, формує прагнення до

досягнення певних цілей відповідно до суспільних норм й навіть сприяє саморегуляції емоційних стресових переживань особистості [404, с. 32-33].

Робота у сфері освіти і особливо безпосередня педагогічна діяльність тісно пов'язані зі світоглядними засадами людини, навіть якщо це не усвідомлюється нею і не виражається явно. Педагогічний процес більшою мірою встановлює ціннісні орієнтації людини, тому дуже важливо в навчально-виховному процесі керуватися таким світоглядним принципом, який орієнтує людей на творчу самореалізацію, усвідомлення власної планетарно-космічної суті. Сенси і цінності системи освіти лежать за межами будь-якої конкретної педагогічної або психологічної дисципліни, що вивчається педагогом в процесі професійної підготовки. Становище вчителя стосовно учнів таке, що в повсякденній діяльності проявляються і співіснують дві групи цінностей: з одного боку, цінності, що складають основу внутрішнього «Я» самого педагога, а з іншого боку, цінності, що складають основу системи утворення. Ці дві групи цінностей можуть перебувати в гармонії, але можуть і жорстоко конфліктувати. Від гармонійності або деструктивності їх співіснування залежить актуальність цінностей, закладених в основу внутрішнього світу учнів, особливості формування у молодого покоління *світогляду* [405, с.94].

Світоглядне спрямування викладання дисциплін гуманітарної підготовки поєднує не лише гуманітарні та профільні дисципліни, а й формує внутрішні професійні якості, такі, як мотивація, професійна творчість та самореалізація.

Саме мотиви визначають діяльність людини, є джерелом активності особистості й умовою ефективного оволодіння знаннями, вміннями і навичками. Саме пізнавальна мотивація, на думку вчених, визначається бажанням до пізнання, інтересом і зацікавленістю своєю діяльністю, що само по собі сприяє підвищенню ефективності процесу навчання [49, с. 91].

Одним з важливих місць у процесі гуманітарної підготовки посідає доступність подачі навчального матеріалу та зв'язок з профільними

дисциплінами, що спонукає викладача шукати інноваційні технології в навчанні, які допомагають цій доступності, наприклад, ділова гра, лекції з елементами тренінгів, ігрові технології, прес-конференції, візуальні лекції та інші; використання інтерактивних практичних занять, за допомогою яких засвоєння знань буде відбуватися невимушено і буде наближеним до життєвих ситуацій. Гуманітарна підготовка несе у собі особливі можливості у змісті навчання, які основують базу професійної компетентності – зв'язок життя з професійною діяльністю, адже людина живе в суспільстві, де взаємодія з іншими відбувається «гуманітарно».

Аналізуючи різні підходи до світоглядної спрямованості викладання дисциплін гуманітарного циклу, ми опираємося на таке *визначення світоглядної спрямованості гуманітарної підготовки майбутніх фахівців технічних спеціальностей*, яке організацію навчального процесу розглядає як забезпечення розвитку знань від рівня загальних до професійно спрямованих знань та їх доступності, відповідно до теоретичної і практичної бази гуманітарної підготовки, з урахуванням знань, умінь та навичок з дисциплін гуманітарного циклу; спрямування гуманітарних знань на поєднання творчості та інформації в одне ціле та їхньої здатності до синтезу з фаховими знаннями; підвищення впевненості у правильності своїх дій та допомозі абстрагуватися від професійних стереотипів; методів інтерактивного та репродуктивного характеру, які спрямовані на ціннісні орієнтації до обраного фаху шляхом формувань умінь, навичок та безперервністю засвоєння знань.

Розглядаючи концептуальний підхід до викладання гуманітарних дисциплін – доступність пізнання інформації, – ми пропонуємо такі шляхи реалізації:

- аналіз та систематизація змісту гуманітарних дисциплін і їхнє поєднання з фаховим напрямом (подавати теоретичний та практичний матеріал таким чином, щоб він ставав складовою спеціальних дисциплін та

фахового спрямування, інтерактивні заняття прив'язувати до професійної майстерності);

- враховувати фахову спрямованість студентів, тобто студентам, які працюють з ІТ-технологіями, в початковий процес більше впроваджувати навчальних технологій, пов'язаних з комунікативним процесом (бесіда, диспут, прес-конференція), оскільки заняття з застосування комп'ютерних технологій для них не є інновацією;

- чітка розробка тематики занять з урахуванням особливості групи або курсу (обережність у підборі і розкритті тем стосовно національної, релігійної, етнічної приналежності; враховувати наявність іноземних студентів у групах, адже деякі теми можуть створювати психологічно несприятливі умови під час заняття; зважати на полікультурність моральних та духовних цінностей; інтерактивні заняття чи заняття з елементами тренінгу проводити, враховуючи соціальний статус та настрій учасників);

- на практичних заняттях є обов'язковим діалог зі студентами та обговорення гострих питань, які пов'язані з тематикою, але не розглядалися під час лекції, у цьому випадку викладач виступає в ролі модератора;

- навчальний процес будувати на основі творчої імпровізації або педагогічних підходах, які будуть спрямовувати на творчу самореалізацію та вміння аналізувати і робити висновки в процесі вивчення теми з точки зору професійного спрямування.

У процесі навчання молоді у технічному ЗВО гостро стоїть питання доступності засвоєння гуманітарних знань, тому реалізація цих вимог потребує від викладачів перегляду навчальних програм, створенню навчально-методичної бази, розробки занять із застосуванням інтерактивних технологій тощо.

Друге концептуальне положення процесу формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей в процесі гуманітарної підготовки полягає в професійному спрямуванні викладання дисциплін.

Наявність гуманітарної складової в освіті та у суспільстві в цілому, на думку С. Гончаренка, уможлиблює творчу реалізацію особистості в соціумі. У сучасних умовах людину часто-густо презентують не як особистість, а як представника певної професії, тому така однобічність визначає характер вищої освіти. Проблемність цього підходу полягає в тому, що вища освіта сьогодні акцентує увагу на чітко визначеному прагматизмі з відповідною вигідністю та розрахунком [406, с. 77], що, на нашу думку, дає розвиток професійної спрямованості у викладанні гуманітарних дисциплін і залежить від становлення особистості.

Становлення особистості включає в себе становлення відносно стійкого образу «Я», тобто цілісного уявлення про самого себе. Образ «Я» – складне психологічне явище, що не є простим усвідомленням своїх якостей чи сукупності самооцінок, не просто відображенням певних об'єктивних даних і незалежних від міри свого усвідомлення якостей, а соціальною установкою, ставленням особистості до самої себе, що складається з таких компонентів: пізнавальний – пізнання себе, уявлення про свої якості і риси; емоційний – оцінка якостей і формування самоповаги; поведінковий – практичне ставлення до себе на основі попередніх двох компонентів [407].

«Я-концепція» майбутнього спеціаліста – це система уявлень студента про себе як особистість і суб'єкта навчально-професійної діяльності. Формування позитивної «Я-концепції» майбутнього фахівця, вважає ряд психологів (Р. Бернс, І. Бех, В. Юрченко), – одне з пріоритетних завдань вищої школи, порівняно навіть із традиційним розвитком професійних здібностей, вдосконаленням спеціальної підготовки, поглибленням фахових знань тощо. Студенти з позитивною «Я-концепцією» вирізняються високою і, здебільшого, адекватною самооцінкою професійних здібностей, особистісних якостей і результатів своєї професійно-навчальної діяльності. Навпаки, для студентів з негативною «Я-концепцією» характерний брак вираженого інтересу до професійного аспекту навчання, пасивність

самопізнання, невмотивованість навчально-професійного самоствердження й самореалізації [408, с. 188-189].

Розвиток особистості в студентські роки з точки зору ставлення до професії відомий психолог О. Леонтьєв характеризував так, що коли юний студент приходить у вищий навчальний заклад, вважаючи, що обрана ним з тих чи інших мотивів майбутня справа є бажана для нього і якщо після закінчення вищого навчального закладу в нього буде відчуття, що і він потрібний цій справі, що вона стала для нього своєю, то це і буде свідчити про його психологічну особистісну зрілість як спеціаліста [409, с. 241].

Зміст «Я-концепції» (а в більш вузькому значенні слова – самооцінки) є одним із найбільш важливих результатів виховання та навчання особистості. Наукові дані свідчать про те, що підвищена самооцінка стає важливим ціннісним аспектом в житті людини [410]. Самооцінка – це оцінка особистості самої себе, своїх можливостей, якостей і місця серед інших людей. Належачи до ядра особистості, самооцінка є важливим регулятором її поведінки. Від самооцінки залежать взаємовідносини людини з оточенням, її критичність, вимогливість до себе, ставлення до успіхів і невдач. Самооцінка впливає на ефективність діяльності людини і дальший розвиток її особистості [411].

Ряд науковців описують такі напрями розвитку особистості студента майбутнього фахівця: 1) міцніє професійна спрямованість, розвиваються необхідні здібності; 2) вдосконалюються, «професіоналізуються» психічні процеси, стани, досвід; 3) збільшується почуття обов'язку, відповідальність, професійна самостійність, більш рельєфно виступає індивідуальність студента, його життєва позиція; 4) на основі інтенсивної передачі соціального і професійного досвіду та формування необхідних якостей росте соціальна, духовна й моральна зрілість; 5) збільшується вага самовиховання студента у формуванні якостей, досвіду, необхідних йому як майбутньому спеціалісту; 6) міцніє професійна самостійність і готовність до майбутньої практичної роботи [412, с.47].

Поняття «професійна спрямованість», у науково-методичній літературі розглядається з трьох сторін: предметної, соціальної і психолого-педагогічної. Психолого-педагогічна сторона поняття має за основу поняття «професійна спрямованість особистості». Це її інтегральна властивість, яка визначає ставлення людини до обраної професії, впливає на процес оволодіння професією, підготовки до майбутньої практичної діяльності та її успішність в майбутньому. Структура професійної спрямованості особистості являє собою систему потреб, інтересів, мотивів, певних умінь і навичок, котрі сприяють набуттю у майбутніх фахівців самостійного бажання і намагань до постійного удосконалення знань, до постійного професійного зростання [413; 400].

Науковець О. Гулай реалізацію професійної спрямованості пов'язує із формуванням мотиваційної сфери як основи професійної спрямованості особистості та зазначає, що професійна спрямованість забезпечує глибокий взаємозв'язок між фундаментальною та професійною складовими підготовки майбутнього фахівця [414, с. 87].

Також науковці визначають два етапи формування професійної спрямованості. *Перший етап* закінчується вихованням інтересу до діяльності з оволодіння професією і становить нижчу стадію розвитку професійної спрямованості. Вища стадія виявляється у вигляді схильностей, рис і переконань особистості. *Другий етап* завершується готовністю спеціаліста до самостійної професійної діяльності. Д. Щербакова зазначає, що структура професійної спрямованості та її зміст змінюються разом з особистісним зростанням фахівця. Розвиток професійної спрямованості у процесі навчання забезпечує особистісний і професійний ріст [415, с. 2-4]. Ми хочемо зауважити, що у цих формуваннях професійної спрямованості не враховується гуманітарна підготовка студентів, яку вважаємо основою для професійної спрямованості, адже після закінчення загальноосвітнього середнього закладу та при вступі до вищого навчального закладу молода людина ще не повністю усвідомлює роль та статус своєї професії у

суспільстві, і не можливо, починаючи зі спеціальних дисциплін технічного циклу, дати студентові зрозуміти важливість отримання обраного фаху та адаптуватися до професійно спрямованого середовища, а нездатність адаптування до цього середовища може призвести до нездатності професійної соціалізації, деградації професійного спрямування, втрати професійної ідентичності.

Професійну ідентичність визначають як професійний «Я-образ», що включає професійні стереотипи і унікальність власного «Я»; усвідомлення своєї totoжності з професійним образом «Я» [416, с.324].

Серед основних проблем підготовки сучасних професіоналів виділяються дві взаємозалежні предметні ділянки: «ідентичність» і «розвиток». Під ідентичністю розуміється усвідомлена увага до питання «Хто Я?», що супроводжує людину впродовж усього її життя та обумовлює багато важливих моментів життєдіяльності. Розвиток означає спрямованість на професійне зростання, нову якість роботи, відкритість у пошуку інформації, гнучкість у цілепокладанні та прийнятті рішень [417, с.74].

В якості елементів професійної ідентичності розглядаються потреби, інтереси, установки, переконання та інші компоненти мотиваційної сфери особистості, які реалізуються та задовольняються в процесі професійного шляху. Засобами досягнення професійної ідентичності є відповідні знання й здібності, які забезпечують реалізацію активності, спрямованої на досягнення заданої професійної ідентичності [418].

Стабілізувальна функція професійної ідентичності полягає в забезпеченні необхідної міри професійного центризму та стійкої професійно-ментальної позиції, параметрами якої є: константність (здатність до опору змінам), адаптивність (здатність до руйнування неадекватних професійних стереотипів), дистантність (уявлення про місце професії в семантичному, інформаційному та міжкультурному професійному просторі) [419]. Проведений нами аналіз показав, що за ці параметри відповідає саме гуманітарна підготовка.

На думку вчених (Г. Балла, А. Сущенко), у процесі навчання дисциплін гуманітарного циклу, які сприяють злиттю культури, науки і природи, студенти засвоюють систему базових загальнолюдських (духовно-моральних, історичних та культурно-гуманітарних) пріоритетів і цінностей, зокрема любов як принцип буття, сенс здорового способу життя людини, її місце та ціль у житті, саморозвиток і самовдосконалення, почуття обов'язку, свобода творчості. Усвідомлення загальнолюдських цінностей забезпечує мотивацію діяльності, поведінки, орієнтацію в суспільстві, формує прагнення до досягнення певних цілей відповідно до суспільних норм й навіть сприяє саморегуляції емоційних стресових переживань особистості [404, с. 32-33; 420, с. 3-4].

Гуманітарна підготовка базується на комплексі дисциплін, які є не завжди сприйнятливими для студентів технічного закладу вищої освіти, тому до підготовки робочих планів та програм, розробки теоретичних та практичних занять потрібний особливий ретельний підхід. З опитування, в якому брали участь 147 студентів другого курсу ВНТУ (будівельний та енергетичний факультети), – 58% вважають гуманітарні дисципліни зайвими; 23% – пов'язують їх з професійною діяльністю, але не задоволенні методами викладання (застарілі, нецікаві лекції та одноманітні семінарські заняття); 12% – вважають, що у них достатньо гуманітарних знань після закінчення школи; 4% – не замислювалися над цим (що є за програмою – те і необхідне); 3% – байдужі. У більшості студентів ставлення до цих дисциплін негативне, тому вимоги до викладання є вищими, ніж до фахових дисциплін. Гуманітарні дисципліни у технічному закладі вищої освіти ми відносимо до «транзитних» дисциплін, що в нашому розумінні є дисциплінами, які читаються у період всього навчання але, в очах студентів, не є значимими та професійно формувальними.

Від змісту навчання, форм і методів викладання гуманітарних дисциплін формується і залежить мотивація студентів до засвоєння знань професійної спрямованості.

У навчальному процесі вищої школи практика включає в себе певну теоретичну та наукову сутність навчальних дисциплін і видів навчання. Навчальні дисципліни характеризуються не лише теоретичним змістом, але й своїм практичним застосуванням. Зміст навчання має розглядатися не як система навчальних предметів, а як, відповідно, предмет навчальної, квазіпрофесійної, навчально-професійної діяльності, що ставить студента в дієву позицію, забезпечує змістовну реалізацію принципу зв'язку теорії з практикою. Сучасні дидактики виділяють три базові форми діяльності і багато перехідних від однієї базової форми до іншої. До базових форм відносять: навчальну діяльність академічного типу (академічна процедура типу лекції чи семінару); квазіпрофесійна діяльність, суть якої є відтворення в аудиторних умовах умов і динаміки виробництва, стосунків і дій фахівців (наприклад, ділові гри). Навчально-професійна діяльність реалізується в науково-дослідній праці студентів під час виробничої практики, у дипломному проектуванні. Як перехідні форми виступають: лабораторно-практичні заняття, імітаційне проектування, спецкурси, курсове проектування. З переходом від однієї базової форми організації діяльності до іншої і наближенням до кінця навчання студенти отримують все більш розвинену практику застосування отриманих знань у функції засобу регуляції власної діяльності. Знання несуть певне смислове навантаження, що обумовлює комплекс пізнавальних і професійних мотивів та інтересів студента [421, с. 11].

Зміст освіти містить в собі рівень розвитку особистості, який відповідає за професійні знання, вміння, навички, але базу для яких формує гуманітарна підготовка.

Професійну спрямованість гуманітарної підготовки майбутніх фахівців технічних спеціальностей розглядаємо як гуманітарно-спрямовану організацію навчання з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей, що спрямована на мотивацію засвоєння теоретичних знань та практичного вміння застосовувати їх у професійному руслі, що і є базою для

кращого сприйняття знань, умінь та навичок з спеціальних дисциплін та потребує *інтеграції гуманітарних та фахових дисциплін на перших курсах та трансформації гуманітарних знань у професійні на старших курсах і в магістратурі* (тобто здатність застосування гуманітарної підготовки у професійній сфері) із застосуванням проблемних, дискусійних та ігрових форм та методів навчання відповідно до цілей і завдань фахової підготовки, що є спрямованим на кожну спеціальність окремо.

Найбільш ефективні шляхи реалізації професійної спрямованості гуманітарної підготовки майбутніх фахівців технічних спеціальностей ми розглядаємо в:

- забезпеченні гуманітарної підготовки студентів з урахуванням їх базових знань, здобутих до вступу у технічний заклад вищої освіти;
- урахуванні міждисциплінарних зв'язків у викладанні навчального матеріалу відповідно до професійної спрямованості (фаху), тобто не узагальнювати професію «інженер», а спрямовувати навчальний матеріал за фахом – інженер-будівельник, електроенергетик, машинобудівник тощо;
- переході від пояснювально-ілюстративного та рецептивного методу навчання до застосування проблемних, ігрових та дискусійних методів навчання;
- наближення навчальної діяльності до професійної, формуючи їхні психологічно-професійні принципи та стресостійкість;
- використанні методів навчання, які будуть сприяти розвитку професійної ідентичності та ідентифікації, формувати інтерес та позитивне ставлення до обраної спеціальності, сприяти адаптації та соціалізації в студентському середовищі (заняття з елементами тренінгів, психологічне тестування, ділові ігри тощо).

Реалізація положення допоможе у вирішенні низки проблемних питань, які виникають у процесі підготовки фахівця, таких, як відповідний рівень професійного спілкування, адаптація в різних проблемних ситуаціях та їхнє безконфліктне вирішення, глибшого розуміння статусу обраної професії,

активізації навчально-пізнавальної роботи, що формує базовий рівень конфліктологічної культури фахівців технічних спеціальностей.

Третє концептуальне положення процесу формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей в процесі гуманітарної підготовки буде відбуватися оптимальним чином, якщо змістовне поле навчальної дисципліни базуватиметься на безперервній самоосвіті, що полягає в самостійній роботі, необхідній для успішного навчання у ЗВО, та в особливості оцінювання знань з гуманітарних дисциплін у технічних ЗВО, що забезпечує ефективність та мотивацію до отримання знань.

Самоосвіта є умовою розвитку, самоствердження та самореалізації особистості і складовою навчання протягом усього життя. Вибір індивідуальної траєкторії або програми самоосвіти є прерогативою особистості, тому вона регулюється особисто суб'єктом освітньої діяльності. До джерел самоосвіти відносять: вивчення літератури (навчальної, науково-популярної, наукової, художньої), ознайомлення із засобами інформації (газетами, журналами, телепередачами), прослуховування публічних лекцій, відвідування музеїв, виставок, театрів, консультації фахівців, використання Інтернет-інформації тощо. Самоосвіта нерозривно пов'язана з самовихованням, оскільки вона сприяє виробленню у людини цілеспрямованості, волі в досягненні мети [422].

Потреба в самоосвіті, критична спрямованість мислення, її продуктивність у засвоєнні знань і людської культури – це риси, яких не вистачає нинішньому студентові. Це складові гуманітарної культури, що формується на всіх рівнях педагогічного процесу в навчальній, науковій і культурній діяльності студентів і, що, в свою чергу, є однією зі складових загальної культури спеціаліста [423, с.121].

В українському педагогічному словнику стверджується, що самоосвіта – це освіта, яку отримує людина у процесі самостійної роботи без проходження систематичного курсу навчання у стаціонарному навчальному

закладі [93]. Ми погоджуємося з таким визначенням, але у професійній підготовці студентів нам імпонує думка В. Бенери, яка розглядає самоосвіту як навчання засобами самостійної роботи поза навчальним закладом [424, с. 64].

Існує багато підходів до розгляду самоосвіти, серед них: складний процес, що передбачає самоорганізацію і самоконтроль за одночасного усвідомлення особистих чеснот і недоліків, рівнів своєї освіченості й вихованості [425, с. 5]; вид вільної діяльності особистості, для якої характерний її вільний вибір і спрямованість на задоволення потреб у соціалізації, самореалізації, підвищенні культурного, освітнього, професійного та наукового рівнів [426, с. 81]; інформаційно-забезпечувальна діяльність, яка здійснюється шляхом надбання (засвоєння), накопичення, упорядкування, систематизації та відновлення знань з метою задоволення пізнавальних потреб особистості для здійснення різноманітних видів діяльності [427, с. 11].

Самоосвіта, в її сучасному трактуванні як психолого-педагогічної та соціальної категорії, сприймається як вид пізнавальної діяльності, який характеризується активністю, самостійністю, добровільністю і спрямованістю на вдосконалення розумових сил і здібностей особистості [428].

Аналіз різних підходів самоосвіти до її трактування показав безперервність процесу, але під час гуманітарної підготовки в технічному ЗВО це набуває іншого окрасу, адже це вільний вибір студента, що не завжди є бажаним і мотивованим для подальшого вивчення. Відсутність мотивації в засвоєнні гуманітарних знань має два аспекти: перший – з боку студента, який не бачить сенсу самостійно удосконалювати знання, які, на його думку, не знадобляться, другий – з боку викладача, який без застосування ефективних форм і методів навчання та оцінювання не може зацікавити та спонукати студента до самоосвіти з гуманітарних знань.

Дослідниці М. Вієвська і Л. Красовська визначають підвищення якості підготовки фахівця, формування у нього мотивації до безперервної професійної освіти як фактори забезпечення конкурентноспроможності країни на світовому рівні. Готовність до самопізнання, уміння організовувати власну діяльність, формування настанови на самоосвітню діяльність протягом життя є підставами професійної самореалізації особистості [429].

На етапі оволодіння професією мотивація, пов'язана з інтересом до професії, виступає як ресурс і передумова, які необхідні для розвитку професіоналізму. Іншими словами, студенту необхідні стійкі професійні мотиви навчальної діяльності і цілком адекватні уявлення про свою майбутню роботу [430, с. 11].

Також існує думка, що джерело діяльності людини, її мотив формується в процесі вдосконалення студентами дій, усвідомлених суперечностей, що виникли між пізнавальною потребою і можливістю її задоволення своїми силами. Структурою такого мотиву є: спрямованість (мета діяльності індивіда), емоції (престижу, співпереживання, досягнення успіху, допитливості, позитивні емоції, самостійності, незадоволеності тощо), характер мотиву, характер діяльності. Сукупність і цілеспрямований розвиток цих складових визначає рівень інтересу та зацікавленість особистості обраною професією [431, с.79].

Мотивація до професійної діяльності – це дія конкретних мотивів, які обумовлюють вибір професії і тривале виконання обов'язків, пов'язаних з цією професією. Мотивації трудової діяльності можуть бути пов'язані з прагненням особливого характеру (блага людини і його близьких), які носять суспільний характер. Працюючи за цією спеціальністю, людина думає, що вона не може принести найбільшу користь суспільству, а ця професія дає можливість спілкуватися з людьми, допомагаючи їм. Ці цивільні мотиви спричиняють не тільки вибір спеціальності, але й рівень здійснення діяльності, характер вимог до себе при виконанні роботи [432]. Професійну

мотивацію зведено до трьох основних комплексів: інтерес, обов'язок, самооцінка професійної здатності [433].

Розглядаючи самоосвіту, ми вбачаємо її основним елементом самостійну роботу студента. Щоб зрозуміти важливість самостійної роботи під час навчального процесу, пропонуємо звернути увагу на робочі плани з гуманітарних дисциплін на різних курсах навчання одних і тих самих факультетів – дисциплін «Історія української культури» (2 курс), «Педагогіка, психологія та методика викладання у вищій школі» (магістри). Проаналізувавши робочі плани, ми побачили, що на «Історію української культури», протягом 3-4 семестрів навчання виділено 90 год/3 кредити, з яких 45 год. виділено на самостійну роботу, а в дисципліні «Педагогіка, психологія та методика викладання у вищій школі» – на один семестр виділено 90 год. / 3 кредити і 54 год. на самостійну роботу, що дає нам змогу аргументувати важливість цього виду роботи. Сьогодні зацікавити студента самостійним опрацюванням теми з непрофільної дисципліни, яке було б ефективним, продуктивним та результативним, нелегко.

Самостійна робота студента – це інтелектуальна діяльність, яку він здійснює самостійно, власною працею здобуваючи знання впродовж лекції, на лабораторно-практичних заняттях, у позаурочний час, тобто вся навчальна робота, що пов'язана з пошуком на шляху пізнання. Удосконалення і розвиток самостійної роботи студентів в умовах застосування різних методів і засобів навчання є одним з основних аспектів ефективного навчання у вищих навчальних закладах [434].

Г. Гнітецька дає означення самостійної роботи як такої роботи, в результаті якої ті, хто навчаються, проявляючи активність і самостійність, прагнуть досягти поставленої викладачем або з власної ініціативи мети і яка здійснюється у спеціально відведений для цього час при безпосередньому чи опосередкованому керівництві викладача, але без його особистої участі, і завершується певними результатами, що підлягають самоконтролю або

контролю і проявляється в різноманітності видів індивідуальної і колективної навчальної діяльності [435].

Ми погоджуємося з тим, що студент може здійснювати пізнавальну діяльність за власною ініціативою, викликаною пізнавальною потребою або інтересом, але може виконувати її і з примусу, зі страху перед поганою оцінкою або якимось іншими неприємностями. І в тому, і в іншому випадках, очевидно, маємо справу з варіантами мотивацій у пізнавальній діяльності студентів. Іноді перший варіант пізнавальної діяльності ототожнюють з поняттям «самостійність», тоді як йдеться лише про активність та ініціативу. Відомо, що студент може виконувати свою пізнавальну діяльність за чітко визначеними правилами (алгоритмами), що регламентують виконання кожної операції і контроль її правильності. Ця регламентація або здійснюється самим викладачем, або записується у вигляді спеціально підготовлених дидактичних засобів. В обох випадках студент не самостійний. Його діяльність керована. Якщо студент працює за навчальними книгами, в яких *не задані* способи пізнавальної діяльності і контролю її якості, він самостійний у виборі. Якщо студент, прослухавши лекцію або простеживши за діяльністю іншої людини, потім сам намагається відтворити її, він не самостійний, його діяльність йому задана, хоча неявно [436, с.283], але, на нашу думку, у вищій школі потрібно шукати такі методи та форми навчальної роботи, які б сприяли самостійності студента.

Не стало секретом, що доступність до інформації в Інтернеті несе в собі не лише позитивні, а й негативні результати – у студентів втрачається науково-дослідницький елемент навчання, здатність самостійно опрацьовувати матеріал. Навіщо особливо вникати в тему інформації, яку розшукуєш, якщо можна копіювати готовий реферат чи курсову, не говорячи уже про підготовку до семінарських занять. Тому в навчально-виховний процес вищої школи необхідно впроваджувати такі інноваційні методи та форми роботи, які вимагатимуть від студента не лише копіювання інформації, а й творчий підхід до виконання завдань. У навчальному процесі

розглядають два види самостійної роботи: аудиторну та позааудиторну. Якщо розглядати аудиторну роботу, то, наприклад, одним з інноваційних підходів у виконанні самостійної роботи ми вбачаємо роботу з робочими зошитами з дисципліни, які розробляє викладач відповідно до власного лекційного матеріалу та тем практичних занять з цікавими ігровими завданнями. Розглядаючи позааудиторну роботу, викладач повинен звернути увагу на метод проектів, проведення прес-конференцій, які студенти готують самостійно, цікавих ігрових завдань, тобто використання інтерактивних методів навчання, гармонійне поєднання евристичного з ігровими методами. Але, крім того, потрібно звернути увагу й на те, що значна кількість студентів-першокурсників не вміє самостійно опрацьовувати навчальний матеріал, не вміє раціонально розподілити свій час для самоосвіти, не вміють аналізувати та робити висновки із зібраного матеріалу, стикаються зі складнощами та специфікою термінології гуманітарних дисциплін.

Незважаючи на зацікавленість чи складність завдань, основною мотивацією їх виконання є оцінювання як результат їх праці (це наслідки шкільної системи стимулювання). Особливий підхід повинен бути до оцінювання, коли це стосується самоосвіти гуманітарної підготовки майбутніх фахівців технічних спеціальностей.

Оцінити рівень оволодіння людиною знань і способів діяльності дуже важко. Щоб полегшити виконання цього завдання, треба розділити два поняття, що перебувають у нерозривному взаємозв'язку, – критерії оцінки і норми оцінки. Критерії оцінки – це ті положення, урахування яких є обов'язковим при встановленні тієї чи іншої оцінки. Норми оцінки – це опис умов, на які має опиратися педагог, виставляючи студентові оцінку. Оцінюючи студента, педагог має враховувати: характер засвоєння вже відомого знання (рівень усвідомлення, міцність запам'ятовування, обсяг, повноту і точність знань); якість виявленого студентом знання (логіку мислення, аргументацію, послідовність і самостійність викладу, культуру мовлення); ступінь оволодіння вже відомими способами діяльності,

уміннями і навичками застосування засвоєних знань на практиці; оволодіння досвідом творчої діяльності; якість виконання роботи (зовнішнє оформлення, темп виконання, ретельність тощо) [437, с. 187].

Як зазначає В. Ягупов, «контроль та оцінка в будь-якому виді діяльності завжди суттєво безпосередньо впливають на якість та ефективність, на ставлення людини до виконання обов'язків, на розвиток почуття відповідальності за стан справ і мотивації цілеспрямованої діяльності. Коли людина не бажає загубитися серед людей і намагається повною мірою реалізувати свої потенційні можливості, вона потребує постійної оцінки своїх дій. На соціальну оцінку має право кожна людина, і кожен з нас прагне отримати найвищу оцінку. Такого самого ставлення до себе вимагає і педагогічний процес. Контроль має бути систематичним, освітнім, діагностичним, виховним, розвитковим, керівним, оцінним, всебічним, об'єктивним. Він повинен охоплювати всі ланки педагогічного процесу і сприяти його вдосконаленню» [438, с. 403].

Також ряд учених вважають, що функції, які перераховані, в рамках професійно-орієнтованої технології навчання, можуть бути реалізовані, тобто дати педагогічний ефект тільки при дотриманні низки дидактичних вимог до системи контролю та оцінки, серед яких важливо виділити:

- індивідуальний характер, який потребує здійснення контролю за роботою кожного, хто навчається, за його особистою пізнавальною діяльністю, яка не допускає підміни результатів навчання окремих студентів підсумками роботи колективу (навчальної групи) та навпаки;
- систематичність та регулярність проведення контролю на всіх етапах реалізації технології навчання, поєднання його з іншими сторонами навчальної діяльності студентів;
- різноманітність форм проведення, яке забезпечує виконання всіх названих вище функцій контролю, підвищення інтересу тих, хто навчається до його проведення та результатів;

- всебічність, яка полягає в тому, що контроль має охоплювати всі розділи навчальної програми, забезпечувати перевірку як теоретичних, так і практичних умінь та навиків;
- об'єктивність контролю, яка виключає навмисні, суб'єктивні та помилкові оціночні судження та висновки викладача, ґрунтовані на недостатніх знаннях студентів або упередженому ставленні до деяких з них;
- диференційований підхід, що враховує специфічні особливості кожного навчального предмету або окремих його розділів, а також індивідуальні характеристики студентів;
- єдині вимоги до всіх викладачів, які здійснюють контроль за навчальною роботою в рамках технології навчання, що реалізується [439, с. 57].

Ми погоджуємося з тим, що через названі вимоги реалізуються основні принципи організації контролю та оцінки в ЗВО. З використанням модульно-рейтингової системи, в яку покладено принцип накопичення оцінок за певний період навчання (модуль, триместр, семестр, рік) за різнобічну діяльність, оцінювання відбувається набагато ефективніше та спонукає до творчого підходу у вирішенні навчальних завдань. Але чи зменшує це проблеми оцінювання гуманітарних дисциплін, коли оцінювати потрібно не лише чіткі відповіді на запитання, як в точних дисциплінах, а й мати змогу оцінити проаналізувати та зробити висновки, творчо підійти до завдання? Як оцінити суб'єктивну думку студента? Дієвою формою оцінювання є взаємооцінювання, коли студенти оцінюють виконані завдання самостійно, але вони залучаються до перевірки не власних завдань, а завдань своїх товаришів за визначеними викладачем критеріями, що дає змогу сприяти підвищенню ефективності самостійної роботи, адже щоб оцінювати знання інших, потрібно мати відповідний рівень цих знань. Поєднання традиційних та інноваційних методів навчання урізноманітнить підходи студентів до самоосвіти. Також студенти мають змогу не лише отримати бали за завдання, які виконали самі, а й отримати бали за перевірку виконаних завдань своїх

товаришів, а щоб не допустити помилки під час перевірки і отримати бонусні бали, потрібно добре орієнтуватися в матеріалі теми [440; 441].

Останнім часом виникла тенденція до перегляду контролю та оцінювання гуманітарних дисциплін – заміняють складання іспитів недиференційованим заліком, що спонукає до втрати мотивації вивчення гуманітарних дисциплін. Потрібен розглядати інший підхід до оцінювання, який також мотивував би студентів. Звичайно, що самостійне виконання завдань що можна поставити, не повинне обмежуватися лише тим, щоб віддати на перевірку завдання викладачу, тобто викладачу потрібно розробляти таку систему оцінювання, що забезпечує мотивацію по кожному завданню. Психологічно студенти не відчувають відповідальність за виконання завдань, коли контроль з дисципліни не розглядають як важливий і той, що впливає на їхнє перебування у закладі вищої освіти.

Реалізація положення, що базується на безперервній освіті та особливості оцінювання гуманітарних знань, буде ефективна за умов:

- ретельний підхід викладача, відповідно до навчальних програм та робочих планів, до спонукання студентів в самоосвітній діяльності;
- вільний вибір студентом джерел у підготовці до занять (не примушувати готувати матеріал лише за підручниками самого викладача; студент повинен володіти різними науковими підходами до заданої проблеми та робити власні відповідні висновки, базуючись на наукових джерелах);
- скеровувати самоосвіту таким чином (за допомогою цікавих завдань, індивідуального підходу), щоб самоосвітня діяльність під час навчання у ЗВО переросла в необхідність до безперервної самоосвіти протягом життя;
- самостійну роботу студента спрямовувати завдяки мотивації адекватного оцінювання та контролю;
- переглянути зміну контролю за гуманітарними знаннями із заліку на іспит, для мотивації збоку студента, та ретельнішого підходу до визначення критеріїв оцінювання у викладача.

Отже, необхідно оптимізувати навчальний процес на основі педагогічних підходів та концептуальних положень для формування конфліктологічної культури, які ґрунтуються на суб'єкт-суб'єктних відносинах викладача та студента. Для формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей необхідне виконання таких умов:

1. Визначення рівня гуманітарних знань і доступність пізнання інформації з урахуванням базових знань та її світоглядна цінність.
2. Аналіз та систематизація змісту навчання гуманітарних дисциплін.
3. Урахування психологічних особливостей майбутніх фахівців технічних спеціальностей (самооцінка, адаптація, мотивація, професійна ідентичність та ідентифікація).
4. Професійна спрямованість викладання гуманітарних дисциплін.
5. Організація самостійної роботи, базуючись на безперервності та творчому підході до самоосвіти.
6. Застосування модульно-рейтингового оцінювання та взаємооцінювання студентів.
7. Поєднання традиційних та інноваційних методів навчання.
8. Контроль оцінювання з гуманітарних знань змінити із заліку на іспити.

Таким чином, основні концептуальні положення формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей також складають трикутник, який становить основу тетраедра (рис. 1.6).

Пропонуємо розглянути схематичне зображення тетраедра, який в нашій моделі об'єднує в собі теоретично-концептуальний блок (рис. 1.7.)

У нас утворився науково-методичний тетраедр формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців як одна з підсистем всієї системи та яку ми відносимо до теоретично-концептуального блоку моделі системи формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей.

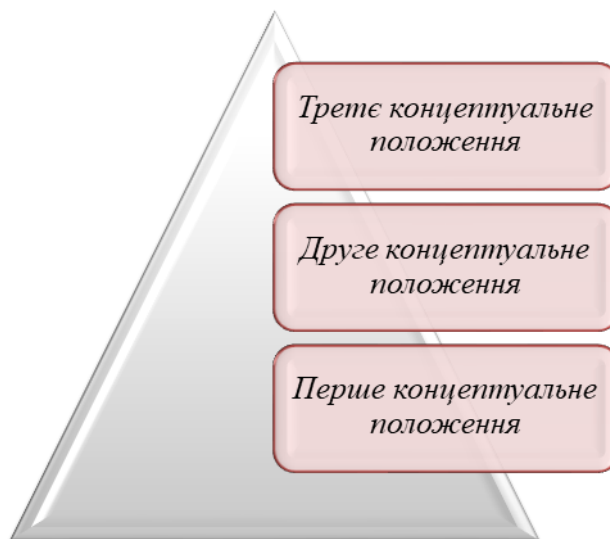


Рис. 1.6. Трикутник концептуальних положень формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей

Необхідність створення рухомого та об'ємного тетраедра несе в собі необхідність взаємодії та рівномірних зв'язків теоретично-концептуального блоку, який є базовим, з іншими підсистемами запропонованої моделі. Співіснування та взаємозв'язок усіх блоків дасть можливість ефективного функціонування моделі формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей. Ми, в свою чергу, прагнемо знайти досконалість в побудові моделі формування конфліктологічної культури, в якій гуманітарна підготовка була б гармонійна для всього навчального процесу майбутніх фахівців технічних спеціальностей.

Під час конструювання моделей зазвичай використовують зображення, які є на площині, та, поєднують їх. У нашому випадку, ми намагаємося створити модель, теоретично-концептуальний блок якої буде об'ємним та зможе обертатися в різні сторони, при цьому функції та діяльність об'єднаних частин тетраедра не будуть втрачати свої властивості, а навпаки, зможуть показати взаємодію та вплив на усі компоненти моделі, які не входять до тетраедра, і особливо це стосується методично-дидактичного блоку, багатостороння взаємодія з яким забезпечить повноцінний навчально-

виховний процес. Якщо розглядати модель у закритому вигляді, то ми можемо схематично її зобразити таким чином, як показано на рисунку 1.7, де вказано, власне, основні складові самої моделі у формі 3D.

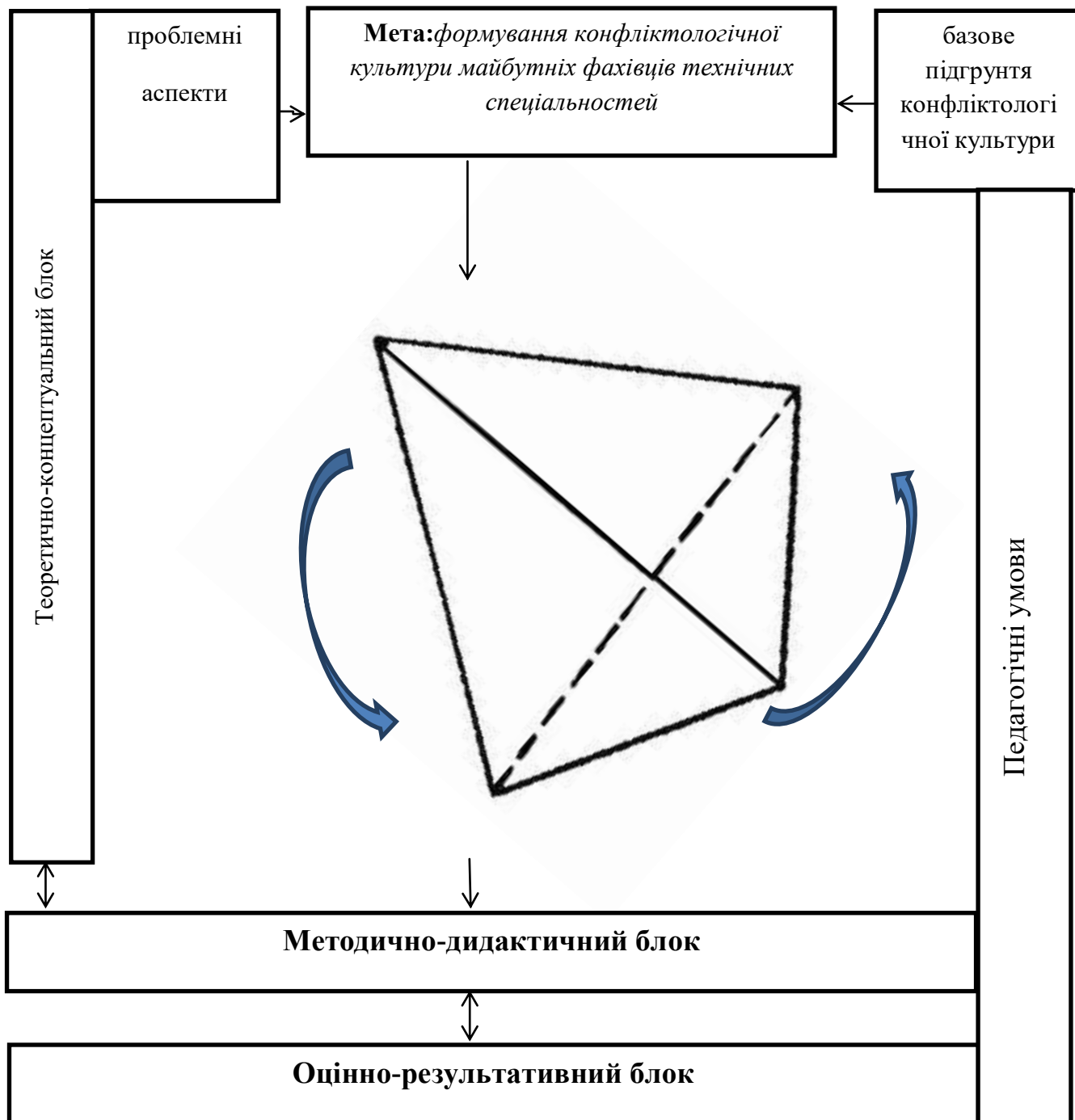


Рис. 1.7. Схематична структура позиції науково-методичного тетраедра в моделі формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей

Висновки до першого розділу

Нововведення поняття конфліктологічної культури в педагогічний лексикон об'єднує в собі одну із важливих проблем, що сприяють формуванню майбутнього фахівця – культуру та конфлікт. Поєднання цих двох понять дає змогу створити не лише фахівця, а й повноправного члена цивілізованого суспільства, про що свідчить безліч праць науковців та дослідників різних періодів існування людства. У першому параграфі першого розділу ми намагалися якнайповніше висвітлити ті праці науковців, які дають більш повне та широке розуміння термінів «конфлікт» та «культура», розкривають їх значення в житті людини.

Поняття «конфліктологічна культура» є доволі новим у вжитку науковців (уперше його запровадила в науковий лексикон Н. Самсонова (2002 р.), але на сьогодні цей термін набирає популярності в педагогічній та психологічній практиці. Проаналізувавши різні визначення цього поняття в різних сферах, ми сформуваємо власне поняття *конфліктологічної культури особистості* та виокремили *конфліктологічну культуру майбутніх фахівців технічних спеціальностей*.

Особливу увагу звертаємо на гуманітарну підготовку, в процесі якої формується конфліктологічна культура, та проблеми, що можуть виникнути в процесі її формування, до яких віднесли такі проблемні аспекти, як гуманістичний та гуманітарний, культурологічний, психологічний, соціальний і подали їх детальну характеристику.

Розкриття обраної нами теми було б не повним без огляду зарубіжного досвіду та сучасних наукових підходів навчання, тому другий параграф першого розділу присвячено здобуткам зарубіжних учених та їх педагогічних підходів, на яких ми базувалися у визначенні поняття конфліктологічної культури. Проаналізовано підходи до визначень конфлікту та культури.

У зарубіжній практиці поняття конфліктологічної культури не є розповсюдженим, але, на нашу думку, конфліктологічна культура є

багатогранною, і дослідження зарубіжних дослідників розкривають ті поняття, які є базою та основою знань та досвіду конфліктологічної культури, завдяки яким сформувалося це визначення. У своїй роботі до бази конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей, в огляді зарубіжних дослідників, ми віднесли найбільш важливі підходи: «конфліктна компетентність», «конфліктологічна компетентність» і «конфліктологічна компетенція», «конфліктологічна готовність», «культурний конфлікт» та представили їх характеристики у викладі відомих зарубіжних науковців.

Євроінтеграційні процеси сприяють розвитку вітчизняної освіти, адже, впроваджуючи інноваційні технології в навчально-виховний процес, також опираємося на зарубіжний досвід. Багатогранність конфліктологічної культури не дає змоги традиційним підходам в освіті здійснити її формування, тому запозичення зарубіжного досвіду, на прикладі методів коучингу, тьюторства, педагогічного дизайну, які ми проаналізували, дасть більш широкі можливості в реалізації формування конфліктологічної культури. Також було проаналізовано проблемні аспекти, які є більш популярними в зарубіжній практиці – психологічний (асертивність) та соціальний (професійна маргінальність).

Методологічні засади та концептуальні основи розкрито в третьому параграфі першого розділу. Нами було проаналізовано та описано основні у формуванні конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей методологічні підходи (системний, діяльнісний, культурологічний, компетентнісний); функції (інтегративна, аксіологічна, праксеологічно-трансформуюча, культурологічно-творча, психологічно-рефлексивна, футурологічна); принципи (системності, єдності та мотиваційно-цільового навчання; доступності, технологізації та актуальності навчання; гуманістичного підходу у навчанні та національно-культурної специфіки; демократизації, полікультурності та самовдосконалення), що дало змогу виокремити складові ієрархічної системи

та спонукало нас до створення науково-методичного тетраедра формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців. Представлені нами концептуальні положення становлять основу цього тетраедра, який в майбутній моделі об'єднує теоретично-концептуальний блок, що також відображений нами на рисунку 1.7. схематичною структурою позиції науково-методичного тетраедра в моделі формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей.

Представлений нами перший розділ дає детальний опис теоретичної, методологічної та концептуальної основи формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамович С. Д., Тілло М. С., Чікарькова М. Ю. Культурологія : навч. посіб. К. : Кондор, 2007. 351 с.
2. Зимняя И. А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека. *Высшее образование сегодня*. 2005. № 11. С. 14–20.
3. Конфликтология / под ред. А. С. Кармина. СПб. : Издательство «Лань». 1999. 448 с.
4. Ложкин Г. В., Повякель Н. И. Практическая психология конфликта : учебное пособие. К. : МАУП. 2000. 256 с.
5. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія : підручник. У 2-х кн. Кн.1. Соціальна психологія особистості і спілкування. К. : Либідь, 2004. 574 с.
6. Цюрупа М. В. Основи конфліктології та теорії переговорів : навчальний посібник. К. : Кондор, 2004. 182 с.
7. Макаренко А.С. О «взрыве». Соч. в 7-ми Т.-М. : Изд-во АПН РСФСР 1958. Т.5. С. 508.
8. Мириманова М. С. Конфликтология : учебник для студ. сред. пед. учеб. заведений. 2-е изд., испр. М. : Издательский центр «Академия», 2004. 320 с.
9. Дондюк А. Конфлікт. Філософський енциклопедичний словник / В. І. Шинкарук (голова редколегії) та ін.; Л. В. Озаровська, Н. П. Поліщук (наукові редактори); І. О. Покаржевська (художнє оформлення). Київ : Абрис, 2002. 742с. С. 299.
10. Психологический словарь / под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова и др. М. : 1983. С. 161.
11. Леонов Н. И. Психология делового общения : учебное пособие. М. : Изд-во МПСИ; Воронеж : МОДЭК, 2002. 216 с.
12. Орлов В. Ф., Отич О. М., Фурса О. О. Психологія конфлікту : навчально-методичний посібник для підготовки магістрів усіх форм навчання. К. : ДЕТУТ, 2008. 422 с.

13. Етика та естетика : навчальний посібник / Петрушенко В. Л. та ін. ; за ред. В. Л. Петрушенко. Львів : Видавництво «Новий світ-2000», 2008. 304 с.
14. История и культурология : учебное пособие для студентов вузов / Шишова Н. В. и др. ; под ред. Н. В. Шишовой. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Логос, 2000. – 456 с.
15. Кравець М. С. Культурологія : підручник для студентів вищих навчальних закладів I-IV рівнів акредитації. Львів : «Новий світ-2000», 2008. 320 с. ISBN 966-418-015-7.
16. Бережнова Л. Н., Набок И. Л., Щеглов В. И. Этнопедагогика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Издательский центр «Академия», 2007. 240 с.
17. Рудницька О. П. Українське мистецтво у полікультурному просторі : навчальний посібник. К. : «Екс Об», 2000. 208 с.
18. Заболотна В. О. Психологічні основи управління персоналом : навч. посіб. К. : Гнозис, 2010. С. 227–241.
19. Кузнєцова Т. В. Психологія культури : курс лекцій. К. : МАУП, 2005. 152 с.
20. Матвєєва Л. Л. Культурологія : курс лекцій. К. : Либідь, 2005. 512 с.
21. Улунова Г. Є. Психологічна культура майбутнього фахівця: сутність, реалії, перспективи. *Теорія та методика навчання суспільних дисциплін* : науково-педагогічний журнал / заг. ред. О. В. Михайличенко. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2011. Вип. 1. С. 59 –63.
22. Сорока Ю. Г. Соціологія культури : навч.-метод. посіб. Харків : ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2015. 135 с.
23. Шубин В. И., Пашков Ф. Е. Культура. Техника. Образование : учебное пособие для технических университетов. Днепропетровск, 1999. 205 с.
24. Культурология в системе гуманитарных наук: междисциплинарные взаимосвязи / С. Н. Иконникова. *Гуманитарий*. 1995. № 1. С. 73–82.

25. Самсонова Н. В. Конфликтологическая культура и технология её формирования в системе вузовского образования : монография. Калининград : Изд-во КГУ, 2002. 308 с.
26. Вербицкий А. А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение. М. : Исследовательский центр проблемы качества подготовки специалистов, 1999. 75 с.
27. Формирование и развитие понятия «конфликтологическая культура личности» в теории и практике современной конфликтологии / О. И. Щербакова. *Проблемы современного образования*. 2010. № 2, С. 78–83.
28. Почекаева И. С. Воспитание конфликтологической культуры старшеклассников : автореф. дис. на соиск. науч. ст. канд. пед. наук : 13.00.08. Пермь, 2010. 15 с.
29. Підбуцька Н. Педагогічні умови формування конфліктологічної культури майбутнього інженера-машинобудівника : автореф. дис на здобуття наук. ступеня канд. педагог. наук : 13.00.04. Вінниця, 2008. 22 с.
30. Митина Л. М. Психология развития конкурентоспособности личности. М. ; Воронеж : Московский психолого-социальный институт, МОДЭК, 2002. 400 с.
31. Черняева Т. Н. Тренинг как средство формирования конфликтологической культуры менеджера : автореф. дис. на стиск. ученой ст. канд. пед. наук : 13.00.08. Калининград, 2004. 23 с.
32. Серебровская Н. Е. Становление и развитие конфликтологической культуры будущего специалиста социномической культуры будущего специалиста социномической профессии в вузовский период : автореф. дис. на соиск. ученой степени д-ра психол. наук : 19.00.07. Нижний Новгород, 2011. 53 с.
33. Kevin Avruch. Culture & conflict resolution / Kevin Avruch. Washington (D.C.): United States Institute of Peace, 2006, cop. 1998, 153p.
34. Кічук Н. В. Компетентнісний підхід у вищій технічній школі: проблеми застосування. Педагогічні видання / *е-журнал «Педагогічна наука:*

історія, теорія, практика, тенденції розвитку». Випуск № 2, 2010. Режим доступу : http://www.intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n2_2010_st_13/ (дата звернення: 3.05.2014)

35. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: Світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О. В. Овчарук. К. : К.І.С., 2004. 112 с

36. Durand T. Strategizing innovation: Competence Analysis in Assessing Strategic Change / In A. Heene & R. Sanchez (eds) *Competence-Based Strategic Management*. Chichester: Wiley. 1997. P. 127–51

37. Андреев А. В. Компетентностная парадигма в образовании: опыты философско-методического анализа. *Педагогика*. 2005. № 4. С.19–27.

38. Андрущенко В. П. Основні характеристики європейської вищої освіти та можливості їх реалізації в системі освіти України. *Вища освіта України : теоретичний та науково-методичний часопис*. 2010. № 4. С. 5–16.

39. Бабин І. І. Стратегія й сучасні тенденції розвитку вищої освіти в контексті європейського простору вищої освіти. *Педагогіка і психологія*. 2009. № 2. С. 61–71.

40. Байденко В. И. Концептуальная модель государственных образовательных стандартов в компетентностном формате (дискуссионный вариант) : материалы ко второму заседанию методологического семинара. М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 22с. С. 7

41. Болотов В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной парадигме. *Педагогика*. 2003. № 10. С. 8–14.

42. Десятов Т. М. Національні рамки кваліфікацій у країнах ЄС: порівняльний аналіз : наук.-метод. посіб. К. : «Артек», 2008. 263 с.

43. Запевалина О. В. К вопросу о компетентности и компетенции в российской педагогике (в контексте медиаобразования) / отв. ред. О. А. Лапина, Л. А. Иванова. *Юбилейный год. Кафедра педагогики ИГЛУ: история и современность*. Иркутск : Изд-во Иркут. гос. лингв. ун-та, 2008.

С. 105–111. Режим доступу : <http://www.hr-portal.ru> (дата звернення: 13.12.2009)

44. Зимняя И. А. Социально-профессиональная компетентность как целостный результат профессионального образования (идеализированная модель). *Проблемы качества образования. Компетентностный подход в профессиональном образовании и проектировании образовательных стандартов*. Книга 2. Материалы XV Всероссийской научно-методической конференции «Актуальные проблемы качества образования и пути их решения в контексте европейских и мировых тенденций». М., Уфа : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. 101 с.

45. Иванова Т. В. Компетентностный подход к разработке стандартов для 11-летней школы: анализ, проблемы, выводы. *Стандарты и мониторинг в образовании*. 2004. № 1. С. 16–20.

46. Кічук Н. В. Проблеми застосування компетентнісного підходу у вищій технічній школі. *Вісник Черкаського університету*. Серія «Педагогічні науки». 2010. Вип. 179. С. 22-25.

47. Клепко С. Ф. Компетенізація освіти: обмеження та перспективи. *Завуч (Шкільний світ)*. 2005. № 19. С. 6–13.

48. Луговий В. І. Європейська концепція компетентнісного підходу у вищій школі та проблеми її реалізації в Україні. *Педагогіка і психологія : науково-теоретичний та інформаційний журнал*. 2009. № 2. С. 13–25.

49. Петрук В. А. Теоретико-методичні засади формування базових професійних компетенцій у майбутніх фахівців технічних спеціальностей : дис. на здоб. наук. ступеня д-ра педагог. наук : 13. 00. 04. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2008. 517 с.

50. Пометун О. І. Формування громадянської компетентності: погляд з позиції сучасної педагогічної науки. *Вісник програм шкільних обмінів*. 2005. № 23. С. 18–24.

51. Родигіна І. Проблематика компетентнісного підходу до навчання у вітчизняній педагогічній літературі. *Директор школи (Шкільний світ)*. 2005. № 33. С. 15–17.
52. Солодков В. Соціальна сутність і структура дій Європейського простору вищої освіти. *Післядипломна освіта в Україні*. 2007. № 1. С. 27–35.
53. Фролов Ю. В., Махотин Д. А. Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов. *Высшее образование сегодня*. 2004. № 8. С. 34–44.
54. Шадриков В. Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход. *Высшее образование сегодня*. 2004. № 8. С. 26–34.
55. Шишов С. Е., Агапов И. Г. Компетентностный подход к образованию: прихоть или необходимость? *Стандарты и мониторинг в образовании*. 2002. № 2. С. 58–62.
56. Луговий В. І. Європейська концепція компетентнісного підходу у вищій школі та проблеми її реалізації в Україні. *Педагогіка і психологія : науково-теоретичний та інформаційний журнал*. 2009. № 2. С. 13–25.
57. Андреев А. В. Знания или компетенции? *Высшее образование в России : научно-педагогический журнал*. 2005. № 2. С. 3–12.
58. Безрукова В. С. Педагогика : учебн. для инженерно-педагогических специальностей. Екатеринбург : Екате. обл. ин-т развития образования, 1994. 412 с.
59. Болгаріна В. Культурологічний підхід як імператив управління школою. *Освіта і управління*. 2003. Т. 6, № 3. С. 29–34.
60. Варданян Ю. В. Строеие и развитие профессиональной компетентности специалиста с высшим образованием: (на материале подготовки педагога и психолога) : на соиск. ученой степени д-ра педог. наук: 13.00.01, 19.00.07. М., 1998. 353 с.

61. Дёмин В. А. Профессиональная компетентность специалиста: понятие и виды. *Стандарты и мониторинг в образовании*. 2000. № 4. С. 34–42.
62. Жукова Е. Д. Культурологическая компетентность как основная составляющая процесса социализации личности. *Современные наукоемкие технологии*. Уфа. № 7. 2005. С. 30–31.
63. Калінін В. О. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами діалогу культур : дис....канд. пед. наук : 13.00.04 / Житомирський держ. ун-т ім. Івана Франка. Житомир, 2005. 198 с.
64. Краевский В. В., Хуторский А. В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах. *Педагогика*. 2003. № 3. С. 3–10.
65. Маркова А. К. Психология профессионализма. М. : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 312 с.
66. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализации. М. : Когито-Центр, 2002. 396 с.
67. Степашкина Л. Ю. Развитие общих учебных умений и навыков как ключевой образовательной компетенции. *Интернет-журнал «Эйдос»*. 2005. №4. [Электронный ресурс] Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-11.htm> (дата звернення: 10.09. 2009)
68. Чошанов М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения : метод. пособ. М. : Народное образование, 1996. 160 с.
69. Шишов С. Компетентностный подход в образовании: международный аспект. *Відкритий урок*. 2004. № 17–18. С. 20–21.
70. Зимняя И. А., Земцова Е. В. Интегративный подход к оценке единой социальнопрофессиональной компетентности выпускников вузов. *Высшее образование сегодня*. 2008. № 5. С. 14–19.
71. Ахмедьянова Г. Ф. Инженерная компетентность как результат интеграции творческого и технологического компонентов обучения. *Фундаментальные исследования*. 2011. № 8. С. 13–16.

72. Боярчук Н. К. Модель формування професійної компетентності майбутніх економістів. *Педагогічні науки* : збірник наукових праць. Вип. 1 (57). Полтава : ПНПУ ім. В.Г. Короленка, 2013. С. 85–95.
73. Васильченко Л. В. Професійна компетентність керівника школи. Х. : Вид. група «Основа», 2006. 208 с.
74. Гурина Р. Как измерить профессиональную компетентность? *Высшее образование в России*. 2008. – № 10. – С. 83.
75. Дружилова С. А. Этапы формирования профессиональной компетентности. *Непрерывное образование как условие развития творческой личности* : сб. мат. Фестиваля педагогического творчества, 28–29 августа 2000 г. Новокузнецк : ИПК, 2001. С. 32–36.
76. Жигірь В. Емпірична модель професійної компетентності менеджера освіти. *Вища школа*. 2012. № 4. С. 33–44.
77. Картатова Ю. К. Професійна компетентність учителя української мови та літератури як педагогічна категорія. [Електронний ресурс] Режим доступу : <http://www.kspu.kr.ua/ua/ntmd/konferentsiy/2-mizhnarodna-internet-konferentsiya-2014/section-4-5-6>].
78. Кинелев В. Г. Проблемы инженерного образования в России. *Высшее образование в России*. 1993. № 2. С. 5–10.
79. Козберг Г. А. Проблема формирования профессиональной компетентности учителя : автореф. на соиск. уч. степени канд. пед. наук : 13. 00. 01. Воронеж, 2000. 22 с.
80. Пересторонина И. Л. Особенности формирования профессиональной компетентности будущего учителя при изучении второго иностранного языка. *Научное исследование и российское образование: идеи и ценности 21 века* : материалы 6-й Междисциплинарной научно-практической конференции аспирантов и соискателей, 3–4 апреля 2003 года. М. : АПК и ПРО, 2003. С. 177–181.
81. Курлянд З. Н., Хмелюк Р. І., Семенова А. В. Формування професійної компетентності фахівців засобами парадигмального

модельовання. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. 3-тє вид., перероб. і доп. К. : Знання, 2007. 497 с. С. 432–446.

82. Тархан Л. З. Зміст і структурні компоненти професійної компетентності інженера-педагога. *Педагогічні науки* : зб. наукових праць. Херсон : ХДУ, 2007. Вип. 45. С. 353–360.

83. Лебедев О. Е. Компетентностный подход в образовании. *Школьные технологии*. 2004. № 5. С. 3–12.

84. Гурина Р. Как измерить компетентность выпускника? *Народное образование*. 2012. № 7 (1420). С. 201–206.

85. Лебедев С. А., Медведев В. И., Семенов О. П. Инженер-философия-вуз. Л. : Изд-во Ленинградского ун-та, 1990. 312 с.

86. Романовський А. Г. Психолого-педагогічна підготовка в світє концепції формування гуманітарно-технічної еліти. *Харьковская школа психологии: наследие и современная наука* / отв. ред. Т. Б. Хомуленко, М. А. Кузнецов. Х. : Изд-во ХНПУ имени Г. С. Сковороды, 2012. С. 129–139.

87. Шевчук Т., Козяр М. Громадянська компетентність як педагогічна категорія. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* : збірник наукових праць. Вип. 43. Київ-Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2015. С. 199–201.

88. Шеверун Н. В. Підготовка майбутніх фахівців технічних університетів у галузі управління до професійного іншомовного спілкування. *Гуманізм та освіта* : матеріали VIII міжнар. науко-практ. конференції «Гуманізм та освіта – 2006». Вінницький національний технічний університет, КІВНТУ, 2006. С. 163.

89. Вознюк О. М. Формування системи гуманітарних інтегрованих знань студентів технічних університетів : дис. на здоб. наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 / Вінниц. держ. пед. ун-т ім. М.Коцюбинського.. Вінниця, 2004. 262 с., С. 154.

90. Прокопова О. П. Вивчення гуманітарних дисциплін у формуванні майбутніх фахівців (інженерів-механіків). [Електронний ресурс] Режим доступу: : <http://iprobuk.cv.ua/index.Php> (дата звернення: 15.06.2014)
91. Михайличенко О. В. Класифікація наук та визначення поняття суспільно-політичних дисциплін. *Теорія і методика навчання суспільних дисциплін : науково-педагогічний журнал*. 2011. Вип. 1. Суми, СумДПУ. С. 4–14., С. 11–12.
92. Теоретико-методологічні засади інтеграції змісту гуманітарної освіти у вищих навчальних закладах негуманітарного профілю : монографія / за заг. ред. Г. В. Онкович. К. : Педагогічна думка, 2012. 336 с.
93. Гончаренко С. Український педагогічний словник. К. : Либідь, 1997. 376 с.
94. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. К. : Юрінком Інтер, 2008. С. 157.
95. Балл Г. О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах). Вид. друге, доповнене. Житомир : ПП «Рута», Видавництво «Волинь», 2008. С. 50.
96. Баранівський В. Ф. Духовність особистості в системі сучасних суспільних відносин. К. : НВТ «Правник»-НАВСУ, 1998. С. 128.
97. Барно О. Демократизація та гуманізація вищої освіти – запорука формування високопрофесійного спеціаліста ХХІ століття. *Імідж сучасного педагога*. 2003. № 5–6. С. 6–12.
98. Берулава М. Н. Современные проблемы гуманизации образования. Образование в социально-гуманитарной сфере Российской Федерации. *Аналитический вестник Совета Федерации ФС РФ*. 2003. № 2 (195).
99. Беланова Р. А. Гуманізація та гуманітаризація освіти в класичних університетах (Україна США). К. : Центр практичної філософії, 2001. 216 с.
100. Бахтін М. Гуманізм як принцип виховання сучасної молоді. *Вища освіта України*. 2007. № 1. С. 117–120.

101. Гончаренко С. У., Мальований Ю. І. Гуманітаризація загальної середньої освіти. *Початкова школа*. 1995. № 3. С. 4–10.
102. Зязюн І. А. Гуманістична парадигма в освіті. *Вища школа: реалії, тенденції, перспективи розвитку*. Ч. II. *Нова парадигма вищої освіти* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції 17–18 квітня 1996 р. К., 1996. С. 18–20.
103. Жданова Г. А. Гуманитаризация процесса подготовки будущего специалиста в техническом вузе : автореф. дис. на соискание учёной степени канд. пед. наук : 13.00.08. Кемерово, 2005. 23 с.
104. Кісіль М. В. Гуманізація вищої освіти як сучасна тенденція. *Інноваційний розвиток суспільства за умов кроскультурних взаємодій* : матеріали конференції. Суми, 2007. С. 51.
105. Кравец А. С. Гуманизация и гуманитаризация высшего образования. *Вестник Воронежского государственного университета: Проблемы высшего образования*. Воронеж, 2000. №1. С. 30–37.
106. Скляр П. П., Уманська Т. О. Сутність підходів до гуманізації й гуманітаризації виховання студентської молоді технічного вузу. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2003. № 1 (5). С. 87–94.
107. Сиволога В. Ф. Гуманізація та гуманітаризація вищої освіти. *Дослідження політичної взаємодії в умовах трансформації суспільства* : зб. наук. праць. Одеса : ОНУ, 2013. С. 266–286.
108. Шиянов Е. Н. Гуманизация профессионального становления педагога. *Советская педагогика*. 1991. № 9. С. 80–84.
109. Добрускин М. Е. Концептуальные основы гуманизации и гуманитаризации высшего технического образования. *Гуманізація і гуманітаризація вищої технічної освіти* : збірник праць. Всеукраїнська науково-методична конференція. Харків, 2000. С. 5–6.
110. Корольов Б. І. Вища школа України на зламі епох. *Вища освіта України в умовах трансформації суспільства: стан, проблеми, тенденції розвитку, 1991–2006 рр.* : наук.-допом. бібліогр. покажч. К., 2008. С. 19.

111. Чермит К. Д., Левченко В. Г. Высшее образование: реалии и перспективы. Майкоп : Редакционно-издательский отдел Адыгейского государственного университета 2001. 237 с.
112. Добрускін М. Гуманізація як стратегічний напрям технічної освіти. *Рідна школа*. 2001. № 12. С. 13–16.
113. Болгаріна В. Культурологічний підхід як імператив управління школою. *Освіта і управління*. 2003. Т. 6, № 3. С. 29–34.
114. Культурология : учеб. для студ. техн. вузов / под ред. Н. Г. Багдасарьян ; 3-е изд., испр. и доп. М. : Высш. шк., 2001. 511 с.
115. Барановська Л. В., Барановський М. М, Проблеми формування духовної культури майбутніх фахівців технічної галузі. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. 2012. № 21. С. 186.–190.
116. Библер В. С. Культура. Диалог культур. Опыт определения. *Вопросы философии*. 1989. № 6. С. 31–42.
117. Бондаревская Е. В. Ценностные основания личностно-ориентированного образования. *Педагогика*. 1995. № 4. С. 29–36.
118. Галенко А. М. Культурологічна компетентність у структурі професійних компетентностей студентів філологічних спеціальностей. *Науковий вісник Донбасу*. 2012. № 4. [Електронний ресурс] Режим доступу: : http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2012_4_25 (дата зверення: 2.07.2013)
119. Дедюлина М. А., Панченко Е. В. Основы культурологических знаний : учебное пособие. Таганрог : Изд-во ТТИ ЮФУ, 2008. 184 с.
120. Зимняя И. А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека. *Высшее образование сегодня*. 2005. № 11. С. 14–20.
121. Иконникова С. Н. Культурология в системе гуманитарных наук: междисциплинарные взаимосвязи. *Гуманитарий*. 1995. № 1. С. 73–82.
122. Іванова Т. В. Культурологічний компонент у підготовці майбутнього педагога. *Нові технології навчання* : наук.-метод. зб. К. : НМЦ ВО, 2001. №3. С. 34–39.

123. Кравець М. С. Культурологія : підручник для студентів вищих навчальних закладів I–IV рівнів акредитації. Львів : Новий Світ-2000, 2008. 320 с.
124. Круглова Л. К. Философия культуры, теория культуры, культурология: место и роль в системе культуроведения, соотношение с философией и специальными науками. *Вопросы культурологи*. 2009. № 1. С. 4–9.
125. Отич О. М. Мистецтво у розвитку особистості професіонала. *Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи* : зб. наук. праць / за ред. І. А. Зязюна та Н. Г. Ничкало. Київ, 2003. 679 с.
126. Тоффлер Е. Третья волна / з англ. Пер. А. Євса. К. : Вид. дім «Всесвіт», 2000. 480 с., С. 4.
127. Флиер А. Я. Культурология для культурологов : учебное пособие для магистрантов и аспирантов, докторантов и соискателей, а также преподавателей культурологи. М. : Академический проект, 2000. 496 с. ISBN 5-8291-0083-5
128. Шевнюк О. Л. Культурологія : навч. посіб. К. : Знання-Прес, 2004. 353 с.
129. Шубин В. И., Пашков Ф. Е. Культура. Техника. Образование : учебное пособие для технических университетов. Днепропетровск, 1999. 205 с.
130. Дубасенюк О. А., Вознюк О. В. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во. ЖДУ ім. І. Франка, 2011. С. 11–18.
131. Бондаревская Е. В. Ценностные основания личностно-ориентированного образования. *Педагогика*. 1995. № 4. С. 29–36.
132. Библер В. С. От наукоучения – к логике культуры: два философских введения в двадцать первый век. М. : Политиздат, 1991. – 413 с.

133. Бойчук Ю. Д. Культурологічний і аксіологічний підходи до формування еколого-валеологічної культури студентів педагогічних навчальних закладів. *Вісник НТУУ «КПІ»*. (Серія «Філософія. Психологія. Педагогіка») 2009. № 3. С. 121–125.

134. Етика та естетика : навчальний посібник / Петрушенко В. Л. та ін. ; за ред. В. Л. Петрушенка. Львів : Видавництво «Новий світ-2000», 2008. 304 с. С. 300.

135. Чугаєвський В. Г. Молодіжна політика й соціальна робота : навч. посібник. Київ : Видав.-поліграф. центр «Київський університет», 2005. 126 с.

136. Карп'як В. Молодіжні субкультури. *Співка української молоді*. [Електронний ресурс] Режим доступу : <http://www.cym.org.ua/content/subcult1.asp>. (дата звернення: 24.09.2017)

137. Савицька О. В., Співак Л. М. Етнопсихологія : навчальний посібник. К. : Каравела, 2011. 264 с.

138. Обушний М. І. Етнонаціональна ідентичність у контексті формування української нації : автореферат на здобуття наукового ступеня д-ра політ. наук : 23.00.05. К., 1999. 16 с.

139. Нагорна Л. П. Ідентичність етнічна. Енциклопедія історії України: / редкол. В. А. Смолій (голова) та ін. К. : В-во «Наукова думка», 2005. Т. 3. 672 с. [Електронний ресурс] Режим доступу : http://www.history.org.ua/?termin=Identychnist_etnichna (4.10.2012)

140. Этнические группы и социальные границы. Социальная организация культурных различий / под ред. Ф. Барта. пер. с англ. И. Пильщикова М.: Новое издательство, 2006 №4-5. С.294-297

141. Swimmer G. I., Ramanaiah N. V. Convergent and discriminant validity of selected assertiveness measures. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1985. Vol. 49. P. 243–249.

142. Герасіна С. В. Психологічні особливості розвитку самоповаги в учнів професійно-технічних навчальних закладів. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців:*

методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. праць. Вип. 8. Київ–Вінниця : ООО «Планер», 2005. С. 125–132.

143. Медведєва С. А. Розвиток асертивності майбутніх практичних психологів у процесі їх професійного становлення : на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.07 / Державний вищий навчальний заклад «Університет менеджменту освіти», Київ, 2010. 247 с.

144. Ражина Н. Ю. Формирование коммуникативной компетентности у студентов, обучающихся по специальности «Социально-культурный сервис и туризм», на основе асертивной модели поведения : на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.08 / Омская государственная медицинская академия. Омск, 2006. 146 с.

145. Семиченко В. А., Галус А. М. Психология направленности : учеб.-метод. пособ. Хмельницкий : ХГПИ, 2003. 522 с.

146. Федоров А. П. Когнитивно-поведенческая психотерапія. СПб. : Питер, 2002. 352 с.

147. Вітковська О. І. Психологічні умови професійного самовизначення випускників середніх шкіл у процесі профконсультації : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2002. 21 с.

148. Зеер Э. Ф. Психология профессий : учебн. пособие. 3-е изд., перераб. и доп. М. : Академический Проект, Фонд «Мир», 2005. 336 с.

149. Маркова А. К. Психология профессионализма. М. : «Знание», 1996. 308 с.

150. Зеер Э. Ф., Павлова А. М., Сыманюк Э. Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход. М. : Психолого-социальный институт, 2005. 532 с.

151. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психологический словарь-справочник. Минск : Харвест; М. : АСТ, 2001. 576 с.

152. Бутиліна О. В. Соціальна політика подолання професійної маргінальності / Є. Ф. Глухачов, Т. Б. Хомуленко, 177 С. М. Клімова та ін. /

за заг. ред. Є. Ф. Глухачова. Х. : Вид-во ХарПІ НАДУ «Магістр», 2005. – С. 136–147.

153. Волкова О. А. Проблемы профессиональной идентичности и маргинальности индивидов и социальных групп. *Известия ВГПУ*. 2007. № 3 (21). С. 45–49.

154. Волянчук Н. Ю. Психологія професійного становлення тренера : монографія. Луцьк : Волинська обласна друкарня, 2006. 444 с.

155. Камінська С. В. Криза професійної ідентичності як чинник професійної маргінальності фахівця : матеріали І Міжнар. наук.-практ. конф. «Особистість у кризових умовах та критичних ситуаціях життя», 19-20 лютого 2015 р., м. Суми. Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2015. С. 40–41.

156. Кочкурова О. В. Особливості професійної ідентичності та професійного маргіналізму майбутніх вчителів. *Психологічні перспективи*. 2012. Вип. 20. С. 106–114.

157. Ложкін Г., Волянчук Н. Професійна ідентичність в контексті маргінальної поведінки суб'єкта. *Соціальна психологія*. 2008. № 3 (29), травень. С. 123–130.

158. Орбан-Лембрик Л. Е., Подгурецькі Ю. Психологічні засади спілкування : монографія. Івано-Франківськ : Нова Зоря, 2008. – 416 с.

159. Ермолаева Е. П. Профессиональная идентичность и маргинализм: концепция и реальность. *Психологический журнал*. 2001. Т. 22. № 4. С. 51–59.

160. Бутиліна О. В. Професійна маргінальність студентів. *Вісник Львівського університету. Серія соціологічна*. 2012. Вип. 6. С. 81–87.

161. Coser L. A. The Functions of Social Conflict. London, Free Press, 1956. P. 49–50.

162. Dahrendorf R. Elemente einer Theorie des sozialen Konflikts. *Gesellschaft und Freiheit*. München, 1965.

163. Здравомыслов А. Г. Социология конфликта: Россия на путях преодоления кризиса : учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М. : Аспект Пресс, 1995. С. 94.
164. Адлер А. Понять природу человека : пер. с нем. СПб. : Академический проспект, 1997. 256 с.
165. Бэрн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. СПб. : Лениздат, 1992. 400 с.
166. Гришина Н. В. Психология конфликта СПб. : Издательство «Питер», 2000. 464 с. (*Серия «Мастера психологии»*).
167. Дейл Карнегі Як завойовувати друзів та впливати на людей. Харків : Промінь, 2001. 560 с.
168. Джелалі В. О. Психологія вирішення конфліктів : навчальний посібник. Харків-Київ : Р. И. Ф., 2006. 320 с.
169. Дойч М. Решение конфликта (Конструктивные и деструктивные процессы). *Соц.-полит. журнал*. 1997. № 1. С. 211–214.
170. Емельянов С. М. Практикум по конфликтологии. 2-е изд., доп. и перераб. СПб. : Питер, 2004. 400 с. (*Серия «Практикум по психологии»*).
171. Ершов А. А. Личность и коллектив (межличностные конфликты в коллективе, их решение). Л. : «Знание», 1976. С. 14.
172. Корнелиус Хелена, Фэйр Шошана Выиграть может каждый: Как разрешать конфликты. М. : Стрингер, 1992. 215 с.
173. Коулман П. Т., Фергюсон Р. Результативний конфлікт / пер. з англ. Інни Софієнко. К. : Наш Формат, 2016. 320 с.
174. Левин К. Теория поля в социальных науках / пер. с англ. – СПб. : Сенсор, 2000. 368 с.
175. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М. : Смысл, 2003. 486 с.
176. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психіки / пер. с англ. СПб. : Изд-во «Евразия», 2011. 448 с.
177. Морено Я. Психодрама. М. : Психотерапия, 2008. 496 с.

178. Степаненкова В. М. Понятие социального конфликта в теории Р.°Дарендорфа. *Социологические исследования*. 1994. № 5. С. 141–142.
179. Фромм Э. Душа человека. М. : Республика, 1992. 430 с.
180. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / пер. с англ. М. : Прогресс, 1996. 344 с.
181. Юнг К.-Г. Архетип и символ. М. : Ренессанс, 1991. 304 с.
182. Harold Mosak, The resolution of «intrapersonal conflict». *Journal of Individual psychology*. Texas Press, 2003. P. 19–26.
183. Анцупов А. Я., Шипилов А. И. Конфликтология. М. : ЮНИТИ, 1999. 591 с.
184. Багдасарьян Н. Г. Место культурологии в образовательном процессе [Электронный ресурс] Режим доступа : http://hischool.ru/mesto_cult.html (дата звернення: 23.04.2017)
185. Бахтин М. М. Автор и герой: к философским основам гуманитарных наук. СПб., 2000. 336 с.
186. Бенедик Р. Хризантема и меч: Модель японской культуры / пер. с англ. 2- изд. М., СПб. : Цент гуманитарних иніціатив, 2013. 256 с. (*Серия «Книги света»*).
187. Библер В. С. О сути диалогизма. *Вопр. филос.* 1989. № 7. С. 42–47.
188. Гуревич А. Я. Социальная история и историческая наука. *Вопр. филос.* 1990. № 4. С. 5–7.
189. Данилевський Н. Я. Росія і Європа. Погляд на культурні і політичні відносини слов'янського світу до германо-романського. М. : Книга, 1991. 573 с.
190. Дедюлина М. А., Папченко Е. В. Основы культурологических знаний : учебное пособие. Таганрог : Изд-во ТТИ ЮФУ, 2008. 184 с.
191. Дианова В. М., Солонин Ю. Н. История культурологии : учебник для бакалавров. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Издательство Юрайт, 2012. 461 с. *Серия Бакалавр*.

192. Ионин Л. Г. Социология культуры. М. : Издательская корпорация «Логос», 1996. 228 с.
193. Кон И. С. Национальный характер – миф или реальность? *Иностранная литература*. 1968. № 9. С. 215–229.
194. Круглова Л. К. Философия культуры, теория культуры, культурология: место и роль в системе культуроведения, соотношение с философией и специальными науками. *Вопросы культурологии*. 2009. № 1. С. 4–9.
195. Лотман Ю. Текст в тексте. *Статьи по семиотике и топологии культуры* (Избранные статьи в 3-х томах. Т. I). Таллин : «Александра», 1992. 472 с.
196. Мид М. Культура и мир детства : избранные произведения / пер. с англ. и коммент. Ю. А. Асеева; сост. и послесловие И. С. Кона. М. : Наука, 1988. 429 с.
197. Тайлор Е. Б. Первобытная культура. М. : Изд-во политической литературы, 1989. 573 с.
198. Хоркхаймер Макс, Адорно Теодор В. Диалектика просвещения : Филос. фрагменты. М. : Медиум, 1997. 310 с.
199. Roszak Th. The Making of a counterculture: (Reflections on the technocratic society and its youthful opposition). N. Y., 1968. P. 313
200. Benedict R. Patterns of Culture. Boston, New York, 1934. P. 290
201. Бердяев Н. А. Воля к жизни и воля к культуре. *Смысл истории*. М., 1990. С. 164.
202. Вернадский В. И. Философские мысли натуралиста. М., 1988. С. 29.
203. Гегель Г. В. Ф. Система наук. Часть первая. Феноменология духа / пер. Г. Шпета. 2-е изд. СПб., 2006. 444с.
204. Малахов В.С. Философия культуры. *Новая философская энциклопедия*. М., 2000–2001. Т. IV. С. 214.
205. Ницше Ф. Воля к власти: опыт переоценки всех ценностей / пер. с нем. Е. Герцык и др. М. : Культурная революция, 2005. 878 с.

206. Рагозина Т. Э. Культура: исторические судьбы и понятия. *Філософія культури: Мова. Раціональність. Освіта* : матеріали Другої Всеукраїнської науково-практичної конференції 20 квітня 2012 року / під наук. редакцією к. філос. н. Давидова П. Г. Донецьк : ДонІЗТ, 2012. С. 20–23.
207. Сорокін П. А. Криза нашого часу. *Людина. Цивілізація. Суспільство*. М., 1999. С. 474.
208. Шопенгауэр А. Мир как воля и представление. Мн. : ООО «Попурри», 1999. Т. 2. 832 с.
209. Шпенглер О. Закат Европы. Т. 1. М., 1993. С. 151.
210. Выготский Л.С. Психология искусства. Ростов-на-Дону : Феникс, 1998. 479 с.
211. Франк С. Л. Духовные основы общества. М., 1992. 511 с.
212. Мацумото Д. Психология и культура СПб. : Питер, 1-е издание, 2003 г., 720 с. *Серия: Мастера психологии*.
213. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. М. : Педагогика-Пресс, 1994. – 528 с. (*Серия : «Психология : Классические труды»*).
214. Cameron K. S. Quinn R. E. Diagnosing and Changing Organizational Culture: Based on the Competing Values Framework. Reading, Mass. : Addison-Wesley Prentice Hall, 1999. XVIII. 221 p.
215. Schein E. Organizational Culture and Leadership *A Dynamic View*. San Francisco, CA : Jossey-Bass, 1992. 418 p.
216. Гирц К. Влияние концепции культуры на концепцию человека. *Антология исследований культуры*. Т. 1. Интерпретация культуры. СПб. : Университетская книга, 1997. 728 с. С. 115–138.
217. Гирц К. Интерпретация культур. «Российская политическая энциклопедия». М. : РОССПЭН, 2004. 560 с. С. 524–551.
218. Ионин, Л. Г. Социология культуры : учеб. пособие для вузов. Гос. ун-т — Высшая школа экономики. 4-е изд., перераб. и доп. М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2004. 427 с., С. 412—421.

219. Коган Л.Н. Социология культуры : учеб. пособие. Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 1992. 120 с.
220. Манхейм К. Избранное: Социология культуры. М.; СПб. : Университетская книга, 2000. 501 с.
221. Сушков И. Р. Психологические отношения человека в социальной системе. М. : Изд.-во «Институт психологии РАН» 2008. 412 с.
222. Geertz C. The Interpretation of Cultures. Selected Essays. New York : Basic Books, 1973. 478 p.
223. Kilmann R. H., Saxton M. J., Serpa R. Gaining control of the corporate culture ; University of Pittsburgh, Program in Corporate Culture. San Francisco, CA : Jossey-Bass, 1985. – 451 p.
224. Белинская Е. П., Тихомандрицкая О. А. Социальная психология личности : учебное пособие для вузов. М.: Аспект Пресс, 2001. 301с.
225. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. М. : Педагогика, 1981. 186 с.
226. Сушков И. Р. Психологические отношения человека в социальной системе. М. : Изд.-во «Институт психологии РАН», 2008. 612 с.
227. Косолапов Н. А. Социальная психология и международные отношения. М. : Наука, 1983. 269 с.
228. Воронцова О., Данечкіна Ю. Конфліктність та конфліктна компетентність особистості. *Вісник Національного університету водного господарства та природокористування* : зб. наук. праць. Рівне, 2006. Вип. 3 (35). С. 302–307.
229. Дорохова А. В. Учебный курс как средство становления конфликтной компетентности подростков : дисс. на соиск. учен. ст. канд. пед. наук : 13.00.01. Красноярск, 1999. 151 с.
230. Зайцева Е. В. Психологические условия и факторы снижения конфликтности личности в системе руководитель – подчиненный : дисс. на соиск. учен. ст. канд. психол. наук: 19.00.13. Российская академия

государственной службы при президенте Российской Федерации. Москва, 1998. 183 с.

231. Куликов А. Ю. Социально-психологические особенности деятельности командира подразделения по предупреждению и разрешению межличностных конфликтов курсантов вузов : дисс. на соиск. учен. ст. канд. психол. наук: 19.00.05. Ярославль, 2000. 171 с. С. 81.

232. Петровская Л. А. К вопросу о природе конфликтной компетентности. *Вестник Московского университета. Сер.14. Психология*. 1997. № 4. С. 41–45.

233. Трубочкин В. П. Концептуальные смыслы конфликтной компетентности. *Актуальные проблемы совершенствования работы с кадрами правоохранительных органов* : матер, межведомств. науч.-практ. конф. Москва, 8 июня 2004 г. Акад. упр. МВД России. – М., 2004. – С. 331–335.

234. Хасан Б. И. Психотехника конфликта и конфликтная компетентность. Красноярск, 1996. 99 с.

235. Шипилов А. И. Психологические основы взаимодействия офицеров в трудных межличностных ситуациях : дисс. на соиск. учен. ст. д. психол. наук: 19.00.05. Московский университет МВД России. Москва, 2000. 370 с.

236. Анцупов А. Я., Шипилов А. И. Словарь конфликтолога. СПб. : Питер, 2006. 528 с.

237. Бережная Г. С. Формирование конфликтологической компетентности педагогов общеобразовательной школы : дисс. на соиск. учен. ст. д-ра пед. наук : 13.00.08. Российский государственный университет им. И. Канта, Калининград, 2009. 341 с.

238. Гришина Н. В. Психология конфликта. 2-е изд. СПб. : Питер, 2008. 544 с.

239. Денисов О. И. Проблема конфликтологической компетентности руководителя. М. : ЭКСМО, 2000. 315 с.

240. Дзюба Т. Конфліктологічна компетентність директора школи. *Шлях освіти*. 2004. № 1. С. 29–34.

241. Зазыкин В. Г. Конфликтологическая компетентность как фактор профессионализма государственных служащих. *Российское государство и государственная служба на современном этапе* : матер. науч.-практ. конф., Москва, 1988 г. С. 67–71.

242. Ивченко Д. В. Формирование конфликтологической компетентности специалиста таможенной службы : дисс. на соиск. учен. ст. канд. пед. наук : 13.00.08. Калининградский государственный университет. Калининград, 2000. 167 с.

243. Козич І. В. Формування конфліктологічної компетентності соціального педагога в умовах магістратури : дис. на здобуття наук. ст. канд. пед. наук : 13.00.05. Державний вищий навчальний заклад «Запорізький національний ун-т» МОН України. Запоріжжя, 2008. 254 с.

244. Лукашенко А. О. Педагогічні умови формування конфліктологічної компетентності вчителя загальноосвітнього навчального закладу : дис. на здобуття наук. ст. канд. пед. наук : 13.00.04 / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди. Харків, 2006. 238 с.

245. Немкова А. Б. Становление конфликтологической компетенции старшеклассников в условиях внеклассной деятельности : дисс. на соиск. учен. ст. канд. пед. наук : 13.00.01 / Волгоградский педагогический государственный университет. Волгоград, 2008. 201 с.

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

247. Цой Л. Н. Современные образовательные технологии в обучении HR-менеджеров: путь к конфликтологической компетенции. *Журнал «Кадровик»*. 2012. № 3. С. 122–128.

248. Щербакова О. И. Проблема развития конфликтологической культуры личности в образовании. *«Письма в Эмиссия. Оффлайн» – электронное научное издание (электронный научно-педагогический журнал)*.

The Emissia. Offline Letters. 2008. [Електронний ресурс] Режим доступу : <http://www.emissia.org/offline/2008/1274.htm> (дата звернення: 20.05.2013)

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

250. Болтунова Г. М. Формирование готовности учителя к разрешению конфликтных ситуаций в педагогическом процессе. *Оптимизация и интесификация педагогического процесса в вузе и школе* : Межвуз. сб. науч. трудов. Ишим, 1994. С. 65–67.

251. Ващенко І. В., Кляп М. І. Конфліктологія та теорія переговорів. К. : Знання, 2013. С. 191–100.

252. Дринка З. З. Дидактические условия подготовки студентов к решению профессиональных конфликтологических задач : автореф. дис. на соискание учёной степени канд. пед. н. Калининград, 2000. 20 с.

253. Дмитрий Гомон. Світова мапа війн. Де і за що сьогодні воює людство. ЕСПРЕСО. [Електронний ресурс] Режим доступу : https://ru.espreso.tv/article/2017/07/24/myrovaya_karta_voyn_gde_y_za_chto_segodnya_voyuet_chelovechestvo (дата звернення: 4.09.2017)

254. Панова В. Современные западные исследования международного конфликта. *Международный процесс*. Том 3, № 2 (8), Май-Август, 2005. [Електронний ресурс] Режим доступу : <http://www.intertrends.ru/seven/005.htm> (дата звернення: 13.09.2015)

255. Daniele Novara. La grammatica dei conflitti. L'arte maieutica di trasformare la contrarietà in risorse. Sonda, 2017. 191 p.

256. Jonathan H. Turner . Sociology. Englewood Cliffs, NJ: Pearson-Prentice-Hall. 2006. 418 pp.

257. William Kornblum. Sociology in a Changing World. Cengage Learning. 2011. 640 pp.

258. Гуревич П. Философия и культура. М. : Nota bene, 2000. 352 с.

259. Давыдов Ю. Н., Роднянская И. Б. Социология контркультуры: (инфантилизм как тип мировосприятия и социальная болезнь). М., 1980. 264 с.
260. Злобин Н. С. Культура и общественный прогресс. М., 1980. 293 с.
261. Культурологія: українська та зарубіжна культура : навчальний посібник / Зязюн І. та ін.. ; ред.. М. М. Закович. К. : Знання, 2007. 567 с.
262. Петров Д. В. Молодежные субкультуры / под ред. В. Н. Ярской. Саратов : СГТУ, 1996. 19 с.
263. Хантингтон С. Столкновение цивилизаций М. : ООО «Издательство АСТ», 2003. 603 с.
264. Kevin Avruch. Culture & conflict resolution. Washington (D. C.): United States Institute of Peace, 2006, cop. 1998, 153 p.
265. Аза Л. А. Особливості процесу міжетнічної культурної взаємодії в українському суспільстві. *Українське суспільство на порозі третього тисячоліття* : кол. монографія під ред. М. О. Шульги. К. : «Інститут соціології НАН України», 1999. 687 с.
266. Євген Бистрицький. Конфлікт культур і філософія толерантності. У кн. *Ідея культури: виклики сучасної цивілізації*. К., 2003. С. 3–11; 77–96.
267. Галушко В. П. Діловий протокол та ведення переговорів : навчальний посібник. Вінниця : Нова книга, 2002. 226 с.
268. Грушевицкая Т. Г., Попков В. Д., Садохин А. П. Основы межкультурной коммуникации : учебник для вузов / под ред. А. П. Садохина. М. : ЮНИТИ–ДАНА, 2012. 352 с.
269. Гьосле В. Практична філософія в сучасному світі / наук. ред. В. Єрмоленко; пер. з нім. А. Єрмоленка. К. : Лібра, 2013. – 247 с.
270. Колбіна Т. В. Формування міжкультурної комунікації майбутніх економістів: теоретично-методологічний аспект : монографія. Х. : ІНЖ ЕК, 2008. 392 с.

271. Романова С. М. Коучінг як нова технологія в професійній освіті. *Вісник Нац. авіац. ун-ту. Серія: Педагогіка. Психологія*. 2010. Вип. 3. С. 83–86.
272. Тимоти Голви. Работа как внутренняя игра. Раскрытие личного потенциала. *The Inner Game of Work: Focus, Learning, Pleasure, and Modility in the Workplace*. М. : «Альпина Паблишер», 2012. 266 с.
273. Врица П., Ардуи Я. Когда качество действий встречается с центровкой. Компас для коучей. М. : Международная Академия Трансформационного Коучинга и Лидерства, 2008. 102 с.
274. Джон Уитмор. Внутренняя сила лидера. Коучинг как метод управления персоналом. *Coaching for Perfomance: Growing Human Potential and Purpose*. М. : «Альпина Паблишер», 2012. 312 с.
275. Романова С. М. Коучінг як нова технологія в професійній освіті. *Вісник Нац. авіац. ун-ту. Серія: Педагогіка. Психологія*. 2010. Вип. 3. С. 83–86.
276. Сидоренко В. В. Педагогічний коучинг як інноваційна технологія науково-методичного супроводу професійно-особистісного розвитку вчителя в системі післядипломної освіти. *Наукова скарбниця освіти Донеччини*. Донецьк, 2014. № 3 (14). С. 13–19.
277. Дем'яненко Н. М. Система тьюторства: актуалізація ретродосвіду Великої Британії : зб. наук. праць Полтавського держ. пед. у-ту імені В. Г. Короленка. (Серія «Педагогічні науки»). Полтава, 2006. Вип. № 6 (57). С. 72–75.
278. Кравченко І. Тьюторство: досвід. *Освіта : всеукр. гром. політ. тиж.* 2016. № 13/14 (6-13 квітня). С. 6–7.
279. Беспалова Г. М. Тьюторское сопровождение: организационные формы и образовательные эффекты. *Директор школы*. 2007. № 7. С. 51 – 58.
280. Челнокова Е. А. Тьюторская деятельность педагога в условиях профильного обучения: автореф. дис. на стиск. научной степени канд. пед. наук : 13.00.01. Нижний Новгород, 2010. 22 с.

281. Дем'яненко Н. Тьюторство у вищій школі. *Освіта: всеукр. гром. політ. тиж.* 2016. № 13/14 (6-13 квітня). С. 6.
282. Барбарига А., Федорова Н. Британские университеты : учебное пособие для вузов. Москва : Высшая школа, 1979. 127 с.
283. Definitions of Instructional Design *Education University of Michigan*. [Електронний ресурс] Режим доступу : <http://www.umich.edu/~ed626/define.html> (дата звернення: 25.09.2015).
284. В. Mergel. (1998). Instructional Design & Learning Theory [Електронний ресурс] Режим доступу : <http://www.usask.ca/education/coursework/802papers/mergel/brenda.htm> (дата звернення: 6.10.2017).
285. Уварова А. Ю. Педагогический дизайн. *Информатика*. 2003. № 30. С. 2–31.
286. Кречетников К. Г. Педагогический дизайн и его значение для развития информационных образовательных технологий : материалы XVI Междунар. конф. «Применение новых технологий в образовании» (Троицк, 28-29 июня 2005 г.) [Електронний ресурс] Режим доступу : <http://ito.edu.ru/2005/Troitsk/2/2-0-9.html>. (дата звернення: 20.01.2015).
287. Розенсон И. А. Основы теории дизайна : учебник для вузов. СПб. : Питер, 2006. 219 с.
288. Солтер Э. Условно-рефлекторная терапия. СПб. : Речь, 2000. 185 с.
289. Каппони В., Новак Т. Как делать все посвоему, или Ассертивность – в жизнь. СПб. : Питер, 1995. 186 с.
290. Альберти Р., Эммонс М. Ваше полное право: Уверенность в себе и равенство в вашей жизни и взаимоотношениях. Москва, Издатель РБА «Влияние», 2008. 299 с.
291. Дойч М. Разрешение конфликта (Конструктивные и деструктивные процессы). *Социально-политический журнал*. 1997. № 1. С. 202–212.
292. Коробкова Т. А. Ассертивность как вид педагогической коммуникации : сборник научных трудов конференции «Высокие технологии в педагогическом процессе» Н. Новгород : Изд. ВИПИ, 2000. С. 138–139.

293. Солтер Э. Условно-рефлекторная терапия. СПб. : Речь, 2000. 185 с., С. 32.
294. Степанов С. Ассертивность *Популярная психологическая энциклопедия* / глав. ред. Е. Басова. М. : ЭКСМО, 2005. 292 с. С. 58.
295. Франсиско Г. Усі ці нестерпні люди. Як прожити серед людей, які роблять наше життя неможливим : пер. В. Крутоуз. К.: Пульсари, 2009. – 192с.
296. Шейнов В. П. Возрастные и гендерные факторы асертивности. *Системная психология и социология*. 2014. № 10. С. 68–90.
297. Хохлова Е. В. Конструктивная агрессивность в формировании навыков асертивного поведения студентов вуза : дис. на соиск. уч. степ. канд. психол. наук : 19.00.07 / Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет. Ниж. Новг., 2008. 220 с.
298. Голенкова З. Т., Игитхян Е. Д., Казаринова И. В. Маргинальный слой: феномен социальной самоидентификации. *Социс*. 1996. № 8. С. 12–17.
299. Завалишина Д. Н. Способы идентификации человека с профессией *Психология субъекта профессиональной деятельности* / под ред. А.°В.°Карпова. М.-Ярославль : ЯрГУ, 2001. С. 104–128.
300. Зайцев И. В. Маргинальность как одно из условий самоопределения человека в мире. *Герменевтика субъекта* / под ред. И. А. Овсянниковой. Омск : ОмГПУ, 2002. С. 53–64.
301. Кемалова Л. И., Парунова Ю. Д. Личность маргинала и возможности ее социализации в условиях транзитивного общества : монография. Симферополь–Керчь: Таврия, 2010. 228 с.
302. Плюснин Ю. М. Проблемы социализации маргинальной личности. *Гуманитарные науки в Сибири. Серия: Философия и социология*. Новосибирск, 1994. № 1. С. 49–55.
303. Шاپинский В. А. К вопросу о маргинальных источниках развития культуры. *Альтернативность общественного развития*. (Сб. работ) РАН Ин-т философии / отв. ред. Власова В. В. М. : ИФАН, 1992. С. 14–22.

304. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность : монография. М. : МОСУ, 2001. 272 с.
305. Шибутани Т. Социальная психология. М., 1969. 475 с.
306. Abrams D., Hogg M. (eds.) Social identity, social cognition, and the self: the flexibility and stability of self-categorization. *Social identity and social cognition*. Oxford : Blackwell, 1999. P. 197–229.
307. Archer S. L. Identity and the choice of social roles. *New Directions for Child Development*. Published by Elsevier Science Ltd., 1985. P. 79–100.
308. Erikson E. Psychosocial Identity. *A Way of Looking at Things Selected Papers* / edited by S. Schlein. N.Y., 1995. 720 p.
309. Hodge R. W., Treiman D. J. Class identification in the United States. *The American journal of sociology*. 1968. Vol. 73, № 3. (June). P. 535–547.
310. Pavalko P. M. Professional marginality: problems of status and Identity. *Sociological perspectives on occupations* edited by Ponal. Florida State University, 1972. P. 39–40.
311. Park R. E. Cultural conflict and the Marginal Man. *Theories of Society*. N.Y., 1965. P. 179.
312. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ Л., РОМАНОВСЬКИЙ О. Керівник – професіонал нової формації. *Вища освіта України*. Теоретичний та науково-методичний часопис : зб. наук. пр. К. : Вид. «Педагогічна преса», 2002. № 1. С. 34–39.
313. Закон України «Про вищу освіту». Організація освітнього процесу. ст. 47. [Електронний ресурс] Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 20.03.2016).
314. Закон України «Про освіту». [Електронний ресурс] Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>) (дата звернення: 15.07.2015).
315. Національна стратегія розвитку освіти України на період 2012–2021 рр. [Електронний ресурс] Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf>) (дата звернення: 11.07.2016).

316. Концепція гуманітарного розвитку України. Проект від 14.03.2008 р. [Електронний ресурс] Режим доступу: <http://old.niss.gov.ua/Table/koncsepr.htm> (дата звернення: 1.08. 2016).

317. Neil M. W. An operational and systems approach to research tegy in educational technology. *Aspects of educational technology*. Vol. 111, L, 1970.

318. Білецький І. П., Кузь О. М. Філософія науки : навч. посіб. Х. : ХНЕУ, 2005. 128 с.

319. Власенко О. М. Практичне застосування системного підходу в моделюванні науково-дослідної роботи студентів. *Професійна педагогічна освіта: системні дослідження* : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. С. 268–278.

320. Гончаренко С., Кушнір В., Кушнір Г. Методологічні особливості наукових поглядів на педагогічний процес. *Шлях освіти*. 2008. № 4. С. 2–10.

321. Дюшеева Н. К. Методологические подходы к профессионально-личностному формированию будущего учителя. *Педагогическое образование и наука*. 2008. № 9. С. 16–23.

322. Ильина Т. А. О применении системного подхода к вопросам организации обучения в зарубежной педагогике. *Советская педагогика*. 1973. № 3. С. 127–136

323. Новиков А. М., Новиков Д. А. Методология: словарь системы основных понятий. М. : Либрокком, 2013. 208 с., С. 178

324. Отич О. М. Методологічні принципи наукового дослідження. *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки* : збірка. Чернігів, 2010. Вип. 76. С. 41–43.

325. Шабанова Ю. О. Системний підхід у вищій школі : підруч. для студ. магістратури. Д. : НГУ, 2014. 120 с.

326. Рогалева Г. И. Системный подход в исследовании воспитательного пространства университета. *Вестник Бурятского государственного университета*. 2013. № 1. С. 199–203.

327. Садовский В. Н. Система. Новая философская энциклопедия : у 4^от. М. : Мысль, 2001. Т. 3. 552 с.
328. Чумаков А. Н. Системный подход и его значение для глобальных исследований. *Пространство и время*. 2014. № 4(18). С. 30–34.
329. Системний підхід у вищій школі : підручник для студентів магістратури за спеціальністю «Педагогіка вищої школи». Д. : НГУ, 2014. 120 с. С. 8.
330. Neil M. W. An operational and systems approach to research tegy in educational technology. *Aspects of educational technology*. 1970. Vol. 111, L.
331. Новиков А. М., Новиков Д. А. Методология. М. : СИН-ТЕГ, 2007. 668 с., С. 186.
332. Вербицкий А. . Активное обучение в высшей школе: контекстный поход. М. : Высшая школа, 1991. 206 с., С. 48.
333. Теорія і методика професійної освіти : навч. посібник / за ред. З. Н. Курлянд. Київ : Знання, 2012. 390 с.
334. Атанов Г. А. Деятельностный подход в обучении : учебно-метод. пособие. Донецк : ЕАИ-пресс, 2001. 157 с.
335. Беликов В. А. Образование. Деятельность. Личность : моногр. М. : Академия Естествознания, 2010. 336 с.
336. Брушлинский А. В. Деятельностный подход и психологическая наука. *Вопросы философии*. 2001. № 2. С. 89–95.
337. Краевский В. В., Хуторской А. В. Основы обучения. Дидактика и методика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Издательский центр «Академия», 2007. 352 с.
338. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. М. : Педагогика, 1981. 186 с.
339. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб. : Издательство «Питер», 2000. 712 с.
340. Татур Ю. Г. Высшее образование: методология и опыт проектирования. М. : Университетская книга; Логос. 256 с., С. 47–48.

341. Фокин Ю. Г. Теория и технология обучения: деятельностный подход : учебное пособие для студентов. 3-е изд. М. : Изд. центр «Академия», 2008. 240 с.
342. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. М., 2004. С. 24–26.
343. Вульфсон Б. Л. Мировое образовательное пространство на рубеже веков. М. : Изд-во Моск. психол.-социал. ин-та, 2006. 235 с.
344. Дегтярьова Г., Якимович Т. Особистісний та діяльнісний підходи у післядипломній освіті інженерно-педагогічних працівників. *Вісник Львівського університету*. 2005. Вип. 19. Ч. 1. С. 369–377.
345. Балл Г. О., Медінцев В. О. Особистість як індивідуальний модус культури і як інтегративна якість особи. *Горизонти освіти*. 2011. № 3. С. 7–14.
346. Балхарова И. Ж. Культурологический подход к преподаванию биологии в современной школе. [Електронний ресурс] Режим доступу : <http://festival.1september.ru/articles/102456/> (дата звернення: 12.04.2014).
347. Воропаєва В. Г. Онтологічні засади культури як найвищої загальнолюдської цінності буття. *Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії* : збірник наукових праць. Запоріжжя, В-во ЗДІА, 2013. Вип. 65. С. 251–353.
348. Гура В. В. Культурологический поход как теоретико-методологическая основа гуманизации информационных технологий обучения : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : 13.00.01. Ростов-на-Дону, 1994. 16 с.
349. Колмогорова И. В. Культурологический подход к формированию педагогической культуры учителя. Известия Уральского государственного университета. Сер. 1, Проблемы образования, науки и культуры. 2008. № 60, вып. 24. С. 163-167.
350. Кормич Л. І., Багацький В. В. Культурологія: історія і теорія світової культури ХХ століття : навч. посібник. Харків : Одісей, 2004. 304 с.

351. Крылова Н. Б. Культурология образования. М. : Народное образование, 2000. 321 с.
352. Погодина А. В. Культурологический подход в социально-психологических исследованиях образовательных учреждений. *Психологическая наука и образование*. 2010. № 1. С. 41–47.
353. Розин В. М. Введение в культурологию. М. : Междунар. пед. акад., 1994. 104 с.
354. Фортунатова Е. Ю. Культурологический подход к формированию умений восприятия художественных текстов при обучении русскому языку как иностранному : дис. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук : 13.00.02 / Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет. СПб., 2004. 212 с.
355. Шапошникова І. М. Формування ціннісних орієнтацій сучасної української молоді. *Соціальні виміри суспільства* : зб. наук. праць. К. : Інститут соціології НАН України, 2013. Вип. 5 (16). С. 716–725.
356. Роганова М. В. Виховання духовної культури у студентів вищих навчальних закладів в інтегрованих групах навчання: теорія і практика : монографія. Краматорськ : ДІТМ МТУ, 2010. 454 с.
357. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Издательский центр «Академия», 2002. 208 с.
358. Беляев А. В. Формирование ключевых компетенций в образовательном процессе. *Проблемы обеспечения целостности образовательного процесса* : материалы научно-практической конференции (апрель, 2004). Ставрополь : Издательство СГУ, 2004. С. 27–31.
359. Бойчук Ю. Д. Компетентнісний підхід. Наукові підходи до наукових педагогічних досліджень: монографія /за заг. ред. В. І. Лозової. – Харків : Апостроф. 2011. 188-216

360. Жабиков В. Е. Культурологический подход как методологическое основание процесса подготовки специалиста в сфере физической культуры. *Мир науки, культуры, образования*. 2009. № 3. С. 227–230.

361. Лисакова І. В. Культурологічний підхід як методологія формування екологічної культури у післядипломній екологічній освіті. *Екологічні науки. Прикладна екологія*. 2013. № 2. С. 154–161.

362. Сундеева Л. А. Культурологический подход к проектированию современных образовательных систем. *Вектор науки ТГУ. Педагогика*. 2010. № 3 (13). С. 341–343.

363. Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу у педагогіці. *Виховання і культура*. 2009. № 1–2 (17–18). С. 5–7.

364. Селевко Г. Компетентности и их классификация. *Народное образование*. 2004. № 4. С. 138–139.

365. Субетто А. И. Онтология и эпистемология компетентностного подхода, классификация и квалиметрия компетенций. СПб.–М. : Исследоват. центр проблем кач-ва под-ки спец-ов, 2006. 72 с.

366. Краткий философский словарь / под ред. М. Ренталя, П. Юдина. 3-е изд., допол. и переработ. М. : Госуд. изд-во политической литературы, 1952. 616 с.

367. Соціолого-педагогічний словник / уклад. Гончаренко С. У. та ін. ; за ред. В. В. Радул. К. : «ЕксОб», 2004. 304 с.

368. Педагогіка вищої школи : словник-довідник / упор. О. О. Фунтікова. Запоріжжя : ДУ «ЗІДМУ», 2007. 404 с.

369. Радкіна В. Ф. Інтегративний підхід як принцип організації професійної підготовки майбутніх учителів. *Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка*. 2005. № 21. С. 61–64.

370. Калюжна Т. Г. Педагогічна аксіологія в умовах модернізації професійно-педагогічної освіти : монографія / за наук. ред. О. В. Уваркіної. К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. 128 с.

371. Дюркгейм Э. Ценностные и «реальные» суждения. *Социология. Ее предмет, метод, предназначение* / перевод с франц. М. : Канон, 1995. С. 286–304.
372. Олейникова О. Д. Образовательные ценности и ценносная инверсия в культуре. *Философия образования для XXI века*. 2001. № 1. С. 69–79.
373. Панарин В. И. Аксиологические аспекты политики в области образования. *Философия образования*. 2007. № 4. С. 144–149; С. 146.
374. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. Ростов-на-Дону : изд-во Ростовского педагогического ун-та, 2000. 352 с.
375. Юсуфбекова Н. Р. Общие основы педагогической инноватики. Опыт разработки инновационных процессов в образовании : метод. пособ. М. : ЦС ПО РСФСР, 1991. 91 с.
376. Сурмин Ю. П., Туленков Н. В. Теория социальных технологий : учеб. пособие. К. : МАУП, 2004. 608 с.
377. Котарбинський Т. Развитие праксиологии. *Польское обозрение*. 1962. № 12. С. 15–27.
378. Крылова Н. Б. Культурология образования. М. : Народное образование, 2000. С. 34–35.
379. Соколов Э. В. Культурология (очерки теории культуры). М. : Мысль, 2010. 272 с.
380. Альтшуллер Г. С., Верткин И. М. Жизненная стратегия творческой личности. *Как стать еретиком*. Петрозаводск : Каремия, 1991. С. 9–184., С. 27.
381. Ямницький В. М. Розвиток життєтворчої активності особистості: теорія та експеримент : монографія. Одеса : ПНЦ АПН України, 2006. 362 с.
382. Павелків Р. В. Вікова психологія : підручник. Вид. 2-е, стер. К. : Кондор, 2015. 469 с.
383. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М., 1989. Т. 1. 214 с. С. 117–124.

384. Сластенин В. А., Подымова Л. С. Готовность педагога к инновационной деятельности. *Педагогическое образование и наука*. 2000. № 1. С. 32–37.
385. Черный Е. В. Инициирование профессиональной рефлексии у педагогов. *Практична психологія та соціальна робота*. 2002. № 3. С. 1–4.
386. Лепский В. Е., Задорожнюк П. Е. Рефлексивные процессы и новое качество управленческих решений. *Психологический журнал*. 2001. Т. 22. №4. С. 122–127.
387. Косолапов В. В. Методология социального прогнозирования. К. : Вища школа, 1981. 311 с.
388. Футурологія : філософський енциклопедический словарь / под ред. Е. Ф. Тубського. М. : ИНФРА, 2000. С. 499.
389. Данова М. О. Методи і модель інформаційної технології вибору пріоритетів науково-технічного розвитку в національних форсайт-дослідженнях: автореф. дис.на здобуття наук. ступеня. канд. техн. наук : 05.13.06. Харків, 2015. 20 с.
390. Хмелько В. Макросоціальні зміни в українському суспільстві за роки незалежності. *Соціологія: теорія, методи, маркетинг*. 2003. № 1. С. 5–23.
391. Туман - Никифоров А. А. Кризис духовности как проблема отсутствия цементирующего социум идеала. *Философия и общество*. 2011. № 3 (63). 207 с. С. 91–102.
392. Гапоненко Н. В. Форсайт. Теория. Методология. Опыт : монография. М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2008. 238 с.
393. Кремень В. Сучасна філософія освіти і педагогічна наука. *Педагогіка і психологія професійної освіти : наук. метод. журнал*. 2002. № 4. С. 11–20.
394. Біла книга національної освіти України / Алексєєнко Т. Ф. та ін. ; за заг. ред. акад. В. Г. Кременя. К. : Інформ.системи, 2010. 342 с.

395. Філософія освіти : навчальний посібник ; за заг. ред. В. Андрущенко, І Передборської. К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 329 с.
396. Педагогика / В. А. Сластенин и др. М. : Школа-Пресс, 2002. 512 с.
397. Діденко В., Табачковський В. Світогляд. *Філософський енциклопедичний словник*. К. : Абрис, 2002. С. 569, 570.
398. Утюж І. Г. Освітній потенціал особистості : монографія. Запоріжжя : ТОВ «КСК-Альянс, 2007. 147 с.
399. Хрестоматия по общей психологии ; под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер. М. : Изд-во МГУ, 1979. 272 с.
400. Кашин С. А. Методы педагогического стимулирования : автореф. дис. на соискание научной степени кандидата пед. наук : 13.00.01. Киев, 1984. 22 с.
401. Психологические особенности студента и активизация его познавательной деятельности / А. М. Газалиев, В. В. Егоров, Е. Г. Огольцова. Вестник высшей школы. [Електронний ресурс] Режим доступу:: <http://www.almavest.ru/ru/favorite/2011/11/24/263> (дата зверення: 12.12.2016).
402. Залесский Г. Е. Психология мировоззрения и убеждений личности. М. : Изд-во МГУ, 1994. 144 с.
403. Базалук О. О. Духовні виміри людського буття як проблема філософії туризму. *Наукові записки Київського університету туризму, економіки і права. Серія: філософські науки*. Київ, 2008. Вип 5. С. 155–174
404. Сущенко А. Гуманізація педагогічної діяльності як інноваційний процес. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки* : зб. наук. праць. – К. ; Запоріжжя : Запорізький обласн. ін-т післядипломної освіти, 2003. Вип. 29. С. 32–39.
405. Базалук О. О., Юхименко Н. Ф. Філософія освіти : навчально-методичний посібник. Київ, 2010. 164 с. С. 76.

406. Гончаренко С. У. Принцип фундаменталізації освіти. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти* : збірник наукових праць. Харків: НТУ – ХПІІ, 2004. Вип. 5(9). С. 72–82.
407. Кон И. С. Социология личности. М. : Изд-во полит. лит-ры, 1967. 383 с.
408. Мороз О. Г., Падалка О. С., Юрченко В. І. Педагогіка і психологія вищої школи : навч. посібник. К. : НПУ, 2003. 267 с.
409. Леонтьев А. Н. Психологические вопросы формирования личности студента. *Психология в вузе*. 2003. № 1–2. 232 с., С. 44 – 48.
410. Дилигенский Г. Г. Социально-политическая психология : учеб. пособ. для студентов вузов. 2-е изд., испр. М. : Новая шк., 1996. С. 36.
411. Андреева Г. М. Соціальна психологія. М. : Видавництво Московського Університету, 1980. 195 с., С. 56.
412. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психология высшей школы : учеб. пособие для вузов. Изд. 2-е, перераб. и доп. Мн., 1981. 383 с.
413. Емельянов Ю. Н. Теоретическое формирование и практика совершенствования коммуникативной компетенции : автореферат дис. на соискание научной степени доктора психол. наук : шифр спец. Москва, 1991. 36 с.
414. Гулай О. І. Методичні основи формування фундаментальної складової професійної компетентності фахівців будівельного профілю : монографія / за наук. ред. д-ра пед. наук, проф. Л. М. Романишиної. Луцьк : РВВ ЛНТУ, 2013. 296 с.
415. Щербакова Д. К. Розвиток професійної спрямованості студентів вищих навчальних закладів. [Електронний ресурс] Режим доступу : http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp11/1/Sherbakova.pdf (дата звернення : 23.08.2014)
416. Зеер Э. Ф. Психология профессий. М. : Академический проект, Фонд «Мир», 2006. 336 с.

417. Иванова Н. Л. Социальная идентичность и проблемы образования : монография. Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2001. 228 с.
418. Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека. М. : Изд-во УРАО, 2002. – 160 с.
419. Ермолаева Е. П. Оценка реализации профессионала в системе «человек – профессия – общество». М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. – 176 с.
420. Балл Г. О. Гуманістичні засади педагогічної діяльності. *Педагогіка і психологія*. 1994. № 2. С. 3–12.
421. Кузьмина Н. В. Методы исследований педагогической деятельности. Л. : Изд-во Ленинград. ун-та, 1970. 114 с.
422. Методичні рекомендації до застосування технології формування у майбутніх учителів базових знань з курсу «Педагогіка» / Уклад. Антонова О. Є. ; за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Житомирський державний педагогічний ун-т імені Івана Франка, 2000. 100 с.
423. Злоцкая Е. М. Готовность к профессионально-ориентированному иноязычному общению будущих инженеров. Казань: Изд-во Казанский Издательский Дом, 2012. – 425 с.
424. Бенера В. Є. Формування пізнавальної самостійності в майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів засобами інтелектуальної гри : дис. на здоб. наук. ст. канд. пед. наук : 13.00.04 / Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова, Київ, 2002. 243 с.
425. Кузьмина Н. В. Рационализация самообразования, самоподготовки, самоконтроля учащихся СПТУ : метод, рекомендации. Л., 1988. 93 с.
426. Зборовський Г. Е., Шуклина Е. А. Самообразование как социологическая проблема. *Социологические исследования*. 1997. № 10. С. 78–87.
427. Бурлука О. В. Самоосвіта особистості як соціокультурне явище : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук : 17.00.01. Харків, 2005. 16 с.

428. Сидоренко І. І. Проблеми самоосвіти особистості у вітчизняній педагогічній пресі другої половини XIX – початку XX століття : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.01. Харків, 2006. 21 с.
429. Вієвська М., Красовська Л. Формування мотивації фахівця до безперервної професійної освіти. *Вища школа*. 2011. № 1. С. 75–82.
430. Ільїн Є. П. Мотивація і мотиви : підручник. СПб. : Пітер, 2004. 112с.
431. Дем'янчук О. Н. Педагогічні основи формування художньо-естетичних інтересів школярів. К. : ІЗМН, 1997. 63 с.
432. Климов Е. А. Психология профессионала. М. : МОДЭК, 1996. 400 с.
433. Єрохін С. А., Нікітін Ю. В., Нікітіна І. В. Концепція професійної мотивації студентів як фактора конкурентності на ринку праці. *Юридична наука*. 2011. № 1. С. 20–28.
434. Костишина Г. І. Теоретико-методичні аспекти розробки і проведення лабораторно-практичних робіт з фізики: нові підходи. *Наукові записки. Серія: Педагогіка і психологія*. 2001. Випуск 4. С. 13–16.
435. Гнитецкая Г. Е. Дидактическая эффективность комплексной системы организации самостоятельной работы студентов младших курсов (на материале подготовки специалистов технических вузов) : дис. на соис. уч. степ. кандидата пед. наук : 13. 00. 01. / Киев, 1990. 220 с.
436. Педагогіка вищої школи : підручник / Чернілевський Д. В. та ін. ; за ред. Д. В. Чернілевського. Вінниця : АМСКП, Глобус-Прес, 2010. 408 с.
437. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : методичний посібник для студентів магістратури. Київ : Центр навчальної літератури, 2003. 316 с.
438. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посібник. К. : Либідь, 2003. – 560 с.
439. Виленский М. Я., Образцов П. И., Уман А. И. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе / под ред. В. А.Сластенина. М. : Педагогическое общество России, 2004. 192 с.

440. Гречановська О. В. Роздуми щодо проблеми формування конфліктологічної культури студентів технічних ВНЗ. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: Збірник наукових праць. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. Випуск 16 (59)*. Рівне: РДГУ, 2017. С. 90-93.

441. Гречановська О. В. Роль конфліктологічної культури студентів під час навчання в технічних ВНЗ. *Знання. Освіта. Освіченість. Збірник матеріалів III Міжнародної науково-практичної конференції*. Вінниця. 2016. Вінниця : ВНТУ, 2016. С. 54 - 57.

РОЗДІЛ 2

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

2.1. Виокремлення та обґрунтування компонентів конфліктологічної культури у майбутніх фахівців технічних спеціальностей

Сучасна інженерна діяльність відчужена від людських цілей та носить в основному дегуманізаційний характер. Криза інженерної практики та інженерної освіти – це криза традиції розглядати людину не як мету, а як засіб, тому що все-таки протягом довгого часу завданням вищої технічної школи було не розвиток особистості та формування її культурного простору, а підготовка спеціаліста. Нині дегуманізація зачепила як інженерну освіту, так і інженерну діяльність. Зусилля, спрямовані на перемогу кризи в обох сферах, повинні привести до формування якісно нової особистості інженера, невід’ємними рисами якого мають стати: сувора зовнішність, самоорганізованість, високий інтелект та глибокі знання, професійна мобільність, відповідальність за наслідки особистої діяльності, прагнення до саморозвитку, творча інтуїція, екологічна вихованість, почуття обов’язку перед народом та людством. Треба підкреслити такі моменти, зазначені дослідником:

- сучасний науково-технічний прогрес об’єктивно диктує розширення культурного простору інженера, що потребує подолання вузької спеціалізації та технократичних установок;
- сучасна інженерна освіта має бути синтезом гуманітарної та технічної культури, що дозволить уникнути відчуження творців науки та техніки від гуманістичних цінностей;

- основними напрямками гуманітаризації інженерної освіти має бути виявлення гуманістичного потенціалу самих загальнонаукових та загальнотехнічних дисциплін;

- сам процес гуманітаризації вищої освіти не є даниною моді, самоціллю, а служить формуванню в однаковій мірі як компетентного спеціаліста, професіонала, що творчо мислить, так і особистості в повному розумінні цього слова, здатного підкорити будь-які технічні винаходи та наукові відкриття людській меті. Формування культурного простору інженера передбачає синтез загальнонаукових та загальнотехнічних знань з культурою епохи, поєднання спеціальних, тобто професійних знань, зі світом людських цінностей, взаємозв'язок знань про природу і техніку із знаннями про людину та сенс її буття [1].

Т. Буякас визначила три основні підстави професіоналізму: 1) творчий підхід до справи; 2) органічне переплетіння, єдність процесів професійної діяльності та життя; 3) високий рівень розвитку ціннісно-сміслової сфери [2].

Отже, питання гуманітарної підготовки майбутніх фахівців технічних спеціальностей є завжди актуальним, що дає нам змогу розглядати конфліктологічну культуру студентів як важливу складову професійної компетентності та таку, яка є багатогранною і складається з низки компонентів. Розглядаючи компоненти конфліктологічної культури студентів, ми змушені базуватися на основі знань та компетентностях, з якими приходять у заклад вищої освіти молоді люди, адже саме на цих основах базується методологічний підхід формування конфліктологічної культури.

Нові освітні державні стандарти української освіти базуються на «Рекомендаціях Європейського Парламенту та Ради Європи щодо формування ключових компетентностей освіти впродовж життя» (18.12.2006), але не обмежуватимуться ними [3], де було визначено вісім ключових компетентностей: *спілкування рідною мовою; спілкування*

іноземними мовами; математична компетентність та основні компетентності у природничих і точних науках; цифрова компетентність; навчання вчитись; соціальна і громадянська компетентність; почуття ініціативності та взаємодії; культурна впевненість і самовираження.

В українській освіті опираються на десять компетентностей нової української школи, до яких віднесли: *спілкування державною (і рідною у разі відмінності) мовами; спілкування іноземними мовами; математична компетентність; основні компетентності у природничих науках та технологіях; інформаційно-цифрова компетентність; уміння вчитися впродовж життя; ініціативність і підприємливість; соціальна та громадянська компетентності; обізнаність та самовираження у сфері культури; екологічна грамотність і здорове життя.* [4]. Також низка вчених розглядають три основні галузі ключових компетентностей, до яких відносять: соціальні компетентності, пов'язані з оточенням, життям суспільства, соціальною діяльністю особистості; мотиваційні компетентності, пов'язані з внутрішньою мотивацією, інтересами, індивідуальним вибором особистості; функціональні компетентності, що пов'язані зі сферою знань, умінням оперувати науковими знаннями та фактичним матеріалом [5, с. 62].

Маємо зауважити, що опанування досвідом вирішення питань у професійній сфері, зокрема конфліктних, дає можливість навчання у вищому навчальному закладі, але конфлікти у будь-якому їх прояві (навіть внутрішньоособистісні) та їх розв'язання – це є цілком питання гуманітарної підготовки фахівця.

Між компетентностями випускника загальноосвітнього закладу та випускником ЗВО існує період навчання, під час якого формуються компоненти професійної компетенції майбутнього фахівця. До одного з професійно важливих компонентів відносимо конфліктологічну культуру, завданням якої є формування важливих складових, її цілісності та етапності, починаючи від абітурієнта до випускника вищої школи, які мають

формуватись упродовж навчання у технічному закладі вищої освіти. Тому нами було визначено взаємозв'язок конфліктологічної культури з етапами формування важливих компетентностей в процесі становлення професійної компетентності, як показано на (рис. 2.1.).

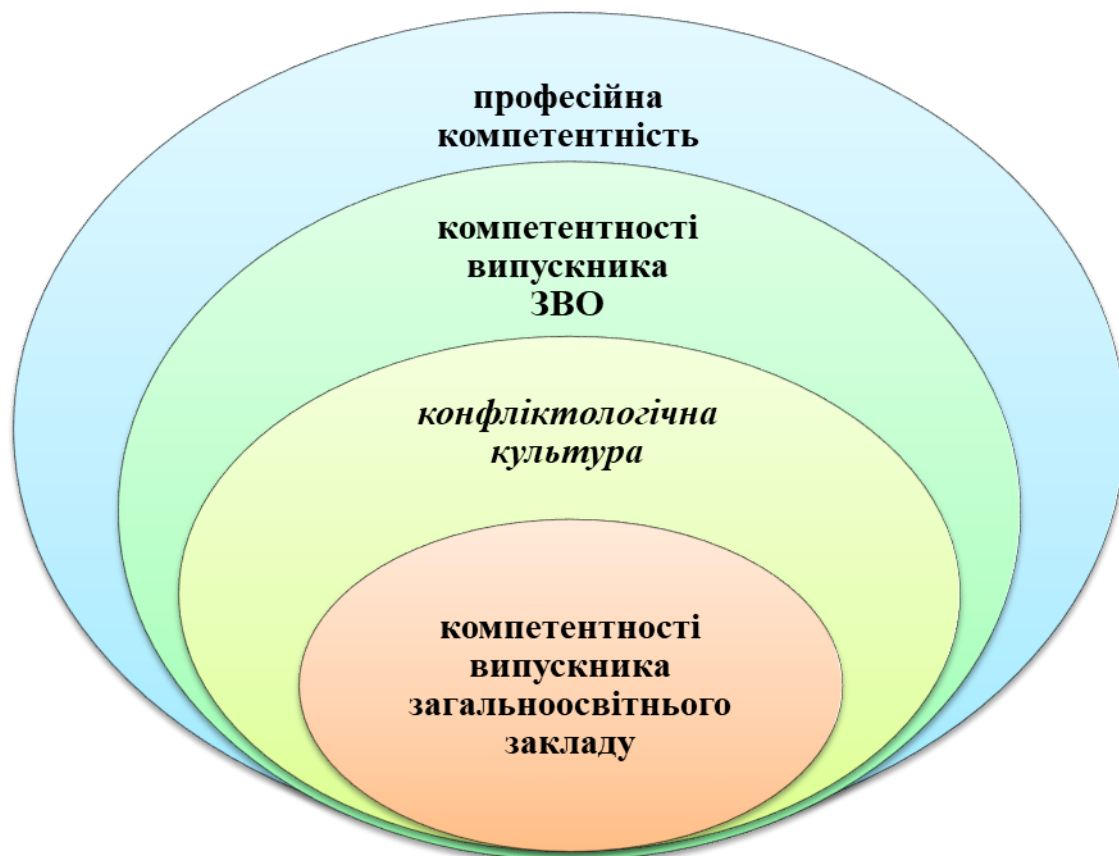


Рис. 2.1. Місце конфліктологічної культури у формуванні становлення професійної компетентності

Вища школа покликана на задоволення потреб молоді, яка освоює обрану професію, тому у визначенні компонентів конфліктологічної культури ми враховували думки студентів щодо набуття необхідних компетенцій у процесі гуманітарної підготовки. Найбільш необхідними були визначені: *мотивація, самооцінка, самостійність, самореалізація, комунікативність, конфліктостійкість, професійна ідентифікація, етнічна ідентифікація, соціалізація, адаптація, професійна етика, креативний підхід, вміння нестандартно вирішувати проблеми, самоефективність, полікультурність, асертивність, позбавлення упередженого ставлення*. Студенти могли вписувати такі риси, що, на їх думку, вважали необхідними.

В результаті виявились: *толерантність, самовдосконалення, вміння самопрезентації, конкурентоспроможність, вміння застосування знань на практиці*. Ці компетенції склали компоненти конфліктологічної культури: мотивація, самостійність, самореалізація, самовдосконалення, професійна ідентифікація – *мотиваційно-професійний компонент*; самооцінка, соціалізація, адаптація, емоційна стійкість – *особистісно-адаптивний компонент*; креативний підхід, вміння нестандартно вирішувати проблеми, самоефективність, вміння самопрезентації, самостійність, конкурентоспроможність – *когнітивно-креативний компонент*; комунікативність, етнічна ідентифікація, професійна етика, полікультурність, толерантність – *культурологічний компонент*; оцінка власних досягнень, відповідно представлених компонентів – *оцінний компонент*.

Отже, базуючись на загальноосвітніх компетентностях випускника, компетентностях випускника вищої школи, базових поняттях та проблемах, які виникають при формуванні конфліктологічної культури студентів, ми визначили базові компоненти конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей в процесі гуманітарної підготовки: *мотиваційно-професійний, особистісно-адаптивний, когнітивно-креативний, культурологічний, оцінний компонент*.

Розглянемо сутність кожного з них.

2.1.1. Мотиваційно-професійний компонент.

Мотивація є тим важливим важелем, який допомагає людині досягнути поставленої цілі. Якщо йдеться про формування фахівця, то ціль є навчання та перебування у вищому навчальному закладі, освоєння професії, тому ми розглядаємо мотиваційно-професійний компонент як бажання та самовизначення студентів добровільно та самостійно здобувати й удосконалювати професійні знання, базуючись на гуманітарних засадах.

Сутністю професійного самовизначення є самостійне й усвідомлене знаходження смислів виконуваної роботи і всієї життєдіяльності в конкретній культурно-історичній (соціально-економічній) ситуації [6].

Не можливо не погодитися з тим, що професійне самовизначення не зводиться до одномоментного акту вибору професії і не закінчується із завершенням професійної підготовки за обраною спеціальністю. Воно продовжується протягом усього професійного життя. Постійне уточнення свого місця у світі професій (або конкретній професії), осмислення своєї соціально-професійної ролі, ставлення до професійної праці, колективу і самої себе, стають важливими компонентами життя людини. Перед особистістю постійно виникають проблеми, що вимагають від неї визначення свого ставлення до професій, іноді аналізу і рефлексії власних професійних досягнень, ухвалення рішення про вибір професії чи її зміну, уточнення і корекції кар'єри, рішення інших професійно зумовлених питань [7].

Мотивом суспільного обов'язку у виборі професії є усвідомлення студентом реальної суспільної користі від своєї участі в певній сфері діяльності, переживання особистої відповідальності за успішну працю, готовність до подолання можливих моральних і фізичних труднощів. Можна виділити чотири основних групи мотивів обов'язку: а) відповідальність щодо повсякденних професійних обов'язків і вимог; б) прагнення до вдосконалення майстерності в обраній справі; в) новаторство у праці та організації; г) загально-альтруїстичні прагнення [8].

Мотивація навчально-професійної діяльності визначається низкою специфічних факторів: характером системи освіти; організацією педагогічного процесу у ЗВО; особливостями студента (стать, вік, рівень інтелектуального розвитку і здібностей, рівень домагань, самооцінка, характер взаємодії з іншими студентами тощо); особистісними особливостями викладача і передусім системою його стосунків зі студентами та ставленням до педагогічної діяльності; специфікою навчального предмету [9].

Цей компонент є доволі складним у структурі конфліктологічної культури. Якщо його розглядати з боку спеціальних технічних дисциплін, то мотивація зводиться до засвоєння професійних знань та освоєння фаху. І ця

мотивація не завжди є добровільною, адже оцінювання знань іноді слугує примусом, де оцінка – є мотивація на перевагу засвоєнню знань, тому ми вважаємо це підміною та «лжемотивацією» з погляду професійної підготовки, де основним повинно бути гонитва за знаннями, а не за оцінкою. Але спеціальні дисципліни уже є мотивовані, ще при вступі до технічного ЗВО. Зроблений вибір професії орієнтує молоду людину до отримання відповідних професійних знань, які базуються на спеціальних дисциплінах. В аспекті гуманітарної підготовки мотивація набирає інше забарвлення. Тут потрібно розпочинати вмотивовувати студентів взагалі до вивчення гуманітарних дисциплін та їх розуміння, важливість у подальшому житті.

Л. Ахметов, І. Файзрахманов, А. Файзрахманова вбачають основу готовності майбутнього фахівця у сукупності якостей і властивостей, необхідних для ефективної професійної діяльності, які визначають положення фахівця у відносинах з колегами по роботі. Це: професійне самовизначення, готовність і здатність до самоосвіти, якість професійної підготовки, відповідальність [10, с. 35].

Важливим є той факт, що позитивне ставлення до майбутньої професії впливає певним чином на здатність студентів долати труднощі в навчальній діяльності. Так, студенти з позитивним ставленням до майбутньої професії бачать причини труднощів та шляхи їх вирішення в суб'єктивних психологічних факторах, тоді як студенти з негативним ставленням до майбутньої професії пов'язують причини труднощів із зовнішніми педагогічними умовами [11].

Потреба в самоосвіті, критична спрямованість мислення, її продуктивність у засвоєнні знань і людської культури – це риси, яких не вистачає нинішньому студентові. Це складові гуманітарної культури, яка формується на всіх рівнях педагогічного процесу в навчальній, науковій і культурній діяльності студентів і є однією зі складових загальної культури спеціаліста [12].

Доцільно звучить, з точки зору професійної мотивації, думка А. Маркової [13], яка вважає, що найвищий рівень опанування професією є не стільки продуктивність праці, скільки особливість мотивації особистості людини, її ціннісні орієнтації, поштовх до самоствердження, що дозволяє з'ясувати, яку роль у житті цієї людини відіграє обрана професія.

Основними складовими професійних досягнень розглядають: освіченість; системність і аналітичність мислення (уміння прогнозувати розвиток ситуації і передбачати результат рішень, уміння мислити масштабно й реалістично одночасно); комунікативні уміння й навички ефективної міжособистісної взаємодії; високий рівень саморегуляції (уміння керувати своїм станом, стійкість до стресів); ділова спрямованість (активність, наполегливість і цілеспрямованість, спрямованість на прийняття рішень, уміння розв'язувати нестандартні проблеми й задачі, прагнення до постійного підвищення професіоналізму); ясна «Я-концепція», реалістичне сприйняття своїх здібностей і можливостей, адекватна та висока самоповага [14], тобто перераховані складові мають пряме відношення до конфліктологічної культури, адже перераховані уміння, навички, спрямованості, пов'язані з питаннями професійної ідентичності, професійної конфліктогенності та їх розв'язання.

Професійна ідентичність може розглядатися як частина самосвідомості особистості, в якій під впливом діяльності та пов'язаної з нею взаємодії конструюється індивідуальне емоційно зафарбоване знання власної приналежності до професії як цілеспрямованої діяльності, що реалізується в певних професійних спільнотах. Відповідно до цього знання індивід засвоює систему цінностей, а також форми поведінки, що властиві професійному співтовариству та зумовлюються доцільністю як діяльності, так і статусно-рольовими, ціннісними, мотиваційними впливами професійного оточення. Професійна ідентичність, будучи важливим компонентом у структурі соціальної ідентичності, формується в ході особистісного й професійного становлення та впливає на багато аспектів життя людини [15], тобто

професійна ідентичність розглядається як соціальне явище, яке формується завдяки гуманітарним традиціям та підходам. При відсутності професійної ідентифікації з'являється професійний маргіналізм, який є однією із проблем формування конфліктологічної культури.

Проблеми формування мотиваційно-професійного компонента може бути спричинена низкою факторів, які поділяємо на дві категорії. До першої категорії відносимо фактори до вступу у технічний ЗВО. Мотивацією студентів до навчання для цієї категорії слугують:

- вступ до цього закладу вищої освіти з примусу батьків;
- вибір навчального закладу за принципом «куди ближче»;
- вибір «модної» професії;
- бажання отримати диплом без бажання отримання знань та фаху;
- отримання лише спеціалізованих знань;

- втеча від соціальних зобов'язань (наприклад, для хлопців призив до армії; проживання в гуртожитку і тощо). Але, хочемо зауважити, що втрата такої «мотивації» швидко приходить під час навчального процесу і призводить до невілювання та маргіналізації професії, втрати професійної ідентифікації, що впливає не лише на ту особистість, яка була «вмотивована» таким чином, а й негативно відображається на стані засвоєння знань іншими студентами. Цю групу дуже складно мотивувати в загальному до вивчення спеціальних дисциплін, тому під час гуманітарної підготовки викладач повинен враховувати професійну спрямованість та міждисциплінарні зв'язки, щоб зацікавити таких студентів. Потрібно пам'ятати, що вони не оцінюють отримання будь-яких знань, а це може призвести до конфліктів та агресії. Як показує наш досвід, втрата мотивації у цієї категорії студентів відбувається на першому – третьому курсі навчання.

Друга категорія студентів, що втрачають мотивацію після вступу до технічного ЗВО, це студенти, які свідомо обрали професію і вступали до навчального закладу з метою опанувати обрану професію. В цій групі ми розглядаємо такі фактори:

- розчарування у виборі професії (уявлення та дійсність про професійне спрямування не збіглися);
- недостатність отримання професійних знань;
- складність самостійного здобування знань;
- невпевненість у подальшому працевлаштуванні;
- незадоволення економічним становищем як фахівця в майбутньому;
- низький рівень конкурентоспроможності в порівнянні з іншими професіями.

У цієї категорії втрата мотивації відбувається на більш пізніших етапах освоєння фаху, тобто на третьому – четвертому курсі та магістратурі, коли відбувається усвідомлення професійної ідентифікації, що також призводить до втрати мотивації отримання знань та до незадоволення професією, що буде призводити до конфліктів різних видів. Тому цей компонент конфліктологічної культури базується на гуманітарних дисциплінах, які надають можливість зберегти професійну мотивацію за допомогою гуманітарного підходу, наприклад, у вигляді ділових ігор, тренінгів тощо.

Мотиваційно-професійний компонент ми розглядаємо як такий, що через мотивацію до отримання фаху стимулює здатність студентів до набуття знань, умінь та навичок до подальшої самостійності, самореалізації, самовдосконалення, професійної ідентичності.

2.1.2. Особистісно-адаптивний компонент

Вища школа намагається формувати конкурентоспроможного, висококваліфікованого, всебічно розвиненого фахівця, але в гонитві за всіма професійними якостями дуже часто не звертається увага на психологічне середовище та психологічний стан учасників навчально-виховного процесу. Сприяти розвитку психологічного здоров'я та створювати позитивну для навчання атмосферу, де молода людина буде себе почувати комфортно, – це теж є важливим фактором під час отримання освіти у вищому навчальному закладі. Освітнє середовище ЗВО вже само по собі є конфліктогенним, адже на це впливають вікові особливості студентів, адаптація до нового

середовища, самооцінка та самоствердження, проходження соціалізації (протягом усього періоду навчання).

Віковий період, який припадає на момент перебування молодшої людини у вищому навчальному закладі, є важливим у формуванні особистості в цілому. Це період великої активності у фізичному, психологічному та розумовому розвитку молодшої людини, коли будуються власні погляди на життя, і цей період є доволі складним. Економічна та соціальна нестабільності в суспільстві дає поштовх до росту конфліктів у молодіжному середовищі – внутрішньоособистісних, міжособистісних, міжгрупових, міжетнічних та інших. Вищий навчальний заклад відіграє одну з вирішальних ролей в налагодженні гармонізації між студентом та його оточенням, професійним майбутнім, тому важливу роль у формуванні фахівця відіграють дисципліни гуманітарного циклу.

Л. Виготський, не розглядаючи спеціально психологію юнацького віку, вперше не включив його до дитячого віку, чітко розмежувавши дитинство від дорослості та зазначав, що вік від 18 до 25 років становить швидше початкову ланку в ланцюзі дорослих віків, ніж заключну ланку в дитячому розвитку [16]. Науковець вперше назвав юність «початком зрілого життя» та не залишив її в межах дитинства. Надалі цю традицію було продовжено вітчизняними вченими.

За твердженням Б. Ананьєва [17], студентський вік є сенситивним періодом для розвитку основних соціогенних потенцій людини. Вища освіта чинить величезний вплив на психіку людини, розвиток її особистості. За час навчання у ЗВО, за наявності сприятливих умов, у студентів відбувається розвиток усіх рівнів психіки. Вони визначають спрямованість розуму людини, тобто формують устрій мислення, який характеризує професійну спрямованість особистості. Для успішного навчання у ЗВО необхідний досить високий рівень загального інтелектуального розвитку, зокрема сприйняття, пам'яті, мислення, уваги, рівня володіння певним колом логічних операцій.

Час навчання у ЗВО збігається з другим періодом юності або першим періодом зрілості, який відрізняється складністю становлення особистісних рис. Характерною рисою морального розвитку в цьому віці є посилення свідомих мотивів поведінки. Помітно зміцнюються ті якості, яких не вистачало повною мірою в старших класах, – цілеспрямованість, рішучість, наполегливість, самостійність, ініціатива, вміння володіти собою. Зростає інтерес до моральних проблем (цілей, способу життя, обов'язку, кохання, вірності тощо). Разом з тим, фахівці у сфері вікової психології й фізіології відзначають, що здатність людини до свідомої регуляції своєї поведінки в 17–19 років розвинута неповною мірою. Нерідкі невмотивований ризик, невміння передбачити наслідки своїх учинків, в основі яких можуть бути не завжди гідні мотиви. В. Лісовський відзначає, що 19–20 років – це вік безкорисливих жертв і повної самовіддачі, але й нерідких негативних проявів [18, с. 12]. Вплив на появу негативних проявів ми розглядаємо в проблемах, які залежать від самооцінки, соціалізації, адаптації, емоційної стійкості особистості, яка опинилася у новому для неї середовищі, тобто перехід з загальноосвітнього навчального закладу до ЗВО.

Самооцінка – це оцінка особистості самої себе, своїх можливостей, якостей і місця серед інших людей. Належачи до ядра особистості, самооцінка є важливим регулятором її поведінки. Від самооцінки залежать взаємовідносини людини з оточенням, її критичність, вимогливість до себе, ставлення до успіхів і невдач. Самооцінка впливає на ефективність діяльності людини і дальший розвиток її особистості. [19, с. 56].

Нам імпонує визначення Р. Азімова, що самооцінка – це постійно діюча система, яка визначає позитивну і негативну сторону намірів і вчинків особистості. Вища форма саморегулювання на основі самооцінки полягає в своєрідному творчому ставленні до власної особистості – в прагненні змінити, поліпшити себе в реалізації цього прагнення [20].

Також не можливо не погодитися, що знання про себе, поєднане з певним ставленням до себе, становить самооцінку особистості. У сучасній

психологічній науці розрізняють кілька видів самооцінки. Вони відображають особливості об'єктів оцінювання, їхню складність, а також деякі якісні і кількісні характеристики самої оцінки. Залежно від того, що підлягає оцінюванню – окремі аспекти особистості, конкретні властивості, які виявляються лише в деяких особливих видах діяльності, або особистість загалом, – розрізняють два види самооцінки: а) загальну, під якою розуміють загальну недиференційовану самооцінку особистості; б) часткову, яка належить до різних видів пізнання властивостей особистості. Також виділяють таку її характеристику, як адекватність. Відповідно до ступеня адекватності звичайно розрізняють два види самооцінки: адекватну й неадекватну. У свою чергу неадекватна самооцінка щодо еталона, з яким вона порівнюється, може бути завищена або занижена [21].

Адекватна самооцінка особистістю своїх здатностей і можливостей, звичайно, забезпечує відповідний рівень домагань, тверезе ставлення до успіхів і невдач, схвалення й несхвалення. Така людина більш енергійна, активна і оптимістична. Звідси висновок: потрібно прагнути розбудовувати в собі адекватну самооцінку на основі самопізнання [22].

У визначенні власної самооцінки слід знати орієнтовні характеристики людей із заниженою і завищеною самооцінкою.

Людина з низькою самооцінкою відчуває себе невдахою. Вона не хоче братися ні за що нове, оскільки боїться, що в неї нічого не вийде. Вона терпіти не може ризику, тому що не вірить, що її зусилля до чого-небудь приведуть. Вона не намагається що-небудь змінити у своєму житті, оскільки вважає, що майбутнім керувати неможливо і все визначиться само собою. Характерні якості таких людей: упевнені в глибині душі, що небагато варті (принижена гідність); бояться здійснити помилки; постійно мріють про фізичну досконалість; обмежуються інтересами і вчинками, які добре відомі і безпечні; не вміють сприймати компліменти; в спілкуванні з іншими передусім турбуються про враження, яке справляють на них; несміливі;

схильні до самозгубної поведінки (наприклад, вживання наркотиків); або не сприймають критики, або впадають від неї в розпач [23, с. 89]

Людина з високою самооцінкою бачить себе господарем становища. Вона розуміє, що являє собою неповторну особистість і може багато дати іншим людям. Вона ризикує, хоча і не завжди успішно, тому що хоче жити насиченим життям і засвоїти досвід, який допоможе їй вирости. Така людина не вважає, що нею керують зовнішні обставини: навпаки, вона вважає, що сама спрямовує хід свого життя. Вона відчуває себе впевненою і добре знає, чого хоче. Для неї в житті існує менше розчарувань. Якщо хто-небудь ображає її чи не любить, вона вважає, що це швидше їхні труднощі, і не сприймає цього всерйоз. Така людина знає себе, свої слабкі і сильні сторони досить добре, щоб відчувати себе упевненою навіть у світлі чийогось несхвалення. Характерні риси таких людей: впевнені в глибині душі, що вони володіють достатньою цінністю; роблять помилки і вчаться на них; сприймають свій фізичний вигляд таким, як він є, навіть якщо він недосконалий; досліджують нові можливості та інтереси, використовують їх як можливість для дальшого зростання; спокійно сприймають компліменти; безпосередні в спілкуванні з іншими; турбуються про своє фізичне й емоційне здоров'я; сприймають критику як можливий шлях зростання [24].

Ми вважаємо, що на сьогоднішній день соціальний статус для молодої людини, її фінансове забезпечення відіграють одну з провідних ролей, а оцінювання одногрупниками, які на період навчання будуть основним колом формування студента як особистості, впливатимуть на його самооцінку. Самостійно студентів важко визначити правильність своїх намірів чи поведінки, не говорячи про позитивний намір зміни себе на краще. Студенти із завищеною самооцінкою можуть бути провокаторами конфліктів, а студенти із заниженою самооцінкою можуть опинитися в ролі жертви, що буде створювати і негативні умови під час навчально-виховного процесу, і проблеми в адаптації студента під час перебування в навчальному закладі та

сприйняттю навчального матеріалу, виклад якого, форми та методи відрізняються від загальноосвітніх.

У психології термін «адаптація» використовується, з одного боку, для позначення властивості людини, яка характеризує її стійкість до умов середовища, виражаючи рівень пристосованості до неї. З іншого боку, адаптація виступає як процес пристосування людини до змінних умов. Тут важливо бачити також взаємний характер адаптації людини і того середовища, з яким вона вступає в регулятивні адаптаційні зв'язки [25, с. 122].

Зазвичай, коли стоїть питання студентської адаптації, в більшості випадків стикаємося з проблемою адаптації першокурсників або адаптації до навчання. Ми розглядаємо проблему адаптації протягом всього періоду навчання у ЗВО, також з урахуванням специфіки навчання у технічному закладі вищої освіти. Намагання адаптувати молоду людину до навчання та середовища ЗВО є надзвичайно важливим етапом у навчально-виховному процесі, але не потрібно забувати, що період навчання закінчиться і молода людина буде змушена сама пристосовуватися до середовища, в якому вона опиниться. І одним із завдань конфліктологічної культури є налаштувати особистість до адаптації після закінчення навчального закладу, спрямовувати на безконфліктне пристосування в самостійному житті як професійному, так і в повсякденному.

На різних етапах свого життя особистість проходить такий процес, як соціалізація, і вищий навчальний заклад не виняток, а навпаки, спрямування молоді людини до соціалізації в професійному плані.

Нам імпонує думка В. Москаленка, що соціалізація – явище культурно-історичне і зміст цього процесу, стадії, конкретні механізми мають історичний характер, суттєво варіюють від однієї культури до іншої, визначаються характером соціальної системи. Можна спостерігати, як зі зміною епох, культур, типів соціальних систем змінюються і засоби цілеспрямованого впливу на особистість, бо кожна культура використовує ті

засоби соціалізації, які розраховані на формування певної поведінки, що не виходить за межі цієї культури. Так, у традиційних суспільствах, основним засобом формування у людини особистісних рис було дотримання встановлених традиційних зразків. Звичаї регулюють поведінку людей в цьому суспільстві від народження до смерті, не допускаючи нічого оригінального, передбачаючи дотримання завітів предків, відтворення минулих відносин у майбутньому. Пряме примушування через систему звичаїв і традицій було основним засобом цілеспрямованого впливу на особистість. Цей засіб був зумовлений самим типом культури, в якій традиції були основним її складовим елементом, і це відображало також рівень розвитку психіки самого індивіда [26].

Аналіз такого підходу до поняття «соціалізація» показав, що соціалізація і її процеси, функції дуже тісно пов'язані з різними проявами культури, що відбиваються в культурних рамках. Не сформованість культурних цінностей під час соціалізації може спричинити суперечності, що призведе до проявів і створення конфліктів, які будуть впливати на професійне становлення студентів.

Особистісно-адаптивний компонент – це не лише навчання чи робота студента над собою, а й правильний підхід викладача до кожного студента індивідуально, враховуючи психологічні особливості кожного періоду навчання (підхід до першокурсника буде кардинально відрізнятися від роботи з магістрами). Виокремленні нами складові (самооцінка, адаптація, соціалізація) є основними, на які потрібно звернути особливу увагу протягом періоду знаходження молодшої людини у технічному закладі вищої освіти, адже вони мають вплив на емоційну стійкість студента. Всі ці складові впливають на виникнення конфліктів у період навчання і дають змогу зрозуміти, які конфлікти можуть виникати в подальшому житті та як їх уникнути або культурно вирішити. Також хочемо зазначити, що формування особистісно-адаптивного компонента неможливе без культурологічно-мистецького аспекту, адже, аналізуючи визначення науковців щодо кожної зі

складових, бачимо, що вони спираються на культурні цінності, моральні аспекти та потребують мистецького впливу, на чому і базується наш підхід у формуванні конфліктологічної культури.

Особистісно-адаптивний компонент ми розглядаємо як сприяння розвитку психологічного здоров'я та створення позитивної для навчання атмосфери, де студент буде почувати себе комфортно та отримувати психологічну підготовку до подальшої професійної діяльності.

2.1.3. Когнітивно-креативний компонент.

Розглядаючи студента як майбутнього фахівця технічних спеціальностей, дослідники, зазвичай, звертають увагу на професійні якості, технічну підготовку і не завжди згадують, що до професійних якостей належить і креативність (від латин. *creo* – творити, створювати) – здатність творити, хист до творчих дій, що зумовлюють нове незвичне бачення проблеми чи ситуації, адже інженер – це також творець, інноватор, розробник, і його професія завжди несе в собі креативний підхід до професії. Креативність у складі конфліктологічної культури полягає не лише в її професійному спрямуванні, а як креативний підхід у всьому, і особливо важливо те, що креативність не повинна призводити до негативних наслідків. Тому розглядаємо цей компонент у складі конфліктологічної культури, де креативність, творчість через призму культури та розуміння конфлікту позбавляється негативних наслідків.

Американська Рада інженерів з професійного розвитку (American Engineers Council for Professional Development (ECPD)) дає таке визначення терміна «інженерія»: «Творче застосування наукових принципів для проектування або розробляння структур, машин, апаратури, виробничих процесів, або робота з використання їх окремо чи комбіновано; конструювання або керування ними з повним знанням їхнього дизайну; передбачення їхньої поведінки в певних експлуатаційних рішеннях» [27], тобто ключовим у цьому визначенні є поняття творчості.

Вивчаючи креативність і роль наслідування в ній, Н. Гнатко [28] виявив, що процес формування креативності складається із низки етапів і супроводжується оволодінням соціально значущою діяльністю шляхом наслідування. Перехід від наслідування до самостійної творчості відбувається через особистісну ідентифікацію зі зразком творчої поведінки.

Нам імпонує думка Н. Баранової про те, що професійність – це здатність людини опанувати навичками та вміннями певного виду діяльності і розгорнути на їхній основі власні творчі здібності. Тобто професійна етика відображає рівень соціалізації особистості. Професійністю вона предметно засвідчує повагу до суспільства. Разом із тим професійність стає об'єктивною підставою для поваги з боку суспільства [29].

В. Сластьонін цілком слушно виділяє такі рівні готовності майбутніх фахівців до діяльності:

1) інтуїтивний, що характеризується пошуком студентами найкращих рішень професійних ситуацій шляхом спроб та помилок, котрі діють неповно усвідомлено, переважно в умовах внутрішнього психічного напруження;

2) репродуктивний, коли студенти співпрацюють із досвідченими фахівцями, наслідуючи їх і використовуючи підказки, опрацьовані іншими, алгоритми тощо;

3) творчо-репродуктивний: студенти володіють достатньо сформованою системою науково-психологічних знань, норм, цінностей, умінь, навичок аналітичного та конструктивного характеру, оригінально вирішують професійні завдання, подальший хід своїх дій здійснюють з урахуванням як набутого досвіду, так і спроектованого цілями трудового процесу майбутнього;

4) творчий або креативний, за якого студенти мають виражену професійну спрямованість особистості, в них добре розвинене аналітичне, прогностичне, конструктивне, виконавче вміння, вони спроможні оригінально і продуктивно розв'язувати професійні проблеми і задачі,

шукати нові підходи, методи і техніки роботи, виявляти інтуїцію та антиципацію більш високих рівнів досконалості [30, с.22-25].

Важливим у формуванні професійності є дослідження І. Лернера, який виокремлює ті ознаки творчої діяльності, активізація яких найбільше впливає на здатність особистості передбачення нової проблеми, бачення структури досліджуваного об'єкта, досягнення його нової функції, знаходження альтернативного способу розв'язання проблеми, комбінування і перетворення раніше відомих способів діяльності під час розв'язання поставленої задачі, створення нового підходу чи способу витлумачення та пояснення здобутого результату [31]. Науковець також виділяє ті умови, засоби і методи, від яких залежить становлення творчої особистості і котрі сприяють розвитку її творчого потенціалу, виробленню в неї неординарного підходу до процесу розв'язування проблем. Тому в системі ефективного проблемно-розвивального навчання провідними є такі психодидактичні умови: виникнення пізнавальної потреби в оволодінні навчальним матеріалом чи освітнім змістом, тобто актуалізація бажання про щось дізнатися, щось зрозуміти; становлення пізнавальної активності особистості під час суб'єктно визначеного пошуку більш узагальнених знань, що, у свою чергу, становлять основу для виконання наступних навчальних завдань; актуалізація раніше здобутих знань і ментального досвіду та чітке визначення мети пошукової діяльності; усвідомлення й суб'єктивне прийняття навчальної проблеми, зосередження уваги на об'єкті пізнання та гіпотетичних способах розв'язання конкретної проблеми; аргументація способів розв'язання пізнавальної проблемності й відповідне їй розгортання процесів розуміння нових властивостей, зв'язків і відношень предметів, що досліджуються під час розв'язання похідних проблемних задач; формування пошукових продуктивних процесів мислення, конкретно-ситуативне мислєдїання, котрі охоплюють пізнавальну мотивацію, інтелектуально-вольову активність, пошуки невідомих елементів знань і становлення

психічних новоутворень – потреб, мотивів, настановлень, узагальнень, самооцінок, розумових операцій тощо.

Якщо проаналізувати дослідження Дж. Гілфорда, то ми побачимо шість параметрів креативності: здатність до знаходження і побудови проблеми; здатність до генерування великої кількості ідей; здатність до продукування різноманітних ідей (гнучкість); здатність відповідати на подразники нестандартно (оригінальність); здатність вдосконалювати об'єкт, додаючи деталі; здатність розв'язувати проблеми, тобто спроможність до аналізу і синтезу [32], що також, на нашу думку, пов'язують креативність з відповідним обсягом знань, якими повинна володіти особистість для реалізації цих параметрів.

У своїх дослідженнях Е. Торренс під креативністю розуміє здатність до загостреного сприймання особою недоліків, пробілів у знаннях, дисгармонії тощо, причому вважаючи, що творчий акт поділяється на сприймання проблеми, пошук рішення, виникнення і формулювання гіпотез, їх перевірку, модифікацію і знаходження результату [33], що тісно пов'язує здобування знань з креативністю.

Предметна система, яка діє нині у технічних ЗВО і в якій існує поділ навчальних дисциплін на цикли гуманітарної й соціально-економічної, природничо-наукової та загально-економічної, професійної та практичної підготовки, не розглядається як оптимальна. Предметна система для майбутнього фахівця визначає зміст навчання, де кожен предмет має свій сенс. Студенти вважають, що не всі навчальні дисципліни, які вони вивчають, знадобляться в їхній майбутній професії. До того часу, поки не буде зрозумілий сенс кожної дисципліни, яку вони вивчають, з погляду потреб майбутньої професійної діяльності, ця проблема буде залишатися невирішеною. В іншому випадку творчої активності з боку студентів не буде, стверджують Д. Узнадзе, А. Філіпов та І. Якиманська [34; 35; 36]. Будь-який творчий продукт, як зазначає А. ДеГроот, зовсім це не результат інтуїтивного осяяння чи вродженої геніальності, навпаки, це завжди наслідок

специфічного саморозвитку особистості, пов'язаного з тривалим накопиченням та диференціацією корисного для цієї сфери діяльності досвіду [37], тобто науковці розглядають креативність, творчість, творчий підхід як результат засвоєння знань і не лише в закладі вищої освіти, а особливе значення приділяється самотійному навчанню.

Формування креативності можливе за допомогою різноманітних форм і методів навчання, що повинно впроваджуватися в навчально-виховну систему вищого технічного навчального закладу, адже креативний розвиток студента не може здійснюватися без життєво- та професійно важливих фундаментальних знань, умінь та навичок у сфері гуманітарних дисциплін. Наприклад, вивчаючи теми з дисциплін «Психологія», «Педагогіка, психологія та методика викладання у вищій школі», студенти оволодівають гуманітарно-професійним досвідом, зокрема здатність зрозуміти себе як особистість, та на основі здобутих знань розглянути себе як фахівця. При застосуванні інтерактивних форм і методів викладання теоретичних основ у студентів з'явиться можливість практичного застосування своїх знань, наприклад, у здобутті досвіду безконфліктного спілкування, власної поведінки при нестандартних ситуаціях, у публічних виступах тощо, чого дуже часто бракує випускникам технічних спеціальностей.

На думку вітчизняного психолога М. Гамезо і його колег, молодість – важливий етап формування розумових здібностей, коли істотно розвиваються теоретичне мислення, вміння абстрагувати, робити узагальнення. Відбуваються якісні зміни в пізнавальних можливостях: з'являються нестандартний підхід до вже відомих проблем; вміння включати приватні проблеми в більш загальні; ставити плідні загальні питання навіть на основі не дуже добре сформульованих завдань. Розвиток інтелекту в молодості тісно пов'язане з розвитком творчих здібностей, які передбачають не просто засвоєння інформації, а прояв інтелектуальної ініціативи і створення чогось нового, вміння подолати повсякденні уявлення і вийти за рамки строгого логічного слідування і висновків, звертаючись до незвичайних зв'язків і

аналогій. У період від 20 до 40 років відзначається тенденція до зростання оцінок за IQ-тестами. Основними факторами цього зростання Г. Крайг називає освіту і життєвий досвід [38, с. 499].

Когнітивну діяльність В. Дружинін представляє у вигляді замкнутої системи, компонентами якої є здобування знань, перетворення і збереження знань, їх застосування. Здатністю до здобування знань є здатність до навчання, здатність до перетворення і збереження знань – креативність (загальна творча здатність), здатність до застосування знань – інтелект [39, с. 15]. Навчання як компонент когнітивної діяльності в широкому сенсі домислюється як загальна здатність до засвоєння нових знань і способів діяльності, у вузькому сенсі – як величина і темп приросту ефективності інтелектуальної діяльності під впливом тих чи інших навчальних впливів. Креативність розуміється як загальна творча здатність. Також виділяються такі критерії креативності: швидкість (кількість ідей, що виникають в одиницю часу); оригінальність (здатність виробляти «рідкі» ідеї, що відрізняються від загальноприйнятих, типових відповідей); сприйнятливість (чутливість до незвичайних деталей, суперечностей, а також готовність гнучко і швидко перемикатися з однієї ідеї на іншу); метафоричність (готовність працювати у фантастичному, «неможливому» контексті, схильність до використання символічних, асоціативних засобів для вираження своїх думок, а також уміння в простому бачити складне і, навпаки, в складному – просте) [40, с. 206].

Когнітивність, як і креативність, – взаємопов'язані процеси, які при об'єднанні створюють плідний ґрунт для засвоєння різного формату знань (технічних, гуманітарних, культурологічних тощо), що сприятимуть професійній досконалості. Важливим моментом має слугувати самостійність пошуку та засвоєння цих знань. Гуманітарна підготовка особливо потребує самоосвіти, яка буде спонукати до креативності, адже пошук літературних джерел, цікавої інформації, підхід до викладення матеріалу на занятті,

продумування запитань до викладача – ми відносимо до початкового базису креативності у засвоєнні знань.

Самоосвіта орієнтована на цілеспрямоване залучення людини до набуття соціального досвіду на основі розвитку його здібностей, індивідуальних особливостей, мотивів і інтересів. Вона різноманітна за змістом і може бути:

- обумовлена посиленою увагою індивідів до сучасних проблем і подій у світі та країні;
- пов'язана з необхідністю вдосконалення методів і засобів пізнавальної діяльності;
- спрямована на самовиховання, формування характеру й інших особистісних якостей;
- викликана необхідністю більш поглибленого вивчення професійної діяльності, отримання другої і третьої професії;
- пов'язана з поглибленим вивченням окремих циклів дисциплін;
- спрямована на самовиховання, формування характеру й інших особистісних якостей [41].

Під час заняття з дисципліни «Психологія» у студентів 2-го курсу та «Педагогіка, психологія та методика викладання у вищій школі» у магістрів, для аналізу їх вміння креативного підходу до вирішення ситуацій та проблем нестандартного формату (навіть футуристичних та сюрреалістичних) із застосуванням професійних знань, було запропоновано ситуацію: «Уявіть, що відбувся апокаліпсис – зникла електроенергія і разом з нею, через деякий проміжок часу, вийшли із ладу (розрядилися) усі гаджети та зупинилися усі технічні засоби. Але серед усього безладу було сформовано колонію, куди допускали людей, які могли принести користь для відновлення цивілізації та всіх її благ. Ваш вихід із цієї ситуації».

Студенти другого курсу (65 чол.) – 76% – відповіли, що таке життя не потрібне і запропонувати вони нічого не можуть, крім повсякденних побутових робіт (приготувати їжу, прибрати і т.п.), що не є прийнятним для

перебування в цій колонії. Цей результат дає змогу зробити висновок, що студенти не ідентифікують себе з професією, не бачать користі та практичного застосування від отриманих знань та не шукають креативного вирішення ситуації за допомогою фахових знань; 12% – вважають, що здатні за допомогою фахових знань допомогти у відродженні цивілізації, при цьому пропонували різноманітні варіанти їх застосування, що свідчить про когнітивно-креативний підхід до фаху; 8% – створять власну колонію із власними законами, традиціями, тобто базувалися на когнітивно-гуманітарних знаннях; 4% – вагалися або не бажали дати відповідь.

Студенти-магістри цю ситуацію оцінили таким чином: 43% – не вбачають за доцільне виживання в такій ситуації та вважають, що таке суспільство відчуває потяг більше до загибелі, тобто не замислюються ні над когнітивним, ні над креативним підходами та не бачать користі від отриманих знань; 34% – вбачають порятунок у розвитку технічного прогресу і розглядають фахові знання та когнітивно-креативні здібності як необхідні для проживання в колонії; 21% – вважають, що для нового розвитку цивілізації потрібно шукати нові підходи, а не повторювати старі помилки як в технічному, так і в гуманітарному напрямках, що свідчить про креативний підхід та пошук нестандартних ситуацій; 2% – не брали активної участі в обговоренні.

Аналіз цих результатів дав змогу нам зрозуміти необхідність когнітивно-креативного компоненту як обов'язкового в складі конфліктологічної культури не лише для формування професійної компетентності, а й удосконалення соціально-особистісних якостей.

Когнітивно-креативний компонент у складі формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей розглядаємо як такий, що надає теоретичний та практичний досвід креативного застосування професійно спрямованих знань в нестандартних ситуаціях та створення нестандартного підходу до стандартної ситуації для її удосконалення, що приведе до інновацій.

2.1.4. Культурологічний компонент.

У наш час стрімкого економічного і технічного прогресу, євроінтеграції, воєнних загострень у різних куточках світу особливу увагу, під час формування майбутніх фахівців технічних спеціальностей, потрібно звернути на культурологічний компонент, адже професійні знання не повністю можуть забезпечити культурологічні потреби. Заклади вищої освіти покликані формувати не лише фахівців-«технарів», заклад вищої освіти – це формування майбутньої еліти.

Інженер як суб'єкт технічної діяльності є фахівцем, який вирішує проблеми проектування, конструювання, функціонування, практичного застосування техніки й технології на науковій основі. Діяльність інженера багатогранна та поліфункціональна. Він діє не лише серед різноманітних технічних пристроїв, але й, передусім, серед людей, що також знаходяться в різних стосунках з технікою, технологією, техносферою [42, с.18].

У другій половині XVII століття в європейській думці утвердилась ідея англійського філософа Т. Гобса та німецького правознавця С. Пуффендорфа про два основних стани, в яких здатна перебувати людина: природний стан (*status naturalis*) та культурний стан (*status culturalis*). Таким чином, закріпилось уявлення про культуру як про особливий спосіб і форму людського існування. Природний стан людини став мислитися нижчим ступенем її розвитку, оскільки він був пасивним, непродуктивним. Культурний стан почав оцінюватися як більш висока ступінь людської еволюції, на якій вона ставала творчо продуктивною істотою [43, с. 13].

Ми повністю підтримуємо думку Ю.Фокіна, який вказує на те, що останні технічні нововведення можуть виходити далеко за рамки техніки. Тому спеціаліст технічного профілю повинен бути перш за все суб'єктом культури, здатним з позиції культури усвідомлювати та морально оцінювати загальнолюдські наслідки тих або інших змін в сфері техніки. В недалекому минулому саме суспільні якості людини розглядались як результат освіти. Сьогодні стали очевидними недоліки такого підходу. Освічена людина є

особистістю, тобто членом конкретного суспільства, і повинна усвідомлювати себе частиною людства в цілому. Це досягається через усвідомлення себе в якості суб'єкта культури – носієм та активним продовжувачем вищих досягнень у прагненні до істинної людяності [44, с. 44]. Яскраво вказуючи на те, що фахівець технічного профілю є суб'єктом культури, автор підтверджує важливість культурологічного компонента.

У сучасних умовах розвитку вищої технічної школи виховати інженера-інтелігента можна тільки за умови створення особливого культурного середовища навчання і виховання, що пов'язано з духовно-моральним, культурно-естетичним насиченням змісту всього педагогічного процесу. Саме гуманітарна освіта має можливість забезпечити здобуття і поглиблення загальноосвітньої, загальнокультурної і наукової підготовки, саме вона звернена безпосередньо до людини, її інтелектуальної та емоційної сфери, до усвідомлення свого життєвого призначення і місця в суспільстві [45].

Розглядаючи культурологічний рівень майбутнього фахівця, хочемо звернути увагу на дані, які представлені після широко опитування (охоплено понад 20 тис. випускників) в рамках європейського проекту HEGESCO. За оцінками недавніх випускників європейських вишів, факторами, які підвищують шанси працевлаштування є: досвід та наявність контактів з професійним середовищем – 25%; інтелектуальний капітал – 16%; рівень оцінок (середня понад 4,0) – 13%; рівень культурного розвитку – 13%; наявність вищої освіти – 11%; досвід професійної праці – 9% [46, с. 18], тобто серед усіх показників доволі високий відсоток, з урахуванням кількості опитуваних, припадає на рівень культурного розвитку, що свідчить про потребу працедавців не лише у кваліфікованих працівниках, а й у тих, які мають відповідний культурний рівень, що при взаємодії з іншими є елементом конфліктологічної культури.

С. Дичковський розглядає загальні напрямки розв'язання питань культурологічної підготовки фахівців у вищих навчальних технічних

зкладах, що є складовою педагогічної системи вищої освіти, яка, у свою чергу, базується і здійснюється на загальнопедагогічних принципах навчання й виховання. Культурологічна підготовка, на думку вченого, є важливою складовою процесу професійної підготовки майбутнього інженера. Вона є системотворним фактором процесу підготовки студентів вищих технічних закладів освіти, наскрізною ланкою, яка пронизує кожен її компонент [47].

Д. Чернілевський стверджує, що в умовах технічних можливостей, які стрімко зростають, і збільшення обсягу отримуваної інформації перед юнацтвом виникає велика загроза, коли з безмежного інформаційного потоку важко визначити те головне, необхідне для інтелектуального, духовного й культурного розвитку особи. Виховна складова ж компонента в освіті і взагалі виявляється скороченою з метою економії часу задля нових дисциплін [48].

На нашу думку, формування культурологічного компонента буде сприяти розумінню і запобіганню конфліктологічних проблем, які можуть виникати протягом професійної діяльності, адже ми живемо в гуманітарному суспільстві. Якщо розглядати цей компонент у технічному ЗВО, то ми вважаємо, що його впровадження може проходити як через навчально-виховну діяльність, так і через дозвілля.

В. Болгаріна вважає, що «зміст кожного навчального предмета являє собою частину людської культури і відбір цього змісту зумовлений, насамперед, метою навчально – виховного процесу. Вихованці мають усвідомити, що бути культурним – цікаво, престижно та вигідно. А прагнення високої духовності варте, щоб стати сенсом життя. Адже серед аксіологічних орієнтирів обов'язково будуть присутні й професіоналізм і різноманітні компетентності. Дуже важливо, щоб молодь ставила перед собою мету бути Людиною Культури. Це залежить не лише від макросоціуму, а й значною мірою і від здатності самих учасників соціально-педагогічної системи до самоорганізації, саморозвитку» [49].

Полікультурність суспільства та навчального середовища вимагає кардинальних змін та підходів до навчальних програм у вищій школі.

Євроінтеграція спонукає майбутніх фахівців не лише освоювати професійні знання, а й поглиблювати та розвивати свої культурологічні знання, які нададуть змогу майбутнім професіоналам орієнтуватися в полікультурному просторі. Але чи не варто нам замислитися над тим, що в гонитві за загальними культурологічними, гуманітарними знаннями, які інколи зорієнтовані студентом на закордонну культуру, чи культурологічну проблему, актуальну для нього в цей момент, він несвідомо втрачає свою національну ідентифікацію? Чи не приходить момент, коли українцю незручно сказати, що він українець?

М. Обушний стверджує, що етнічна ідентичність є «результатом взаємозв'язку і взаємодії переважно об'єктивних чинників (спільності походження, історичної ролі культури тощо) самоідентифікації людини» [50, с. 2].

Ю. Римаренко зауважує, що «етнічна ідентифікація стимулює процес національної самовизначеності людини, її суверенізацію, яка водночас стимулює самовизначення самої нації» [51, с. 70].

Етнічну ідентичність Л. Нагорна розглядає як одну з форм самосвідомості індивіда чи групи людей, що ґрунтується на відчутті ними своєї належності до певної етнічної спільності, фундаментом якої є закорінена в історичній пам'яті сукупність антропологічних та культурно-символічних ознак (спільність походження, мова, релігія, територія проживання, традиції, звичаї тощо). Ідентифікація з етносом за певних умов стимулює самоорганізацію етнічної спільноти на засадах її етнічних інтересів і потреб, а також забезпечує самозахист у ситуаціях міжетнічної напруженості. Вона ж визначає тональність інтерпретації історичного досвіду й орієнтаційні культурні пріоритети, здебільшого обернені в минуле; базується на «голосі крові» й укорінена в особливостях психологічного складу, темпераменту, етнодемографічного потенціалу людей, які є її

представниками. Вона створює підґрунтя ідентичності національної й протистоїть натиску космополітизації суспільного життя [52].

Ми цілковито погоджуємося з автором, що процес визначення індивідом своєї етнічної ідентифікації не є жорстко детермінованим. Він відбувається через багаторівневе відтворення індивідом (через сім'ю, етнічні організації, просвітницькі товариства, культурно-мистецьку діяльність) ознак власної етнічної самобутності, групових базових цінностей та емоційно-вольових устремлінь, а також етнічних символів і святинь. Результатом цього процесу є складне переплетення вроджених і набутих рис, раціональних та ірраціональних уявлень і реальних актуальних інтересів.

Також собливу увагу хочемо звернути на думку, яку аналізує О. Садохін, норвезького вченого Ф. Барта, котрий вважав, що ознаки етнічних груп не можна обмежувати лише культурними, оскільки етнічні групи визначаються характеристиками власного самоусвідомлення, тобто такими, з якими ідентифікують себе люди або вони ідентифікуються так іншими людьми [53, с.79].

На сьогодні у технічних закладах вищої освіти відбувається не просто знищення чи скорочення годин культурологічних дисциплін, а відбувається геноцид культурологічної основи молоді людини. Культурологічний розвиток не вважається важливим фактором в отриманні професійних знань навіть на рівні загальноосвітніх, хоча йдеться не лише про загальну культуру людини чи професіонала, а про культурні основи та прояви, які несуть в собі становлення фахівця.

Також моменти нівелювання культурними засадами зустрічаються сьогодні у молоді, яка серед різноманітних впливів масової культури, контркультури, Інтернету, засобів масової інформації, телебачення і т.п. не може правильно для себе обирати інформацію та напрям розвитку. Тому тут важливо задіяти навчально-виховний процес.

Важливим моментом культурологічної основи є спілкування та комунікабельність студентів, вплив яких на професійне становлення студента іноді не дооцінюють.

Спілкування (communication) – складний багатоплановий процес встановлення та розвитку контактів між людьми і групами, породжений потребами спільної діяльності і включає в себе комунікацію (обмін інформацією), інтеракцію (обмін діями) і соціальну перцепцію (сприймання і розуміння партнера). Комунікація (communication) – духовно-психологічний бік процесу людського спілкування, що характеризується як сутністю (обмін інформацією, сприймання та розуміння), так і формами психологічного контакту та впливу (вербальне-невербальне, безпосереднє-опосередковане тощо) [54, с. 39].

Також науковці виділяють п'ять аспектів підготовки до спілкування: 1) розвиток особливостей мислення; 2) вільне володіння мовою; 3) розвиток особистісних особливостей (емпатія, товариськість, спонтанність); 4) формування установок у сфері комунікації (інтерес до процесу спілкування); 5) розвиток і формування комунікативних умінь [55].

На жаль, як показує досвід підготовки студентів до конференцій, рівень публічних виступів та спілкування на задану тему дуже низький. Звичайно, не потрібно забувати про психологічні моменти, такі, як страх, сором, обмеженість досвіду публічних виступів, але з'являється складність у правильному формулюванні речень та використання термінології навіть початкового рівня.

Культурологічні знання, в основному, відбуваються за рахунок дисципліни «Історія української культури», що є особлива та окрема сфера знань, тому подання матеріалу «не для культурологів» вимагає ретельної підготовки та правильного вибору. Теоретичний матеріал, який подається під час викладання культурологічних дисциплін, не дає можливості студентам правильно оцінити важливість цих знань. На нашу думку, теоретичний матеріал має підкріплюватися і практичними знаннями. Звичайно, що студенту,

який прийшов навчатися в технічний заклад вищої освіти, буде важко опановувати культурологічні дисципліни, якщо викладення матеріалу буде проходити традиційно, тому ми пропонуємо розглядати деякі культурологічні теми, наприклад, через призму фольклору, української пісенної творчості, шедеврів світового мистецтва. Зацікавлення студента повинно відбуватися не лише через засвоєння знань, а й розуміння професійності через призму культурологічних підходів, тому активні форми роботи, де студенти є активними не лише учасниками, а організаторами та модераторами заняття, неупереджено оцінювати свої знання та колег. Наприклад, це можуть бути заняття у вигляді прес-конференції, диспуту, круглого столу.

Культурологічний компонент – це здатність фахівців технічних спеціальностей оволодіти знаннями, що допоможуть їм вільно орієнтуватися та спілкуватися в полікультурному суспільстві, протистояти антигуманістичним тенденціям у професійній діяльності і толерантно підходити до розв’язання проблем, сприяти розумінню та запобіганню конфліктологічних проблем. В основу культурологічного компонента покладено такі аспекти, як: комунікативні здібності та безконфліктне спілкування; ідеї етнічної ідентифікації; основи професійної етики; здатність до толерантності; сприйняття полікультурності інших та вміння співіснування з ними.

2.1.5. Оцінний компонент.

Діяльність особистості в різних напрямках потребує оцінювання та контролю не лише з боку інших, а й вміння оцінювати власні здібності, знання, ситуації, що є важливим компонентом у формуванні конфліктологічної культури. Сприймання власних помилок та намагання їх виправлення, на нашу думку, є основою професійної майстерності. За допомогою оцінного компонента в складі конфліктологічної культури у студента з’являється мотивація до покращення і удосконалення інших компонентів під час професійної підготовки. Ми не обмежуємо цей

компонент лише самооцінкою, яку відносимо до особистісно-адаптивного компонента конфліктологічної культури.



Рис. 2.2. Структура формування конфліктологічної культури в майбутнього фахівця технічної спеціальності

На нашу думку, оцінний компонент містить у собі в першу чергу оцінювання важливості гуманітарної підготовки в процесі засвоєння

професійних знань, і уже на цій основі вміння реагувати на чужі та власні успіхи і помилки з точки зору фахівця обраної трудової сфери, позбавленого упередженого ставлення до подій чи інших людей, що і буде забезпечувати безконфліктну ситуацію та нести в собі культурний аспект.

На думку М. Боришевського, людина, яка звикла себе переоцінювати, далека від самокритичності; у взаєминах з оточенням проявляє постійну схильність до конфліктів, тому в неї виникають серйозні труднощі у спілкуванні [56].

Цей компонент є як підсумок та контроль формування інших компонентів, хоча він тісно переплітається з кожним компонентом та має в своїй основі гуманітарні засади, адже, щоб оцінити досягнення суперника, потрібні не лише знання теми, а й вміння безконфліктного підходу для пояснення помилок іншому студентові, не ображаючи гідність останнього, та вміти визнати свої помилки або заслуги, контролювати власні дії та вчинки. Оцінний компонент в структурі конфліктологічної культури відіграє роль вектора, який, час оцінювання опонента, спонукає студента під переглянути власні знання та можливості щоб у подальшому їх удосконалювати.

Проаналізувавши компоненти конфліктологічної культури, ми виявили структуру формування конфліктологічної культури в майбутніх фахівців технічних спеціальностей (рис. 2.2).

Отже, базуючись на компетентностях випускника ЗОЗ (абітурієнта) та компетентності випускника ЗВО (фахівця), опитуваннях студентів, ми виокремили компоненти конфліктологічної культури, які тісно пов'язані та взаємозалежні між собою, що формує цілісність структури, де конфліктологічна культура слугує посередником та одним з етапів набуття саме професійної компетентності. Сформованість кожного компонента буде складати конфліктологічну культуру майбутнього фахівця технічних спеціальностей.

2.2. Стан сформованості компонентів конфліктологічної культури в майбутніх фахівців технічних спеціальностей

При здійсненні будь-яких дій особистість має за мету знати результат своїх можливостей, оцінювати інших та оцінювати власні зусилля і при цьому мати аргументовану відповідь, чому саме так оцінюються її можливості. Для навчальних закладів різний рівень оцінювання, критерії, показники – це не лише результати знань, умінь та навичок тих, хто навчається, а й результат власної роботи. Оцінка будь-якої діяльності або очікування свого оцінювання при адекватній самооцінці слугує мотиватором для подальшого вдосконалення.

Найкращий спосіб допомогти студентам зрозуміти, як вони мають досягти результатів навчання, на думку С. Тохей (SusanToohey) – це чітко ознайомити їх із критеріями та методами оцінювання [57].

Вирішення проблеми підвищення якості підготовки спеціалістів з вищою освітою на сучасному етапі передбачає значне поліпшення контролю за навчальною роботою студентів як важливого засобу управління процесом навчання. Необхідність контролю навчальної роботи й оцінки знань студентів має об'єктивний характер. Тут діє закономірний зв'язок у ланцюгу: мета навчання-процес-результат-наступна мета [58, с. 176].

Контроль та оцінка в будь-якому виді діяльності завжди суттєво безпосередньо впливають на якість та ефективність, на ставлення людини до виконання обов'язків, на розвиток почуття відповідальності за стан справ і мотивації цілеспрямованої діяльності. Коли людина не бажає загубитися серед натовпу і намагається повною мірою реалізувати свої потенційні можливості, вона потребує постійної оцінки своїх дій. На соціальну оцінку має право кожна людина, і кожен з нас прагне отримати найповнішу оцінку. Такого самого ставлення до себе вимагає і педагогічний процес. Контроль має бути систематичним, освітнім, діагностичним, виховним, розвитковим,

керівним, оцінюючим, всебічним, об'єктивним. Він повинен обіймати всі ланки педагогічного процесу і сприяти його вдосконаленню [59, с. 403].

Дж. Бігс (John Biggs) вважає, що викладацький та студентський погляди на послідовність цілей курсу, результатів навчання та методів оцінювання кардинально відрізняються. З погляду викладача ланцюжок є таким: цілі курсу – очікувані результати навчання – викладання – оцінювання, тоді як студентський погляд є оцінювання – навчальний процес – результати навчання, де ми можемо побачити, що оцінювання є метою, а не здобуття професійних знань [60].

Якщо звернемося до зарубіжного досвіду оцінювання знань студентів, то потрібно зауважити, що основними видами формативного оцінювання в європейських університетах є: тестування знань або умінь; усні презентації; звіти про лабораторні роботи; аналіз текстів або даних; звіти про стажування; зразки професійних робіт (портфоліо); звіти про практику; письмові есе або звіти (можуть бути частини дипломної роботи: огляд літератури, критичний аналіз публікацій тощо). Що стосується видів підсумкового оцінювання, то основним є екзамен, який проводиться в усній або письмовій формі. Перевагами письмових екзаменів є дешевизна та надійність: одночасно можна екзаменувати велику кількість людей, тоді як усні екзамени надають можливість перевірити знання студента такими способами, які, як правило, недосяжні у письмовому форматі. В європейських університетах використовується широкий спектр видів письмових екзаменів: есе, питання із множинним вибором (тести), розв'язування задач (наприклад, в математиці, фізиці тощо), аналіз прикладів/даних/тестів, огляд літератури тощо. У провідних університетах прийнято використовувати під час підсумкового оцінювання за окремою навчальною дисципліною обидва види екзаменів – і письмовий, і усний. При цьому спочатку студенти екзаменуються письмово, а пізніше ті, що успішно склали письмову частину іспиту, екзаменуються (часто більше ніж одним викладачем) усно [46, с. 27].

Проаналізувавши зарубіжний досвід, ми звернули увагу на те, що зазначені форми контролю базуються на самостійній роботі студента [61].

Потреба в самоосвіті, критична спрямованість мислення, її продуктивність у засвоєнні знань і людської культури – це риси, яких не вистачає нинішньому студентові. Це складові гуманітарної культури, яка формується на всіх рівнях педагогічного процесу в навчальній, науковій і культурній діяльності студентів та є однією зі складових загальної культури спеціаліста [62, с.121].

Самоосвіта орієнтована на цілеспрямоване залучення людини до освоєння соціального досвіду на основі розвитку його здібностей, індивідуальних особливостей, мотивів і інтересів. Вона різноманітна за змістом і може бути: обумовлена посиленою увагою індивідів до сучасних проблем і подій у світі та країні; пов'язана з необхідністю вдосконалення методів і засобів пізнавальної діяльності; направлена на самовиховання, формування характеру й інших особистісних якостей; викликана необхідністю більш поглибленого вивчення професійної діяльності, отримання другої і третьої професії; пов'язана з поглибленим вивченням окремих циклів дисциплін; направлена на самовиховання, формування характеру і інших особистісних якостей [41].

Тобто, ми хочемо звернути увагу на те, що оцінювання базується практично на самостійній роботі студентів, що є дуже важливим під час вивчення гуманітарних дисциплін, оскільки підхід до самостійного засвоєння гуманітарних знань та зацікавлення студентів у цьому процесі потребує більш досконалого підходу, ніж самостійне засвоєння знань зі спеціальних дисциплін. Для залучення студентів до самостійного вивчення матеріалу, розвитку їхніх творчих можливостей та набуття навиків оцінювання власних знань та неупередженого ставлення в оцінюванні інших, нами, разом з традиційним оцінюванням знань, у рамках дисципліни «Педагогіка, психологія та методика викладання у вищій школі» (додаток А), було

створено «Робочий зошит для самостійної роботи» з цієї дисципліни, в якому була розроблена власна система оцінювання.

Важливим елементом зошита, що ми відносимо до інновації в оцінюванні, є використання *методики PeerAssessment* – взаємооцінка студентів на основі критеріїв, заданих викладачем. Цей метод в асинхронному режимі дозволяє залучити студентів до якісного виконання навчальних завдань. Вони розуміють, що все, що зроблено, буде переглянуте іншими. Запропонований метод виник давно і активно застосовується за кордоном, але його використання не розповсюджене у навчальному процесі вищої школи України. Скорочення аудиторних годин сприяє самостійному вивченню матеріалу, але оцінювання залишається за викладачем і це є важливим для студента [63].

Протягом п'яти років у ВНТУ працює програма JetIQ, яка дозволяє студентам не лише освоїти навчальний матеріал, а також за допомогою тестувань перевірити власні знання. Застосування комп'ютерних технологій є цікавим та результативним, спонукає до самостійності у вивченні навчального матеріалу студентами.

Коли студенти оцінюють роботу своїх одногрупників, то використовують певні критерії оцінки та пропонують зворотній зв'язок для того, щоб знати, що саме необхідно покращити. Для оцінки використовується шкала оцінювання або різного роду роз'яснення та правила.

Особливістю оцінювання знань при такій формі роботи є самооцінка, адже студенту також потрібно оцінити і власні знання.

Самооцінці приділяють увагу та вважають її дуже важливою для дидактики, яка має суттєве педагогічне і психологічне значення. В. Ягупов вважає, що самооцінка, по-перше, формує мотивацію навчально-пізнавальної та професійної діяльності; по-друге, педагог із «всезнайки» перетворюється на посередника між навчальним матеріалом і творчими пізнавальними діями учня, тобто сприяє гуманізації та демократизації дидактичного процесу; по-третє, перетворює процес навчання на співробітництво між педагогом та

учнем, коли перший як більш досвідчений допомагає другому подолати труднощі навчально-пізнавальної діяльності та досягти успіхів в ній; по-четверте, всебічно сприяє розвитку особистості учня; по-п'яте, є джерелом і спонукальною силою особистісно-орієнтованого навчання, що є важливою характеристикою сучасного дидактичного процесу [59, с. 415].

Занадто висока чи занадто низька самооцінка порушують процес самоуправління, викривляють самоконтроль. Особливо це помітно в спілкуванні, де особи з завищеною або заниженою самооцінкою виступають причиною конфліктів. При завищеній самооцінці конфлікти виникають через зневажливе ставлення до інших людей і неповажне звертання до них, занадто різкі і необґрунтовані висловлювання на їхню адресу, нетерпимість до чужої думки, прояв зарозумілості і зазнайства. Низька критичність до себе заважає їм навіть помічати, як вони ображають інших зарозумілістю і незаперечністю суджень [64].

Проблема як правильно оцінити результати навчання під час вивчення гуманітарних дисциплін є доволі багатогранною та містить у собі безліч особливостей, які можуть негативно впливати на оцінювання при достатньому багажі знань та які ми розділяємо на:

- психологічні (процеси, які не дають можливості самопроявитися студентові, хоча студент орієнтується в завданні; адекватно оцінювати власні сили; проблеми міжособистісної взаємодії);

- соціальні (національна, етнічна, релігійна приналежність, коли не всі теми можуть бути дозволені до обговорення; економічний та соціальний статус студентів. Хоча в сучасному суспільстві намагаються не розділяти людей за економічним становищем, але студенти із незаможних сімей можуть почувати себе незручно та комплексувати при студентах з більш кращим матеріальним становищем, також у студентів із сільської місцевості не завжди швидко відбувається процес соціалізації та адаптації у ЗВО);

- особистісні (відсутність мотивації при високому інтелектуальному показнику; несприятливе особистісне ставлення до викладача та до дисципліни або упереджене ставлення до тих, кого оцінює самотійно).

Ці особливості ми розглядаємо як такі, на які потрібно звертати увагу при оцінюванні, оскільки дисципліни гуманітарного циклу потребують особливого підходу в оцінюванні і не завжди оцінку можна «підганяти» під загальні стандарти. Якщо дисципліни з технічних чи точних наук можна оцінювати за чітко виконаними завданнями, то дисципліни гуманітарного циклу потребують більш студентоцентричного підходу. Методологічна побудова ефективних занять повинна базуватися не на «голих» теоретичних фактах, а застосовувати інтерактивні форми та методи, тренінгові заняття, зважати на самотійні судження студентів, які не завжди можуть бути традиційними. А як ефективно можна оцінити думку іншого? Тому нами було розроблено показники, рівні та критерії оцінювання сформованості конфліктологічної культури в майбутніх фахівців технічних спеціальностей.

2.2.1. Виокремлення критеріїв, показників та рівнів оцінювання сформованості конфліктологічної культури в майбутніх фахівців технічних спеціальностей у процесі гуманітарної підготовки.

Оцінити рівень оволодіння людиною знань і способів діяльності дуже важко. Щоб полегшити виконання цього завдання, треба розділити два поняття, що перебувають у нерозривному взаємозв'язку, – критерії оцінки і норми оцінки. Критерії оцінки – це ті положення, урахування яких є обов'язковим при виставленні тієї чи іншої оцінки. Норми оцінки – це опис умов, на які має спиратися педагог, виставляючи студентові оцінку. Виставляючи студентові ту чи іншу оцінку, педагог має враховувати: характер засвоєння вже відомого знання (рівень усвідомлення, міцність запам'ятовування, обсяг, повноту і точність знань); якість виявленого студентом знання (логіку мислення, аргументацію, послідовність і самотійність викладу, культуру мовлення); ступінь оволодіння вже відомими способами діяльності, уміннями і навичками застосування

засвоєних знань на практиці; оволодіння досвідом творчої діяльності; якість виконання роботи (зовнішнє оформлення, темп виконання, ретельність тощо) [58, с. 187].

Контроль та оцінка в будь-якому виді діяльності завжди суттєво безпосередньо впливають на якість та ефективність, на ставлення людини до виконання обов'язків, на розвиток почуття відповідальності за стан справ і мотивації цілеспрямованої діяльності. Коли людина не бажає загубитися серед людей і намагається повною мірою реалізувати свої потенційні можливості, вона потребує постійної оцінки своїх дій. На соціальну оцінку має право кожна людина, і кожен з нас прагне отримати найвищу оцінку. Такого самого ставлення до себе вимагає і педагогічний процес. Контроль має бути систематичним, освітнім, діагностичним, виховним, розвитковим, керівним, оцінюючим, всебічним, об'єктивним. Він повинен обіймати всі ланки педагогічного процесу і сприяти його вдосконаленню [59, с. 403].

До основних завдань системи контролю якості підготовки фахівців відносять: визначення рівня виявлення та розвитку системи компетентностей особистості студентів; виявлення, перевірку та оцінювання рівня здобутих знань, умінь та навичок студентів і якості засвоєння ними навчального матеріалу з конкретної дисципліни на всіх етапах навчання; порівняння фактичних результатів навчально-пізнавальної діяльності із запланованими; оцінювання відповідності змісту, форм, методів і засобів навчання до мети та завдань підготовки фахівців щодо галузевої компоненти державних стандартів освіти з певного напрямку підготовки або спеціальності; стимулювання систематичної самостійної роботи та пізнавальної активності студентів; виявлення і розвиток творчих здібностей, підвищення зацікавленості у вивченні навчального матеріалу; оцінювання ефективності самостійної, індивідуальної роботи студентів, їхнього вміння працювати з навчальною, довідковою, методичною літературою; виявлення кращого досвіду та розроблення заходів для підвищення якості навчання шляхом упровадження у навчальний процес інноваційних технологій, у тому числі

використання нових інформаційних можливостей, зокрема комп'ютера, Інтернету [65, с. 4–6].

М. Віленський, П. Образцов, О. Уман виділяють такі основні функції системи контролю та оцінювання:

Навчальна. Вона реалізується, коли в ході контролю успішності розглядаються, поглиблюються та удосконалюються знання, навички та вміння, підвищується рівень освіченості, підвищується культура розумової праці, стимулюється самостійність того, хто навчається.

Розвиваюча. Вона проявляється в тому, що під дією контролю удосконалюються такі психічні процеси та властивості особистості, як увага, пам'ять, мислення, стимулюється пізнавальна активність. Ця функція може бути реалізована лише в тому випадку, якщо контрольні завдання (запитання), що пропонуються особистості, яка навчається, потребують від неї пояснень, доказів, обґрунтувань, а не лише переказу прочитаного.

Виховна. Оцінка, яка супроводжує контроль успішності, відображає суспільну думку про результати діяльності того, хто навчається. Вона чинить на нього великий моральний вплив, сприяючи вихованню відповідальності, розуміння свого навчального боргу, розвиває волю, дисциплінованість, принципиальність.

Керівна. Контролювання успішності являє собою безперервно здійснювальний зворотний зв'язок, який показує тому, хто навчається, та викладачеві рівень успіхів та орієнтує їх на заходи щодо поліпшення успішності в подальшому.

Контрольно-оцінювальна. Дозволяє слідкувати за ходом та результатами навчальної діяльності того, хто навчається. В цій функції система контролю складається з контролювання з боку викладача, взаємного контролю хто навчається та його самоконтролю. Значення самоконтролю переконливо доведено психологами, які стверджують, що удосконалення результатів діяльності людини не настає навіть при безкінечно великій

кількості повторів, якщо вона не бачить своїх недоліків, помилок, не здатна критично оцінювати результати своєї діяльності.

Організаційна. Систематично проведений контроль організовує роботу того, хто навчається, орієнтує у вимогах ЗВО, сприяє виробленню раціонального режиму самостійної роботи [66, с. 57].

Також розглядається, що функції, які перераховані, в рамках професійно-орієнтованої технології навчання можуть бути реалізовані, тобто дати педагогічний ефект, тільки при дотриманні низки дидактичних вимог до системи контролю та оцінки, серед яких важливо виділити:

- індивідуальний характер, який потребує здійснення контролю за роботою кожного, хто навчається, за його особистою пізнавальною діяльністю, яка не допускає підміни результатів навчання окремих студентів підсумками роботи колективу (навчальної групи) та навпаки;
- систематичність та регулярність проведення контролю на всіх етапах реалізації технології навчання, поєднання його з іншими сторонами навчальної діяльності студентів;
- різноманітність форм проведення, яке забезпечує виконання всіх названих вище функцій контролю, підвищення інтересу тих, хто навчається, до його проведення та результатів;
- всебічність, яка полягає в тому, що контроль має охоплювати всі розділи навчальної програми, забезпечувати перевірку як теоретичних, так і практичних умінь та навиків;
- об'єктивність контролю, яка виключає навмисні, суб'єктивні та помилкові оцінні судження та висновки викладача, оснований на недостатніх знаннях студентів або упередженому ставленні до деяких з них;
- диференційований підхід, що враховує специфічні особливості кожного навчального предмету або окремих його розділів, а також індивідуальні характеристики студентів;

- єдині вимоги всіх викладачів, які здійснюють контроль за навчальною роботою в рамках технології навчання, що реалізується [66, с. 58].

Ми погоджуємося з тим, що через названі вимоги реалізуються основні принципи організації контролю та оцінки в ЗВО.

Важливу функцію під час здійснення контролю та оцінювання відіграють критерії оцінки результатів досягнень. Критерії є тим фактором, який допомагає нам досягнути результату під час навчання.

У словнику іншомовних слів «критерій» (від грец. *kriterion* – здатність розрізняти) – ознака, на основі якої здійснюється оцінка, визначення або класифікація чого-небудь, мірило оцінки [67, с. 305].

Чітко визначені критерії оцінки результатів досягнень перевірки сприяють конкретному визначенню рівня набуття учнями знань, навичок та вмінь, передбачених навчальними програмами, сприяють утвердженню творчого ставлення до дидактичного процесу, розвивають розумові та фізичні здібності, формують мотивацію учіння і досягнення успіхів у навчально-пізнавальній та майбутній професійній діяльності [58].

У системі оцінювання сформованості конфліктологічної культури ми використовуємо п'ять рівнів – конститутивний (який становить основу), теоретичний (початковий), практичний (базовий), творчий (середній), науковий (високий), тому вважаємо за доцільне розглянути педагогічно-психологічні дослідження науковців у цьому напрямі.

Під поняттям «рівень» розуміється відображення діалектичного характеру процесу розвитку, що дає можливість пізнати предмет у всьому різноманітті його властивостей, відносин та зв'язків [68, с. 206].

В. Сімонов пропонує за основу контролю за результативністю освітнього процесу у всіх навчальних закладах взяти п'ять показників ступеня навченості:

I рівень – розпізнавання, або рівень знайомства, який характеризує нижчий ступінь навченості. Особистість відрізняє цей об'єкт, процес, явище

або будь-яку дію від їх аналогів лише тоді, коли йому пред'являють їх у готовому вигляді, показуючи формальне знайомство з цим об'єктом або процесом, дією з їх зовнішніми, поверховими характеристиками. Це найнижчий ступінь оволодіння того, хто навчається, знаннями, тобто це можливість тільки упізнавання, в подальшому процес поновлення збереженого в пам'яті мисленого образу предмета в результаті повторної дії цього предмета на людину. На запитання вчителя цей учень дає тільки прості відповіді, в яких іноді помітна спроба «вгадати» правильну відповідь.

II рівень – запам'ятовування. При цьому рівні навченості той, хто навчається, може переказати зміст окремого тексту, правила, відтворити формулювання того чи іншого закону, але суцільне відтворення тексту не може слугувати ще доказом його розуміння. Цей показник не можна приймати за верхню межу при перевірці ступеня навченості, оскільки запам'ятовування – це більш кількісний показник, ніж якісний. Він в основному характеризує кількість засвоєної інформації. Як показує досвід та дослідження психологів, семантична сторона інформації не завжди знаходить при ньому адекватне вираження. Можливо запам'ятовувати матеріал без з'ясування його сутності на рівні «зазубрювання». Показуючи цей ступінь навченості, той, хто навчається, відповідає на питання тільки репродуктивного плану і часто лише при їх певній послідовності, яка відображає логіку побудови тексту підручника, посібника, розповіді учителя тощо.

III рівень – розуміння – як процес знаходження істотних ознак та зв'язків досліджуваних предметів та явищ і виокремлення їх з маси неіснуючого, випадкового на основі аналізу та синтезу, застосування правил логічного висновку та встановлення схожості і різних причин, які визвали появу цих об'єктів і їхній розвиток.

IV рівень – прості (елементарні) вміння та навички. Психологи визначають уміння як закріплені способи застосування знань у практичній діяльності. При цьому ступені навченості учень показує вміння застосувати

на практиці отримані ним теоретичні знання в простіших завданнях. Алгоритмізовані (елементарні) вміння та навички – один з найважливіших показників ступеня навченості, і вони повинні служити першою основною метою навчально-виховної діяльності вчителя на уроці. Елементарні вміння та навички – показник доволі високого ступеня навченості, який дозволяє реалізувати свій «багаж знань»; простіші вміння в процесі систематичного їх застосування переходять в прості навички. Проте метою всякого навчання є не просто досягнення елементарних умінь та навичок, а широке перенесення засвоєння людиною дій в нові умови.

V рівень – перенесення, позитивний вплив раніше засвоєних навичок на оволодіння новими. Показуючи цей найвищий ступінь навченості, особистість (учень) вміє творчо застосовувати отримані теоретичні знання на практиці в новій, нестандартній ситуації, «переносить» в неї вивчені та засвоєні раніше поняття, закони і закономірності [69, с.8].

Розглядаючи методи оцінювання формування конфліктологічної культури, ми хочемо виділити піонерів, які проводили дослідження в цьому напрямку.

Описуючи формування конфліктологічної культури, Н. Самсонова виокремила такі її критерії: - інтелектуальний (гнучкість розуму, критичність мислення, знання про теорію та практику конфлікту); - емоційний (рівень тривожності, впевненості у собі, адекватності самооцінки, розуміння природи конфліктних емоцій, види психологічного захисту); - мотиваційний (ставлення до конфлікту, ставлення до насильства як способу розв'язання конфліктів, конфліктні потреби, мотиви і цілі конфліктної взаємодії); - волевий (наполегливість, рішучість, уміння долати труднощі); - саморегуляційний (суб'єктивний самоконтроль); - предметно-практичний (вміння розв'язувати конфліктологічні завдання з управління конфліктом); - екзистенціальний (продуктивні ціннісні орієнтації, цінності професійної діяльності, конфліктний сенс професійної діяльності) [70].

Н. Підбуцька, описуючи педагогічні умови формування конфліктологічної культури у майбутнього інженера-машинобудівника, виокремлює такі компоненти конфліктологічної культури, які також взяла за критерії вимірювання:

- пізнавально-інтелектуальний: знання з теорії та практики конфлікту, володіння зразками розв'язання професійних конфліктів та рефлексійно-творче їх застосування, адекватна оцінка природи конфліктної ситуації;
- аналітико-рефлексивний: здатність до саморефлексії, критичність мислення, здатність до компетентного аналізу та оцінки поведінки інших;
- емоційний: навички управління негативними емоційними станами та проявами позитивних конфліктних емоцій, адекватна самооцінка, виявлення тактовності й емпатії;
- мотиваційний: позитивне ставлення до розвитку конфліктологічної культури, ставлення до конфлікту як до засобу розв'язання об'єктивних суперечностей, що свідчить про недосконалість будь-якого явища;
- практичний: вміння визначати за прямими і непрямими ознаками природу конфлікту, об'єкт конфлікту, тип конфлікту, розв'язання професійних конфліктологічних завдань управління конфліктом, змінювати установку на сприйняття людини в професійному спілкуванні, володіти засобами розв'язання конфліктної ситуації з позиції третьої особи; вести конструктивну суперечку (Н. Підбуцька, 2008) [71, с. 112].

Також, досліджуючи конфліктологічну компетенцію майбутнього вчителя, О. Єфімова виокремлює три компонента, які розглядає також як критерії:

- 1) змістовний компонент: його основу складають методологічні положення, наукові психологічні та педагогічні знання про конфлікт, його вікову динаміку в школі і стратегіях його розв'язання; а також на виявлення конфліктофобічного синдрому, який притаманний основній масі людей через відсутність знань в теорії конфліктів і стратегій його розв'язання;

2) діяльнісний компонент: вільне володіння конструктивними комунікативними прийомами в умовах конфліктної ситуації, діапазон стратегій поведінки в конфлікті, управління конфліктом, усвідомленість перетворення деструктивних конфліктів в конструктивні, пошук творчих виходів з конфліктної ситуації.

3) особистісний компонент: ціннісні орієнтації студентів, мотиви, розвиненість сфери рефлексії й емпатії, спрямованість особистості в спілкуванні і взаємодії на себе або на партнера, самооцінка, емоційна стійкість [72, с. 95].

Проаналізувавши різні методи та дидактичні підходи в дослідженнях з питання оцінювання знань, умінь та навичок, ми сформулювали власні критерії, показники та рівні, де за критерії визначили компоненти формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей у процесі гуманітарної підготовки (Додаток А).

За критерії формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей нами прийняті компоненти конфліктологічної культури (п. 2.1., розділ 2). Опираючись на показники та критерії, які нами було визначено, ми розробили п'ять рівнів сформованості конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей в процесі гуманітарної підготовки (*базовий* (конститутивний), *теоретичний* (початковий), *практичний* (середній), *творчий* (достатній), *науковий* (високий)). У кожному рівні можна зробити умовний розподіл – на оцінювання загальних знань, які дають можливість визначити теоретично-культурний аспекти, та оцінювання конфліктологічного аспекту студента. Об'єднання цих двох аспектів складають цілісність кожного рівня окремо один від одного та здатність оцінити формування конфліктологічної культури в цілому.

I рівень – базовий (конститутивний) (надалі використовуємо *конститутивний*) – становить основу, тобто загальноосвітні знання, з якими молода людина вступає до закладу вищої освіти. Беручи за основу ці знання,

викладач проводить моніторинг, за результатами якого можна оцінити здатність студента до засвоєння гуманітарних знань та спроектувати методику й теми до проведення занять. Також цей рівень є опорним, оскільки, опираючись на нього, можна прослідкувати набуття знань студентом, його мотивацію до засвоєння знань та оцінити розвиток знань та умінь протягом усього періоду навчання. Враховуючи, що вивчення гуманітарних дисциплін у ЗВО – це удосконалення загальноосвітніх знань, то їх викладання має відрізнятися за складністю інформації (оперування складною термінологією, науковий підхід, велика кількість інформації тощо). Якщо студент зупинився на цьому рівні і не прагне розвитку, ми розглядаємо конститутивний рівень як основний для загальноосвітнього, але недостатній для студента ЗВО. Цей рівень був виділений нами тому, що оцінювання гуманітарних дисциплін, які не є провідними, ускладнюється: більшість студентів не розглядають їх важливими у своїй професійній діяльності. Також, потрібно зазначити низьку гуманітарну основу після закінчення школи, яка не дає можливості викладачеві без попереднього оцінювання шкільних знань розпочати навчальний процес, адже студенти через низький рівень знань та насиченість відповідною термінологією можуть навіть не зрозуміти, про що на занятті йдеться. Для подальшого оцінювання знань таких студентів цей рівень необхідний.

Конститутивний рівень характеризується: відсутністю мотивації до вивчення знань гуманітарного циклу та не розуміння їхнього значення в професійному становленні; відсутня адекватна самооцінка власних знань та здібностей з гуманітарної підготовки; студенти розглядають загальноосвітні гуманітарні знання як достатні для професійного становлення; слабка адаптація та соціалізація в студентському середовищі; відсутній інтерес та активність в самовдосконаленні гуманітарного спрямування; маргінальність професії; відсутність інтересу до професійного вдосконалення; відсутність мотивів до освоєння знань, самовдосконалення та самооцінювання; небажання докладати зусилля для оволодіння основними професійними

компетенціями; не ідентифікують себе з обраною професією; відсутність рефлексивних умінь, що сприяють гуманітарній підготовці фахівця технічних спеціальностей; відсутність креативного підходу до вирішення професійних питань через гуманітарний підхід; слабка здатність аналізувати, прогнозувати, робити висновки на основі гуманітарних знань у конфліктологічному середовищі та професійному спрямуванні; розглядають культурологічні знання, які не потребують самостійного вивчення; не цікавляться культурою власного народу та ставляться упереджено до інших націй, етносів, релігій тощо; не прагнуть набувати культурного розвитку; проявляють агресивність до інших культур та нездатні подолати соціокультурні конфлікти, іноді самостійно їх провокують; недооцінюють комунікативні можливості в професійній діяльності; здатні до професійно-аморальних вчинків; недостатньо розвинений естетичний смак, вважають еталоном масове мистецтво; нездатність оцінити важливість гуманітарних знань у структурі професійних знань; оцінюючи помилки інших, не роблять висновки та не виправляють власні помилки.

Конститутивний рівень (в конфліктологічному аспекті) характеризуємо як: бажання провокувати суперечки з викладачем та колегами, не володіючи відповідними фактами стосовно теми, що несе деструктивний характер та призводить до конфліктів; погана взаємодія з оточенням, низький рівень асертивності та конформізм; конфліктність та агресивність щодо гуманітарної підготовки та особистостей, що підтримують значення такої підготовки; не контролює та не оцінює свою поведінку при спілкуванні з іншими; здатний до професійно-аморальних вчинків; проявляє агресивність до інших культур та нездатний подолати соціокультурні конфлікти, іноді самостійно їх провокуючи.

II рівень – теоретичний (початковий) – полягає в накопиченні теоретичних знань студентами під час навчання в університеті, тобто ми розглядаємо його як початковий у вивченні навчального матеріалу в ЗВО, який базується на конститутивному рівні та доповнює його. Цей рівень

оцінює складність засвоєних знань в університеті й удосконалення основи загальноосвітніх знань та оцінює знання, які базуються винятково на теоретичних знаннях, уміннях та навичках, тобто оцінює здатність студента до засвоєння теоретичних знань, спеціалізованих термінів, виконання завдань, що опираються на пошук, методичне та систематичне вивчення літературних джерел та конспектування лекцій, написання рефератів, тобто всі ті види робіт, які є винятково теоретичними основами.

Теоретичний (початковий) рівень характеризується: бажанням вивчати гуманітарні дисципліни, але недостатній базовий рівень; дисципліни гуманітарного циклу у професійній діяльності розглядаються лише на рівні теоретичного знання; небажання застосовувати гуманітарні знання в практичній діяльності; вивчення гуманітарних дисциплін набуває цілеспрямованості, але є невизначеним у професійному становленні, відсутність внутрішньої мотивації та розділення гуманітарних знань (лише як загальноосвітнього знання) з фаховими; володіння здатністю до самопізнання, рефлексивної самооцінки та власних знань, умінь та навичок, але нездатність до практичного застосування; адекватним сприйняттям гуманітарних знань на теоретичному рівні; демонструють емоційну стійкість та здатність сприймати інформацію, але за відсутністю досвіду невміння його застосування; процесом соціалізації, яка відбувається за рахунок заучування теоретичного матеріалу але не розуміння його застосування; тенденцією до самостійного засвоєння та удосконалення набутих знань; креативним підходом у пошуку інформації та його теоретичним використанням; самостійним розвитком теоретичних гуманітарних знань та пов'язуванням їх з професійними знаннями; відчуттям потреби в засвоєнні нових знань та співпраці з викладачем; присутністю достатнього багажу знань з культури власного народу та інших культур; розвитком своїх знань та розумінням культури з власних захоплень, а не для професійної досконалості (іноді це представники молодіжних субкультур); нейтральним ставленням до носіїв інших культур та релігій; розгляданням культурних основ як теоретичних

знань, а не як елементу професійного становлення; об'єктивним оцінюванням важливості гуманітарних знань, але не завжди робить правильні висновки при їхньому засвоєнні.

Теоретичний рівень (в конфліктологічному аспекті) характеризуємо: суперечками з опонентами, які базуються на обмежених теоретичних знаннях та не мають конструктивного характеру; проявами конфліктності під час комунікації з колегами та слабка здатність виходу з конфліктних ситуацій; активізуванням набутих знань у проблемних або конфліктних ситуаціях для їх розв'язання; під час диспуту базується на прояви популярно-масових культурних зразків, що може призводити до деструктивного завершення; прислухається до оцінки інших людей, але не здатен контролювати себе, оцінюючи інших; при дискусії не виходить за рамки заданої теми, оперує лише «сухими» теоретичним фактами.

III рівень – практичний (середній) – включає в себе оцінювання рівня отримання практичних знань та їх раціональне застосування в професійному становленні. Цей рівень є базовим, оскільки опирається на попередні рівні та має достатню основу для формування конфліктологічної культури, надає студентові розуміння доцільності застосування гуманітарної підготовки у майбутньому фаху, можливість студентам проявляти себе під час інтерактивних занять, публічних виступів (у рамках чітко визначених тем і прикладів) та усвідомити на практиці, що професійно необхідними є вміння та навички, які вони отримують під час формування конфліктологічної культури.

Практичний (середній) рівень характеризується: бажанням вивчення гуманітарних дисциплін; самостійністю в освоєнні знань та пошуку інформації; зовнішньою мотивацією освітньої діяльності, яка сприяє застосуванню теоретичних знань на практиці; проявом інтересу до особисто-професійного вдосконалення; гуманітарні знання в поєднанні з фаховими розглядають як досягнення соціального статусу, а не професійної майстерності; адекватністю оцінюванням своїх знань та вмінь, володінням

знаннями щодо самопізнання; здатністю до емоційного самоконтролю; адаптацією та соціалізацією, що проходить за допомогою знань, які намагаються застосовувати в реальному житті та професійній сфері; набуттям, перетворюванням та удосконаленням отриманих знань; креативним мисленням та практичним застосуванням в набутті знань; використанням нестандартних підходів у вирішенні стандартних ситуацій; поєднанням знань з креативністю та вмінням прослідкувати їх взаємозв'язок; здатністю до самовиховання для культурного становлення професіонала; позитивним ставленням до інших культур та стійкими позиціями щодо власної культури; поглядами на розуміння полікультурності як на необхідність професійного розвитку; здатністю здійснювати оцінку реальних та можливих результатів і контролювати їх розвиток; об'єктивним оцінюванням власної самоосвіти та саморозвитку в гуманітарній підготовці.

Практичний рівень (в конфліктологічному аспекті) характеризується такими проявами як: бажання брати участь в обговореннях як учасник для удосконалення власних знань; висока конфліктостійкість та незначні прояви конфліктності під час спілкування; застосування культурологічної основи у вирішенні конфліктних ситуацій, але не здатність прогнозувати виникнення конфліктів та результати їх завершення; навіть конфліктну ситуацію розглядає як збагачення практичного досвіду; застосовує власні культурологічні знання для вирішення складних та конфліктних ситуацій; оцінює ситуацію, якщо вона стає конфліктною, намагається її контролювати.

IV рівень – творчий (достатній) – позиціонується нами як оцінювання творчих можливостей та їх застосування студентом у професійній діяльності. Ми вважаємо, що набуття теоретичних та практичних знань та вмінь, які базуються на зразках та здобутках інших, не дають можливості студентові розглядати себе як кваліфікованого працівника, оскільки конфліктологічна культура опирається не лише на теоретичні знання, а й вимагає від майбутнього фахівця вміння прогнозування та виходу з конфліктних ситуацій за допомогою гуманітарної підготовки, а теоретичні знання не

нададуть потрібних навичок, які допоможуть в цій проблемі, адже ситуація може виходити з-під контролю та буде вимагати несподіваних підходів. Під час навчання цей рівень оцінює розуміння студентом значення та доповнення творчим підходом теоретичних та практичних знань, наприклад, публічні виступи, підготовка презентацій, участь в інтерактивних заняттях та ділових іграх тощо. Шукаючи творчий підхід до вирішення проблеми, студент удосконалюється професійно.

Творчий (достатній) рівень характеризується як: бажання удосконалювати свій особистісно-професійний рівень за допомогою гуманітарної підготовки; підвищення рівня гуманітарних знань, що чітко прослідковується в пошуку інформації, самоосвіті та самовдосконаленні і проявляється в бажанні творчо підходити до аналізу інформації та її висновків; здатність до самооцінки та самокритики; властива легка адаптація до навчального середовища та адекватне сприйняття дійсності в професійній сфері; зацікавленість творчими здобутками своїх колег та розвитком власної креативності; оригінальність у вирішенні різноманітних ситуацій; погляд на професійний розвиток через креативний підхід до засвоєння знань; демонстрування системності у засвоєнні знань; сприймання культурологічних знань як важливої основи професійного та особистісного творчого росту; позитивне ставлення до інших культур та релігій, розуміння їх особливості; оцінювальне ставлення до самостійно засвоєних знань та творчого пошуку; контроль творчих підходів у професійній діяльності, щоб не виходити за рамки професійності.

Творчий (достатній) рівень (в конфліктологічному аспекті) є: бажання з результатами власної роботи ознайомлювати оточення в процесі конструктивного диспуту із застосуванням культурологічного підходу; високий рівень асертивності та рефлексії; вміння застосовувати творчий підхід у розв'язанні конфліктних ситуацій не лише, коли студент є активним учасником ситуації, а й здатність із застосуванням психолого-культурологічного досвіду до примирення конфліктів інших; застосування

психологічного підходу у прогнозуванні виникнення та завершення конфліктів; схильність до використання знань та асоціативних засобів при спілкуванні з іншими; здатність надавати правильну оцінку культурним та антикультурним проявам, що дає змогу запобігати конфліктам та спонукає до конструктивного діалогу; активний учасник в дискусіях, які вимагають оцінювання та контролю творчих підходів інших.

V рівень – науковий (високий) – розглядається нами як визначальний у професійній діяльності; він оцінює здатність здобувати наукові знання та проводити власні дослідження. Цей рівень є підсумком усіх попередніх рівнів, і це оцінювання є доказом становлення професійності студента та успішним формуванням конфліктологічної культури.

Науковий (високий) рівень характеризується: позитивним ставленням до гуманітарної підготовки та усвідомленням її сенсу в професійній діяльності; бажанням удосконалення в професійній сфері на високому рівні за допомогою ознайомлення з останніми науковими дослідженнями; бажанням самостійних досліджень у рамках гуманітарних знань, поєднуючи їх з професійними особливостями; яскраво вираженою внутрішньою мотивацією публічних науково-спрямованих виступів; психологічною здатністю до самореалізації та самоосвіти, підходячи до проблем з наукового погляду; вступом у регулятивні адаптаційні зв'язки з середовищем, в якому знаходиться; подоланням психологічних кордонів у публічних виступах; достатнім рівнем інтелектуальних умінь та пізнавальної діяльності; відкритим спілкуванням з викладачем та колегами на відповідному рівні, з використанням власних досліджень; поглядом на набуті знання не лише як на здатність професійно виконувати обов'язки, а і як безперервний розвиток; високим рівнем освіченості, який забезпечує особистісну та професійну культуру поведінки; власним поглядом на культурологічний підхід до наукових досліджень з професійного спрямування.

Цей рівень (в конфліктологічному аспекті) характеризуємо як такий, що оцінює здатність до комунікативного самоконтролю; має психологічну

готовність до ситуацій, які призводять до конфлікту, та вміння їх прогнозування; дотримується культури міжособистісних відносин та запобігає конфліктній ситуації; культурно самовдосконалюється та відчуває етнічну ідентифікацію; здатний до толерантної поведінки; адекватно оцінює власні можливості та сприймає критику; під час дискусій підтримує науковий підхід, але контролює обсяг фактів та застосовує різноманітні підходи до розв'язання проблеми; готовий до конструктивного діалогу, оцінюючи можливості суперника; контролює дії, щоб не довести до конфлікту та передбачити ситуацію.

Розробляючи рівні оцінювання сформованості конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей, ми розглядаємо I - III - IV – як достатні для оцінювання сформованості конфліктологічної культури ступеня бакалавра, але ці рівні не є достатніми для оцінювання сформованості конфліктологічної культури студентів-магістрів, тоді як для них розглядаємо обов'язковими IV (творчий) та V (науковий) рівні, адже магістр – це перша наукова ступінь і вимоги до його професійного становлення є набагато вищі, тому що наукова діяльність вимагає більш творчого підходу та високого рівня у розгляді науково-професійних проблем. Тим паче, що ступінь магістра надає право викладання спеціальних дисциплін після закінчення технічного ЗВО. Також ці рівні можливо застосовувати для бакалаврів. Якщо розглядати формування конфліктологічної культури, яке спрямоване лише на рівень бакалавра, у нашому випадку ми розширили межі оцінювання. Тому розробили умовно двоступеневу систему оцінювання, де перший рівень – оцінка студентів бакалаврського ступеня під час вивчення гуманітарних дисциплін, та другий рівень – студенти-магістри. Це розмежування потрібне тому, що під час вступу до магістратури професійне становлення студента набуває інших потреб, вищих за ті, які він ставить на перших курсах. Також, якщо у студентів молодших курсів (бакалаврів) формування конфліктологічної культури відбувається за рахунок таких дисциплін, як «Історія української

культури» та «Психології» і розраховано на майбутніх фахівців технічних спеціальностей, то в студентів-магістрів однією з провідних є дисципліна «Педагогіка, психологія та методика викладання у вищій школі», і під час формування конфліктологічної культури потрібно застосовувати методичну базу, яка буде доцільна для формування інженерів-педагогів, адже методична непрофесійність викладачів технічних спеціальностей (без педагогічної основи) несе руйнівні наслідки.

Отже, аналіз психолого-педагогічної літератури дав змогу нам розробити критерії та показники для виявлення рівнів конфліктологічної культури, які представлені вектором (рис. 2.3.).

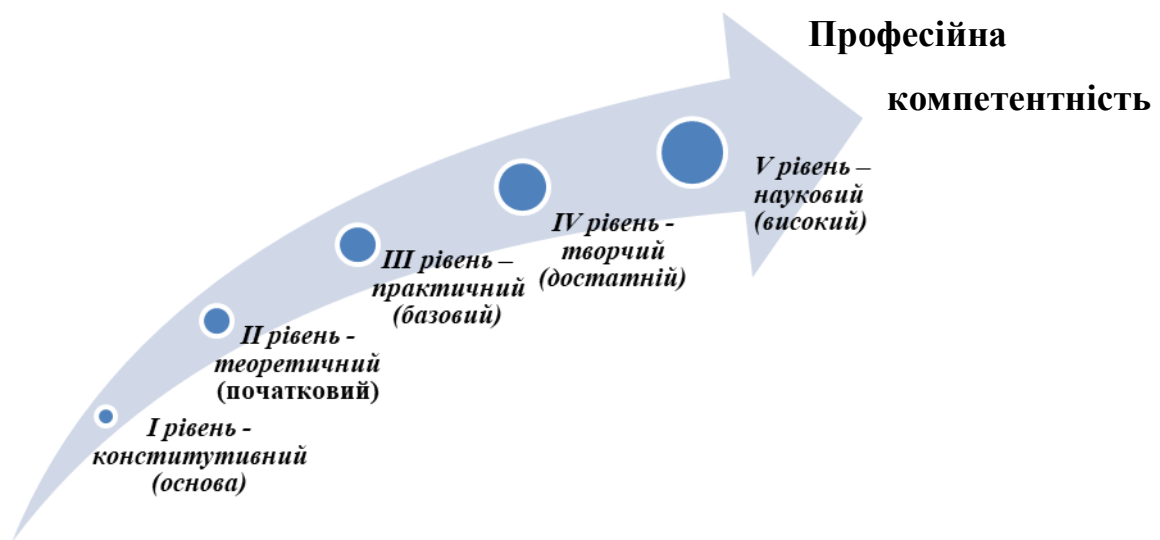


Рис. 2.3. Рівні оцінювання сформованості конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей

2.3. Діагностика конститутивного рівня компонентів конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей

Дані для діагностики стану сформованості конститутивного рівня конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей були отримані під час констатувального етапу педагогічного експерименту зі

студентами першого курсу бакалаврату Вінницького національного технічного університету. До початку отримання даних для діагностики, нами було виявлено ставлення студентів до різних видів психолого-педагогічних експериментів (424 особи).

Крім того, нам було цікаво виявити ставлення до проєктивних методик 2 – 5 курсів навчання. Загалом було опитано 921 респондент.

В результаті виявились такі дані:

- 1) так, подобається, оскільки це дає змогу краще себе пізнати – 31%;
- 2) це є цікавим, але нудно відповідати на велику кількість запитань – 26%;
- 3) велика затрата часу – 11%;
- 4) цікаво, якщо обговорювати результат та отримувати пояснення від викладача – 23%;
- 5) не задумувався про це – 3%;
- 6) приймаю, щоб не образити викладача – 6%.

Тобто, для більшості студентів це є цікавим, але значний відсоток вважає, що це нудна справа й одноманітні запитання. Врахувавши результати цього опитування, ми у подальших дослідженнях використали експрес методики з таких причин: по-перше, – це дозволить нам отримати більш реальні результати (враховуючи, що студенти не є гуманітаріями і їм не завжди цікава велика кількість запитань); по-друге, – можливість обговорення результатів допоможе викладачу краще зрозуміти показники опитувань, та, орієнтуючись на потреби студентів, у подальшому, розробити методику дослідження для формування компонентів конфліктологічної культури. Ми врахували, що студенти не завжди є щирими у своїх відповідях, і тому для більш достовірного результату в процесі констатувального етапу педагогічного експерименту нами було використано декілька методик дослідження – проєктивні методики, тести, анонімне анкетування.

Проективні методики не є такими, що часто використовуються в педагогічних дослідженнях, але, на нашу думку, саме такі методики можуть допомогти визначити правдивість відповідей за допомогою апробованих тестів. На перших курсах студенти, беручи участь у різних видах тестувань та опитувань, не завжди з ентузіазмом ставляться до таких методів, адже тести несуть в собі відповіді на запитання (часто запитань більше 30), що спричиняє незадоволення та супротив студентів. Якщо ж запитань більше ніж 50, то вони відверто говорять, що чим ближче до завершення тесту – тим менше вони вникають в суть запитання та відповідають навмання. Ми пропонуємо спочатку використовувати проективні методики і після оголошення результатів, (що є важливим для студентів – якщо не оголошувати відповідь то в подальшому є можливість отримати відмову від тестування (з власного досвіду)), запропонувати студентам, якщо вони хочуть підтвердження результатів проективної методики, пройти тест на розкриття такої самої проблеми. Мотивація студентів до проходження тестів стає набагато вищою, що дасть більш вірогідний результат. Проективні методики несуть в собі той цікавий елемент, який зацікавлює та вмотивовує студентів. Звичайно, що не всі проективні методики можливо інтерпретувати без спеціальної підготовки, але є такі, результати яких розшифрувати не складно.

У сучасній психодіагностиці виокремлюють 7 груп проективних методик дослідження особистості:

1. Методики структурування (надання досліджуваним певного змісту отриманому матеріалу).
2. Методики конструювання (створення цілого з частин і розрізнених фрагментів).
3. Методики інтерпретації (тлумачення подій, ситуацій, зображень).
4. Методики доповнення (завершення фрази чи історії).
5. Методики катарсису (самовираження в емоційно напруженій творчості).

6. Методики імпресії (вибір, домінування одних стимулів над іншими).

7. Графічні методики (самостійне зображення предметів, людей, тварин тощо) [73, с. 249].

Тестування є більш звичним та поширеними у проведенні педагогічно-дослідної роботи.

Тести — певний різновид психологічного експерименту. При тестуванні людей із різними здібностями, особистісними рисами, особливостями психічних процесів організовують стандартну ситуацію. Отримавши один ряд даних (показники тесту), можна вирахувати їхню кореляцію з якоюсь іншою змінною. Тестування – це один із дуже важливих інструментів психологічного експерименту та дослідження в широкому плані, оскільки дає змогу вести дослідження поза межами психологічної лабораторії. Тести схожі з експериментом в тому, що вони спрямовані на психологічну діагностику, розпізнавання або оцінку станів, властивостей, психічних функцій конкретної людини чи групи людей. Обидва методи являють собою систему завдань, які дослідник пропонує учасникам експерименту. Тест по суті виростає із експериментування, створюється на його основі. Психологи розглядають тестування як випробувальний, або діагностичний експеримент. Експериментальні завдання при визначенні норм і стандартів їх виконання перетворюються на тести, а широке використання експерименту можливе за умови розробки тестів та інших експрес-методик, які дають змогу максимально точно досліджувати людину в реальній життєдіяльності, охоплювати значну кількість досліджуваних, отримувати результати, які зручно порівнювати [74], тому тестування розглядаємо одним із опорних у наших дослідженнях.

Першочергово у констатувальному експерименті ми акцентуємо увагу на адаптації, самооцінці та комунікації студентів під час навчально-виховного процесу, їх ставлення до обраної професії та вважаємо ці процеси як базові у формування конфліктологічної культури.

Вступ до ЗВО та навчання в ньому супроводжується складними біологічними, соціальними та психологічними процесами, тобто входженням особистості в нове для неї культурно-освітнє середовище, де відбувається процес адаптації. Вчорашній учень, потрапляючи в студентське середовище, отримує нові для себе відчуття та емоції, які не завжди є позитивними та результативно впливають на засвоєння знань, а також на самооцінку та мотивацію до навчання.

У психології термін «адаптація» використовується, з одного боку, для позначення властивості людини, яка характеризує її стійкість до умов середовища, виражаючи рівень пристосованості до неї. З іншого боку, адаптація виступає як процес пристосування людини до змінних умов. Тут важливо бачити також взаємний характер адаптації людини і того середовища, з яким вона вступає в регулятивні адаптаційні зв'язки [75].

Сучасні дослідники, зокрема Г. Безюлева, розглядають адаптацію як: - фізіологічне явище, яке в загальному вигляді є процесом пристосування будови та функцій організму, особин, популяцій, видів та їхніх органів до умов середовища; - стан задоволення потреб індивіда та вимог середовища; - процес фізичних, соціально-економічних та організаційних змін у груповій поведінці, соціальних відносинах та культурі; - властивість будь-якої живої саморегулювальної системи, що забезпечує її стійкість до умов навколишнього середовища; - динамічна освіта, тобто безпосередній процес пристосування до зовнішніх умов; - результат, тобто адаптованість. Ми погоджуємося з думкою автора, що для розкриття змісту терміну «адаптація» слід увести допоміжні поняття: - адаптивна ситуація – момент взаємодії організму та середовища, який характеризується необхідністю адаптуватися; - адаптивний цикл – процеси, впорядковані від початкового стану організму до його адаптованості; - адаптивний ефект – різниця між станом організму до початку та після завершення процесу адаптації; - адаптованість – стан організму, що досягається в результаті успішної адаптації [76, с.7-9].

Важливим елементом в адаптації студентів у закладі вищої освіти є адаптація до групи та міжособистісні зв'язки. Якщо адаптація до професії або професійна ідентифікація формується на старших курсах, коли студент уже розуміє всю відповідальність обраної професії, то адаптація до групи, викладачів, навчальної діяльності та культурного середовища повинно відбуватися як найшвидше, адже це буде мати вплив на самооцінку та мотивацію до навчання та оволодіння професією. Нездатність адаптуватися на цьому етапі формування фахівця в подальшому призведе до маргіналізації професії.

Задля з'ясування рівня адаптації студентів до діагностичного комплексу увійшли стандартизовані інструменти досліджень: проективні методики та тестування.

У проективних методиках ми використали методику «Дерево» (автор Д. Лампен) адаптовану і розроблену Л. Пономаренко [77], для роботи з учнями з метою діагностики адаптації серед однолітків, але повністю підходить для діагностики дорослих.

Ми застосовували психоемоційний тест «Дерево» (Додаток Б) для визначення адаптації студентів у ЗВО. Ця методика достатньо швидко допомагає визначити ступінь адаптації студента в колективі. Методика «Дерево» за рахунок ігрової діяльності та малюнка надає студентам можливість відповісти неупереджено та результат якої, на нашу думку, є більш достовірним. Студентам роздаються аркуші із зображенням дерева, на якому та під яким зображені чоловічки з різним настроєм, що займають різні положення. Кожен чоловічок позначений цифрою, яка вказує на його значення. Розшифрування цих цифр знає лише викладач. Студентам надається завдання вибрати чоловічка, з яким вони себе ототожнюють в студентському середовищі та позначити його цифрою «1» та вибрати чоловічка, яким вони себе хотіли б бачити в колективі і позначити цифрою «2», тобто визначення реального та ідеального «Я» в процесі адаптації. Інтерпретація результатів відбувається тоді, коли студенти визначаються,

викладач зачитує результати та пропонує провести бесіду про достовірність результатів.

Позиції фігурок інтерпретуються так: № 1,3, 6, 7 – характеризують на установку на подолання перепон; № 2, 11, 12, 18, 19 – комунікативність, дружню підтримку; № 4 – стійкість положення (бажання добиватися успіхів, не долаючи труднощів); № 5 – втомленість, загальна слабкість, невеликий запас сил, сором'язливість; № 9 – мотивація на розваги; №13, 21 – відстороненість, замкнутість, тривожність; № 8 – відстороненість від навчального процесу, відхід у себе; № 10, 15 – комфортний стан, нормальна адаптація; № 14 – кризовий стан, «падіння в прірву»; № 20 – вибирають студенти із завищеною самооцінкою та установкою на лідерство.

Умовно нами були розділені номери на дві групи, до першої віднесено ті номери, які свідчать про задовільне перебування у ЗВО; друга група, студенти якої не відчують себе комфортно в студентському середовищі. До першої групи, тобто задовільну адаптацію, входять студенти які обрали № 1, 3, 6, 7 і які спрямованні на подолання перепон. Цей вибір розглядаємо як бажання подолати перепони в адаптації до студентського середовища та навчання; № 2, 11, 12, 18, 19 – бажають збільшити свою комунікацію та бажання дружньої підтримки. №4 – розглядаються як такі, що не бажають першими йти на зближення з колегами, що не є позитивним, адже іноді сподівання можуть бути не виправдані і це призведе до конфлікту з оточенням та дезадаптацією. №9 – у студентів присутня мотивація на розваги, що може свідчити про задовільний стан адаптації, адже вони розглядають її через призму розваг. № 10, 15 – комфортний стан, нормальна адаптація та бажання відчувати комфорт адаптації в подальшому.

Друга група студентів, обрали номери: №20 – студенти із завищеною самооцінкою, які можуть слугувати конфліктогенними та створювати несприятливі умови адаптації іншим, але їх можна одночасно розглядати як лідерів, що хочуть згрупувати студентів; №5 – слабка адаптація, відчують себе втомленими та слабкими; №13, 21 – відстороненість, замкнутість,

тривожність; №8 – відстороненість від навчального процесу, відхід у себе; №14 – кризовий стан, «падіння в прірву».

Для зручності та наглядності результати представлено таблицею 2.1, де порівняно у відсотках стан адаптації студентів, орієнтуючись на стан їхнього внутрішнього «Я-реального» та «Я-ідеального».

Отже, враховуючі дані тестування, бачимо, що у 35% студентів відчуття «Я-реального» не збігається з «Я-ідеальним», тобто вони бажають у майбутньому відчувати себе більш адаптовано в студентському середовищі, що свідчить про значний відсоток студентів в обох групах.

Таблиця 2.1.

*Показники рівня стану адаптації, базуючись на відчутті
«Я»-реального та «Я»-ідеального*

№ відповідей	Рівень стану адаптації у %		
	«Я»-реальне	«Я»-ідеальне	Різниця
1,3,6,7	16%	21%	5%
2, 11, 12, 18,19	12%	17%	5%
4	10%	8%	2%
9	6%	7%	1%
10, 15	27%	31%	5%
20	8%	10%	2%
5	5%	1%	4%
13,21	9%	4%	5%
8	4%	1%	3%
14	3%	0%	3%
Всього			35%

Для кращого розуміння ситуації та підбору методик, щоб в подальшому робота зі студентами відбувалося ефективно після завершення

тестування, нами було проведено бесіду, де студенти обговорювали результати їх вибору, що дало можливість визначити фактори, які, на думку студентів, заважають їм в адаптації до студентського середовища. Серед таких факторів найбільше вони акцентували увагу на: недостатню кількість часу для спілкування (адже навіть на заняттях викладачі не приділяють уваги спілкуванню зі студентами та їх взаємодію); погану роботу куратора; психологічні бар'єри; соціальний статус (студенти з сільської та міської місцевості); упереджене ставлення до студентів іншої національності та віри (складність порозуміння); небажання визнавати лідерство (студента або викладача). Але робити однозначні висновки, базуючись на результатах лише цього дослідження, не можливо. Тому нами було проведено тестування з різних особистісних якостей, які впливають в подальшому на формування компонентів конфліктологічної культури студентів.

Саме на перших курсах студенти проходять період адаптації до нових умов перебування у ЗВО. Цей період є неоднозначним, адже також відбувається перехід до становлення самостійності та дорослішання, тому зазначений період супроводжується станом тривожності, що впливає на стан адаптації студентів. Також неузгодженість внутрішніх «Я» може призводити до тривожності.

Тривожність, відносно легко виникаючи, надалі стає дуже стійким утворенням, з великими труднощами піддається перенавчанню. Причому вона може сприяти виробленню як позитивних якостей, так і негативних, таких, наприклад, як агресія або надмірна залежність [78].

Гостро та складно такий стан переживають діти і молодь. Негаразди в навчальному закладі, сварки з однолітками, проблеми у статевих стосунках, сімейні конфлікти, нестача любові, батьківська та педагогічна жорстокість або просто непослідовність у системі покарань та винагород, матеріальні труднощі – це далеко не повний перелік обставин, які травмують психіку молодої людини. Якщо це емоційно незахищений студент, то він на тлі пасивно-захисної реакції починає відставати в навчанні, постійно

знаходиться в стані страху та тривоги, безвихіддя та апатії, знижується його загальна активність і погіршується здоров'я [79].

Такий стан несприятливий для студента під час навчання. Також, на нашу думку, такий стан можуть переживати студенти, які навчаються відмінно: коли тривожність може виникати через занадто старанну підготовку до занять, через страх отримання поганих оцінок, спричиняє складності в самостійній підготовці, що спричинятиме негативні наслідки для психологічного здоров'я студентів.

Для визначення рівня тривожності нами була використана методика «Шкала особистісної тривожності та реактивної тривоги» (Шкала Спілберга-Ханіна) [80]. Ця експрес-методика включає в собі 40 запитань (Додаток В). З них 20 питань характеризують відчуття на цей момент - реактивну тривожність (опитувальник А) і ще 20 запитань – характеризують, як опитуваний почуває себе звичайно – особистісну тривогу (опитувальник Б) та відповідями на них, які оцінюються за шкалою: «майже ніколи» – 1 бал; «інколи» – 2; «часто» – 3; «майже завжди» – 4. Сумарний показник за шкалою Спілберга-Ханіна вказує на набрані бали та дає їх інтерпретацію таким чином: до 30 балів – низький рівень тривожності; від 30 до 45 балів – середній рівень тривожності; більше 45 балів – високий рівень тривожності.

Значні відхилення від рівня помірної тривожності вимагають особливої уваги; висока тривожність передбачає схильність до появи стану тривоги у людини в ситуаціях оцінки її компетентності. У цьому випадку слід знизити суб'єктивну значущість ситуації і завдань та перенести осмислення діяльності і формування відчуття впевненості в успіху [81]

Ця методика є єдиною, яка дозволяє виміряти тривожність як стан і як особистісну рису. Серед обстежених студентів більшість складають студенти з середнім рівнем особистісної тривожності – 54,2%, високий рівень особистісної тривожності спостерігається у 13,3% студентів, низький рівень особистісної тривожності мають 32,5% досліджуваних. Аналізуючи показники рівня ситуативної тривоги, хочемо зауважити, що високий рівень

притаманний 10,4% респондентів, в більшості студентів – 65,1% – середній рівень, низький рівень ситуативної тривожності у 24,5% опитуваних (рис. 2.4).

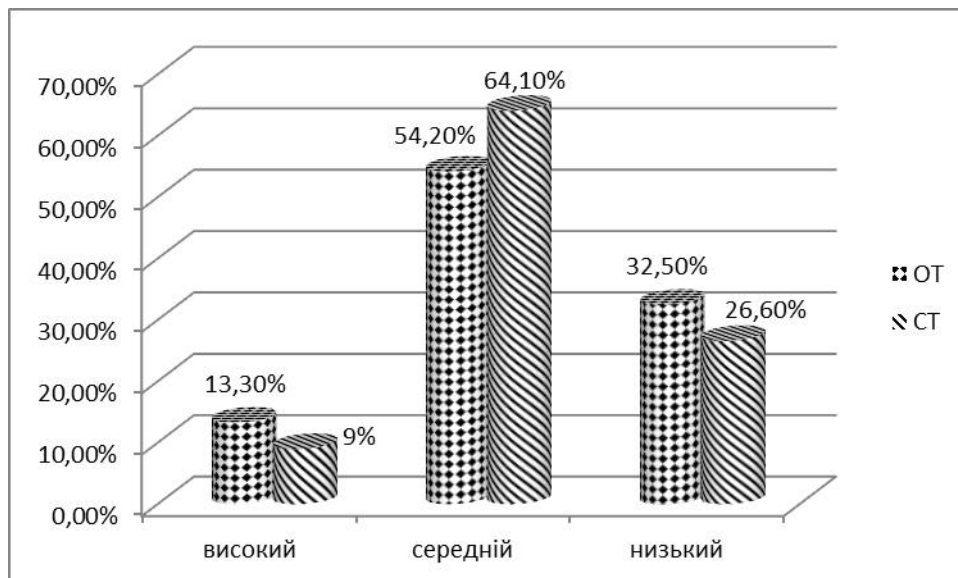


Рис. 2.4. *Результати рівнів особистої та ситуативної тривожності студентів першого курсу*

Отже, у студентів прослідковується доволі високий рівень тривожності, адже ці відсотки доводять, що такий стан може впливати на міжособистісні та внутрішні конфлікти і свідчить про недостатню адаптацію в студентському та навчальному середовищі, що призводить до різного роду конфліктів. Викладачам потрібно докладати максимум зусиль для підбору методики викладання гуманітарних дисциплін, адже високий рівень тривожності присутній не лише стосовно взаємодії з оточенням, а й під час засвоєння навчального матеріалу. Але в стані тривоги може відбуватися негативне ставлення до гуманітарних дисциплін як зайвих у професійній діяльності, на підготовку яких потрібно витратити власний час. Низький рівень тривожності свідчить про те, що є відсоток студентів, на яких може опиратися під час занять. Викладач і ці студенти будуть створювати середовище для гарної адаптації інших [82].

Процес адаптації впливає на ідентифікацію людини. Чим швидше вона зможе адаптуватися до свого соціального, професійного стану, до нових соціальних умов, ідентифікувати себе з новим студентським соціумом, тим ефективніше буде проходити формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей.

Для ефективної роботи зі студентами важливу роль відіграє їхня самооцінка, від якої залежить досягнення студента під час заняття. В навчальному процесі ЗВО від викладача залежить стан самооцінки студента. Нездатність викладача зрозуміти студента, його позицію або упереджене до нього ставлення, необачне слово або дія якого може впливати на самооцінку та «штучно» завищувати або занижувати її, що буде створювати несприятливі умови для психічного здоров'я студента та впливати на професійне становлення в подальшому.

Самооцінка – це оцінка особистістю самої себе, своїх можливостей, якостей і місця серед інших людей – безумовно належить до базисних якостей особисті. Саме вона багато у чому визначає взаємовідносини з оточенням, критичність, вимогливість до себе, ставлення до успіхів і невдач [83].

Самооцінка тісно пов'язана з рівнем домагань людини (К. Левін): такі особистісні конструкти, як «самооцінка» та «рівень домагань» індивіда вивчаються в контексті мотивації досягнення, яку розглядають як ціль актуальної дії та рівень її складності, обраної на основі самооцінки попередньо виконаних різних за складністю видів завдань у визначених заздалегідь об'єктивних умовах її досягнення [84], що показує взаємозв'язок самооцінки та мотивації і, на нашу думку, є доцільним першочерговим вивченням самооцінки студентів других курсів.

Було проведено експрес-методику «Дослідження загальної самооцінки за процедурою тестування» (опитувальник Г. Казанцевої) [85, с. 164] (Додаток Г). Досліджуваним пропонують 20 тверджень, напроти яких вони мають написати один із трьох варіантів відповідей, що відповідають власній

поведінці в аналогічній ситуації. Кінцевий результат може знаходитися від -10 до +10. Де результат від -10 до -4 свідчить про низьку самооцінку; від -3 до +3 – середню; від +4 до +10 – про високу самооцінку.

Результати тестування, для кращого сприйняття, ми вивели на діаграмі (рис 2.5). Аналіз результатів показує, що середній рівень самооцінки виявився у 71,5% студентів. Такий результат може слугувати підставою для того, щоб вважати, що ці студенти спрямовані на позитивні взаємовідносини в колективі, на навчальну діяльність, спілкування з колегами та викладачами, беруть участь у громадській роботі та творчо розвиваються. Реально оцінюючи свої можливості, ці студенти адекватно ставляться до критики та неупереджено можуть критикувати інших. Свої можливості вони спрямовують на самоствердження в навчанні та в професії.

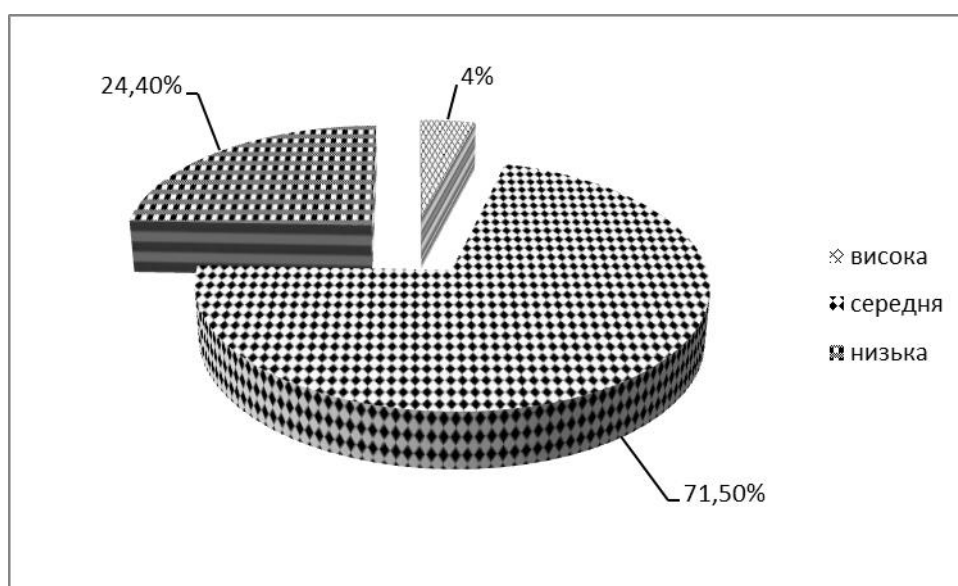


Рис. 2.5. Рівні визначення самооцінки студентів

Студенти впевнені в собі, задоволені своїми здобутками, а якщо відчують незадоволення результатом своєї роботи, намагаються виправити ситуацію, схильні до самостійного здобування знань та підходять до цього зі всією відповідальністю; коли допускають помилки, намагаються виправити, а іншим – співчують, вони вимогливі до себе, поважають інших. Така характеристика свідчить, що формування компонентів конфліктологічної

культури з такими студентами буде проходити позитивно. На рівень самооцінки, самоосвіти, самовдосконалення має достатній вплив колектив та оточення і залежить від клімату в колективі.

Особливу увагу потрібно звернути на студентів із завищеною самооцінкою, які складають 4%, та студентів, у яких присутня занижена самооцінка – 24,4% що відмічаємо у кожного четвертого студента. Особи із заниженою самооцінкою проявляють невпевненість в собі, розуміють свої помилки, але не прагнуть їх виправити, не співчують іншим та ставляться до всього байдуже. Вони є усамітненими та не особливо товариськими, не прагнуть брати участь у громадській діяльності, легко розчаровуються, що може призводити до складних психічних процесів. До таких студентів потрібен особливий підхід з боку викладача, адже необачне, образливе слово, яке особистість прийме на свій рахунок, може призвести до розчарування в професійній діяльності та позбавить бажання навчатися. В таких студентів слабо проходить ідентифікація з професією, оскільки вони є невпевнені в своїх можливостях, можуть бути проблемою у виникненні конфліктів.

У студентів з високою самооцінкою може спостерігатися переоцінка своїх можливостей та недооцінення інших досягнень. Вони не визнають власних помилок, а чужі розглядають як закономірність. Такі особи є безтактні та зарозумілі, не прагнуть до самоосвіти та самовдосконалення в навчанні та професійному спрямуванні, адже і так все знають, в своїх помилках будуть звинувачувати обставини або інших людей. Тобто такі особи є конфліктогенами, що несуть несприятливу атмосферу в колектив. Незважаючи на незначний відсоток таких студентів, їх вплив на результативність всієї групи може бути значним, адже конфліктне середовище буде негативно впливати на всіх учасників навчально-виховного процесу [86].

У студентів з неадекватною самооцінкою спостерігається усамітнення, непорозуміння з оточенням, з тих чи інших причин зниження рівня домагань, виникають проблеми у спілкуванні.

Колектив студентів як елемент суспільної структури – це конкретне соціальне середовище, де майбутній спеціаліст формується як особистість, де він вступає у взаємодію з іншими студентами. Мікросередовище, тобто коло найближчого спілкування кожного члена групи, має велике значення. Від громадської думки залежать деякі соціально-психологічні установки членів групи, а спільність інтересів є одним із мотивів утворення малих груп у колективі [87, с. 54-56].

Спілкування – процес обміну між людьми певними результатами їх психічної та духовної діяльності: засвоєною інформацією, думками, судженнями, оцінками, почуттями й настановами [88].

Спілкування є необхідним процесом становлення фахівця та особистості, реалізація її цінностей, встановлення взаємодії між людьми. Якщо розглядати студентське середовище, то спілкування є важливим аспектом, адже його дефіцит призводить до напруженості в стосунках, непорозуміння, конфліктів. Нездатність висловити свою думку та складність у спілкуванні призводить до труднощів в адаптації та проблемах самооцінки.

Визначають потреби, реалізація яких створює сприятливі умови для гуманізації взаємин студентів: потреба у престижі – проявляється у прагненні виразити свої особистісні якості через визнання, схвалення, позитивні оцінки з боку іншої людини; потреба бути індивідуальністю – проявляється у прагненні до такого спілкування, за якого можна було б «прочитати» на обличчі, у мові, поведінці іншої людини визнання своєї неповторності, унікальності; потреба бути серед інших – проявляється у спілкуванні заради самого спілкування, заради теплих, дружніх взаємин, заради усунення дискомфорту самотності; потреба у психологічній безпеці – спілкування відбувається з метою усунення напруги, тривоги, зниження відчуття страху [89].

Спілкування під час навчально-виховного процесу не обмежується лише міжособистісними стосунками, адже, розглядаючи спілкування як становлення фахівця, потрібно звернути увагу на професійно-педагогічне

спілкування, учасниками якого є студент і викладач, а від їхньої вдалої взаємодії буде залежати рівень майбутнього фахівця. Вся робота навчального процесу, форми, методи навчання, самоосвіта пройнята цим складним та багатофункціональним явищем. Якщо рівень комунікації студентів буде низьким, то викладач не в змозі буде сформувати професійно спрямовану особистість, адже спілкування залежить не лише в тому, щоб спілкуватися, а ще й потрібно вміти слухати [90].

Для визначення рівня спілкування нами було застосовано тест «Чи комунікабельні ви?» (Додаток Г), де студентам було запропоновано дати відповідь на 16 запитань («так» – 2 бали, «інколи» – 1 бал, «ні» – 0 балів), результати яких можна визначити за шкалою, яка має 7 рівнів: 1) 30-32 бали – некомуникабельні, важко покластися у справі, яка потребує групових зусиль; 2) 25-29 балів – замкнутість, небалакучість, надають перевагу самотності; 3) 19-24 бали – в достатній мірі комунікабельні, в незнайомій ситуації відчують себе впевнено; 4) 14-18 балів – комунікабельність в нормі, із задоволенням слухають співрозмовника; 5) 9-13 балів – достатньо комунікабельні, іноді занадто, висловлюються з різних причин, що викликає роздратування в інших; 6) 4-8 балів – комунікабельність б'є ключем, завжди в курсі всіх справ, люблять дискусії, хоча серйозні вважають нудними; 7) менше 3 балів – комунікабельність має хворобливий характер. Рівні 3-4 ми розглядаємо як достатні для комунікації як у студентському середовищі, так і під час навчальної діяльності. За результатами тестування ці рівні присутні в 63% студентів, з низьким рівнем спілкування визначаємо студентів, які за результатами відносяться до 1-2 рівнів – 15% опитуваних; до високого рівня комунікативності, тобто занадто балакучі, що може призводити до конфліктів, відносимо 5-7 рівні, результати яких становлять – 21% респондентів (рис. 2.6).

Отже, проаналізувавши дані тестування бачимо, що великий відсоток становлять студенти, які мають проблеми з комунікацією, що може

призводити до конфліктних ситуацій, незадовільного навчання, оскільки це зашкодить висловлюванню їх думки, зосередженості.

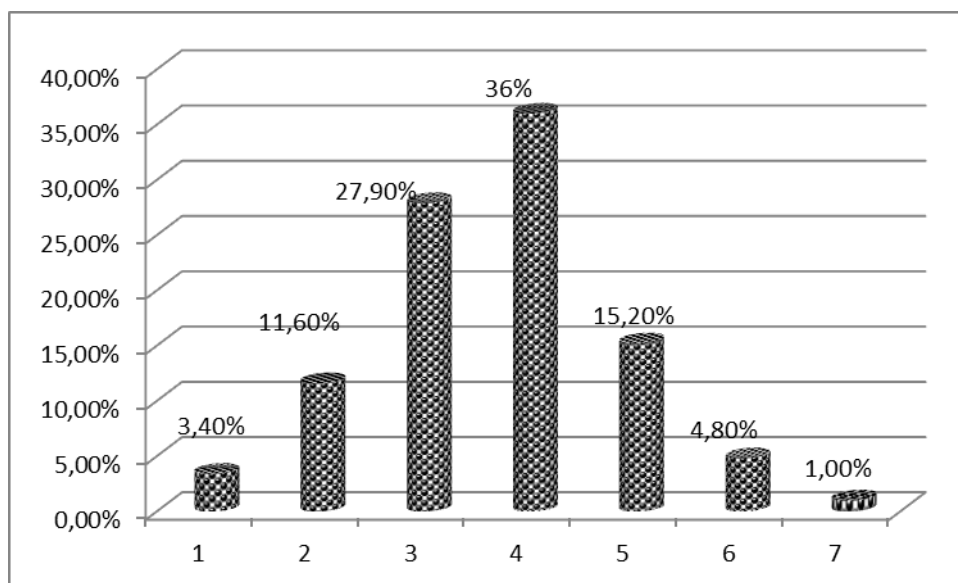


Рис. 2.6. Гістограма рівнів комунікативності студентів

Важливим у діагностиці конститутивного рівня компонентів конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей є визначення стилів поведінки особистості. У дослідженні ми використали методику К. Томаса «Діагностика схильності особистості до конфліктної поведінки» в адаптації Н.В. Гришиної (Додаток Д).

За результатами тестування нами було визначено, що 37% респондентів мають стиль поведінки компромісний, 38% – протиборство, 11% – співробітництво, 11% – поступливість, 3% – ухилення. Це тестування дає підтвердження того, що більшість студентів схильні до компромісного стилю поведінки, але великий відсоток студентів схильних до протиборства свідчить про можливість виникнення конфліктів (рис. 2.7) [91].

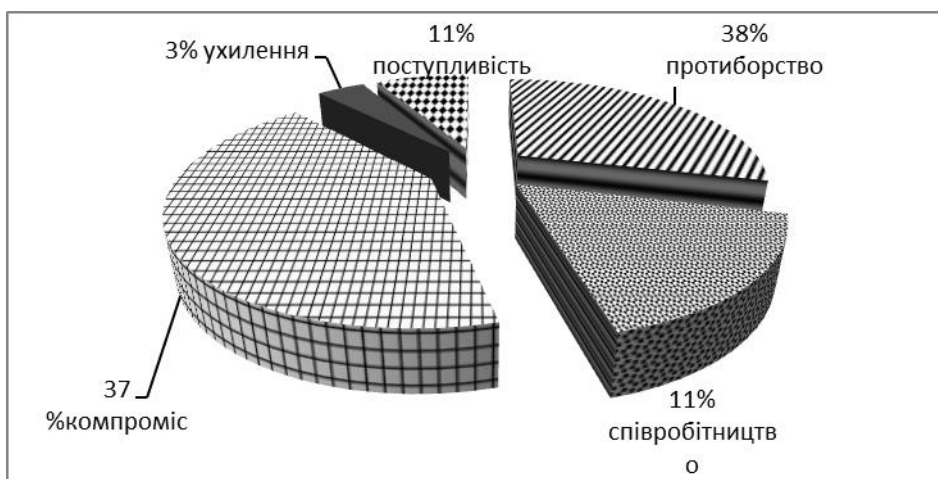


Рис. 2.7. Гістограма схильності студентів до конфліктної поведінки.

Окреслені та протестовані нами компоненти є важливими для формування професійної компетентності майбутніх фахівців технічних спеціальностей, і вони потребують гуманітарного підходу, що залежить від рівня мотивації студентів вивчати гуманітарні дисципліни. Для виявлення інтересу студентів у вивченні гуманітарних та культурологічних дисциплін, також було проведено анонімне опитування студентів 2-го курсу. Оскільки студенти 2-го курсу вивчають дисципліну «Історія української культури», то наші запитання були спрямовані на бажання вивчення культурологічних дисциплін. На запитання «Чи бажаєте ви вивчати дисципліни культурологічного циклу?» були отримані невтішні результати (рис. 2.8).

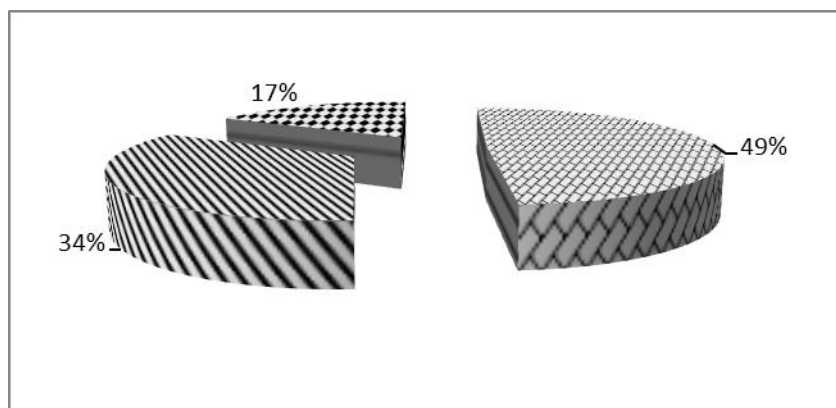


Рис. 2.8. Діаграма опитування студентів з питання про бажання вивчення дисциплін культурологічного циклу

Отже, лише 49% студентів – мають бажання вивчати ці дисципліни; не бажають вивчати зазначені дисципліни 34% опитуваних; не впевнені в своїх поглядах щодо вивчення цих дисциплін становить 17%.

Для більш поглибленого аналізу причин небажання вивчати цю дисципліну студентам було задано запитання: «Чи мали ви бажання до поглиблення культурологічних знань до вступу у ЗВО?» (рис. 2.9).

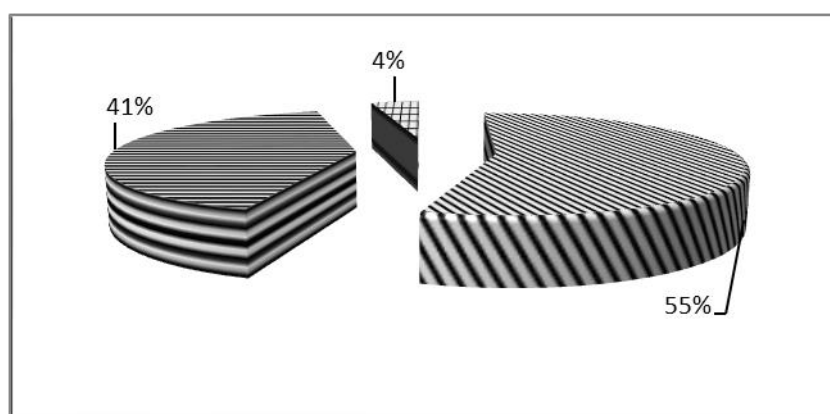


Рис. 2.9. Діаграма опитування студентів з питання «Чи мали ви бажання до поглиблення культурологічних знань до вступу в ЗВО?»

Отже, зацікавленість культурою молоді до вступу у вищий навчальний заклад з позитивною відповіддю становить 55%, не зацікавлені – 41%, з відповіддю іноді – 4%. Порівнюючи діаграми, можна зробити висновки, що під час навчання у ЗВО молодь переглянула своє ставлення до культурологічних знань, на 17% зменшилося негативних відповідей, але на 13% збільшилося відповідей «не знаю», що дає нам змогу говорити про те, що специфіка саме ЗВО спонукає студентів до думки – культурологічні знання з історії рідної культури не є важливими для їхньої подальшої професійної діяльності, хоча поглиблені знання власної культури дають змогу відчути свою причетність до долі країни та свого народу, не загострюючи увагу на недоброзичливому ставленні до інших культур. Потрапивши в оточення іншої культури, студент не буде відчувати культурно-психологічний дискомфорт [92].

Діагностика конститутивного рівня сформованості конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей виявила низку проблем, що мають вирішувати викладачі гуманітарних дисциплін. Це визначило ключові моменти для створення науково-методичного супроводу майбутнього впровадження педагогічної системи в навчальний процес технічного ЗВО.

Висновки до другого розділу

Сучасні тенденції та вимоги до вищої освіти потребують особливих підходів до формування системи та змісту освіти особливо, коли йдеться про гуманітарну підготовку майбутніх фахівців технічних спеціальностей. Вимоги компетентнісного підходу у формуванні фахівця надають можливість побачити, що доволі багато проблем виникає у методологічних та дидактичних процесах під час вивчення гуманітарних дисциплін, що не дає можливості ефективного формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей.

У розділі виокремлено компоненти сформованості конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей, до яких відносимо *мотиваційно-професійний, особистісно-адаптивний, когнітивно-креативний, культурологічний, оцінюючий компоненти*, обґрунтовано їхнє значення і важливість у структурі конфліктологічної культури та висвітлено їхнє місце у структурі формування конфліктологічної культури в майбутнього фахівця технічних спеціальностей.

Важливим у будь-якому засвоєнні знань є критерії оцінювання, а їхній рівень є визначальним у засвоєнні. Компоненти конфліктологічної культури обумовлюються критеріями, які нами описані раніше. Серед них визначальними є рівні: *базовий (конститутивний), теоретичний, практичний, творчий, науковий* до яких подано відповідні показники.

Констатувальний етап педагогічного експерименту висвітлив низку проблем, які потрібно вирішувати у процесі створення педагогічної системи формування конфліктологічної культури у майбутніх фахівців технічних спеціальностей у процесі навчання у ЗВО та в основу якого ми обрали тести, опитування та проєктивні методики.

Діагностика відбувалася на основі виявлення рівнів адаптації, тривожності, самооцінки, комунікабельності, мотивації, стилю поведінки в конфліктних ситуаціях студентів та їхнього бажання до вивчення гуманітарних дисциплін. Результати діагностики представлені в розділі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Музальов О. Культурологічна підготовка учнів професійно-технічних навчальних закладів. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2003. № 1. С. 69–79.
2. Буякас Т. М. Основания и условия профессионального становления студентов-психологов. *Вестник Московск. ун-та. Сер. 14. Психология*. 2005. № 2. С. 7–17.
3. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC) [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32006H0962> (дата зверення: 2.11.2016).
4. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczepczyia.html> (дата зверення: 12.10.2017).
5. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. К. : «К.І.С.», 2004. 112 с.
6. Пряжников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение. М. : Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж : НПО «МОДЭК». 1996. 256 с., С.17.
7. Зеер Э. Ф. Психология профессий : учеб. пособие. Изд. 3–е, перераб. и доп. М. : Академический Проект, Фонд «Мир», 2005. 336 с.
8. Єрохін С. А., Нікітін Ю. В., Нікітіна І. В. Концепція професійної мотивації студентів як фактора конкурентності на ринку праці. *Юридична наука*. 2011. № 1. С. 20–28.
9. Якунин В. А. Педагогическая психология : учеб. пособ. Изд. 2-е. СПб. : Изд-во Михайлова В. А., 2000. 349 с.

10. Ахметов Л. Г., Файзрахманов И. М., Файзрахманова А. Л. Формирование готовности будущего учителя к конкурентным отношениям : монография. Елабуга : ЕФ КФУ, 2012. 158 с.
11. Педагогическая психология : учеб. пособие / Европ. ин-т экспертов. СПб. : Издательство Михайлова В. А.: Палиус, 1998. 639 с., С. 273.
12. Антонова О. Є. Методичні рекомендації до застосування технології формування у майбутніх учителів базових знань з курсу «Педагогіка» / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Житомирський державний педагогічний ун-т імені Івана Франка, 2000. 100 с., С.121.
13. Маркова А. К. Психология профессионализма. М. : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 312 с.
14. Акмеологія з основами психології кар'єри : навч.-метод. посіб. / Уклад. О. М. Гавалешко. Чернівці : Рута, 2004. 84 с. С. 58.
15. Иванова Н. Л. Профессиональная идентичность в современных исследованиях. *Вопросы психологии*. 2008. № 1. С. 89–101.
16. Выготский Л. С. Собр. соч : в 6 т. Т. 6. М. : Педагогика, 1984. 400 с.
17. Ананьев Б. Г. К психофизиологии студенческого возраста. *Современные психологические проблемы высшей школы*. 1974. Вып. 2. С. 82–89.
18. Психологічні особливості студентського віку. На допомогу кураторам. Вип. 3 / укладачі: Л. М. Яворовська, Р. Ф. Камишнікова, О. Є. Поліванова, С. Г. Яновська, С. М. Куделко. Х. : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2013. 88 с.
19. Андреева Г. М. Социальная психология. М. : Издательство Московского университета, 1980. 195 с.
20. Азимова Р. Социально-психологическая природа самооценки и её нравственный аспект. *«Известия АН АзССР»*. 1969. № 3. С. 99.
21. Варій М. Й. Психологія : навч. пос. для студ. вищ. навч. закл. Вид. 2-ге. К. : Центр навчальної літератури, 2009. 288 с.
22. Трубицина М. С. «Развитие адекватной самооценки учащихся уровня сформированности основных коммуникативных компетенций. Владимир :

[Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://vipkro.wladimir.ru> (дата звернення: 26.11.2014).

23. Бодалев А. А. Личность и общество: избранные труды. М. : Международная педагогическая академия, 1995. 328 с.

24. Петровский А. В., Ярошевский М. Г. Психология : пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. Изд. 2-е, стереотип. М. : издат. центр «Академия»; Высшая школа, 2001. С. 31.

25. Реан А. А., Кудашев А. Р., Баранов А. А. Психология адаптации личности. СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. 479 с.

26. Москаленко В. В. Соціальна психологія. Підручник. Видання 2-ге, виправлене та доповнене – К.: Центр учбової літератури, 2008. 688 с.

27. Бідій Б. Інжинірингові послуги: нові можливості. *Налоговый кодекс*. 2011. [Електронний ресурс]. Режим доступу : www.buhgalter.com.ua (дата звернення: 2.08.2016).

28. Гнатко Н. М. Проблема креативности и явление подражания. М. : ИП РАН, 1994. 170 с.

29. Баранова Н. М. Етика : навч. посіб. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2015. 323 с.

30. Сластенин В. А., Подылова Л. С. Педагогика: инновационная деятельность. М. : Магистр, 1997. 224 с., С. 22–25.

31. Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности. М. : Знание, 1980. 96 с.

32. Guilford J. The nature of human intelligence. N.-Y. : McGraw Hill, 1967. 290 p.

33. Torrance E. Torrance test of Creative Thinking. Bensville IL : Scholastic Testing Service, 1966. 234 p.

34. Узнадзе Д. Н. Психологические исследования. М., 1966. С. 16–26.

35. Филиппов А. В. Вопросы психологии управления. *Психология*. 1980. № 2. С. 19–28.

36. Якиманская И. С. Развивающее обучение. М., 1979. 27 с.

37. DeGroot A. D. Thought and choice in chess, Band 4 von *Psychological Studies*. Mouton. The Hague, etc., 2 Auflage. 1978.
38. Психология : Учебник для педагогических вузов / под ред. Б. А. Сосновского. М. : Высшее образование, 2008. 660 с.
39. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. СПб. : Питер, 1999. 368 с.
40. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. Изд. 2-е, перераб. и доп. СПб. : Питер, 2002. 272 с.
41. Пидкасистый П. И., Фридман Л. М., Гарунов М. Г. Психолого-педагогический справочник преподавателя высшей школы. М.: Педагогическое общество России, 1999. 640 с., С. 275–276.
42. Лебедев С. А., Медведев В. И., Семенов О. П. Инженер-философия-вуз. Л. : Изд-во Ленинградского ун-та, 1990. 312 с.
43. Культурология : учебник / под ред. Ю. Н. Солониной, М. С. Кагана. М. : Высшее образование, 2007. 566 с.
44. Фокин Ю. Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: методология, цели и содержание, творчество : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Издательский центр «Академия», 2002. 224 с.
45. Вдовцова С. А. Забезпечення мовної і мовленнєвої компетенції фахівця у системі професійно-технічної освіти. *Українська мова і література в середніх школах, ліцеях, гімназіях*. 2003. № 5. С. 131–134.
46. Рашкевич Ю. М. Болонський процес та нова парадигма вищої освіти : монографія. Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2014. 168 с.
47. Дичковський С. І. Педагогічні засади культурологічної підготовки майбутніх інженерів засобами дистанційного навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04. Київ, 2009. 21 с.
48. Чернилевский Д. В. Духовно-нравственные ценности образовательной системы России XXI века. М. : РИО МГТА, 2003. 269 с.
49. Болгаріна В. Культурологічний підхід як імператив управління школою. *Освіта і управління*. 2003. Т. 6, № 3. С. 29–34.

50. Обушний М. І. Етнонаціональна ідентичність у контексті формування української нації : автореферат на здобуття наукового ступеня д-ра політ. наук : 23.00.05. Київ, 1999. 35 с., С. 2.
51. Римаренко Ю. І. Етнос і особа. *Мала енциклопедія етнодержавознавства* / відп. ред. Ю. І. Римаренко. К. : Генеза; Довіра, 1996. С. 70.
52. Нагорна Л. П. Ідентичність етнічна. Енциклопедія історії України: Т. 3 / редкол. В. А. Смолій (голова) та ін. К. : В-во «Наукова думка», 2005. 672 с.
53. Садохин А. П. Этнология. М. : Гардарики, 2002. 256 с.
54. Зелінська Т. М., Михайлова І. В., Демерс А. Е. Практикум із соціальної психології : навч. посіб. К. : Каравела, 2014. 232 с.
55. Мудрик А. В. Социализация в «смутное» время. М. : Знание, 1991. 80 с.
56. Боришевський М. Й. Духовні цінності в становленні особистості громадянина. *Педагогіка і психологія*. 1997. № 1 (14). С. 144–150.
57. Susan Toohey. Designing courses for higher education. Buckingham : Open University Press, 1999. 216 p.
58. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : методичний посібник для студентів магістратури. Київ : Центр навчальної літератури, 2003. 316 с.
59. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посібник. К. : Либідь, 2003. 560 с.
60. John Biggs. Aligning teaching and assessing to course objectives *Teaching and learning in higher education: New trends and innovations*. – University of Aveiro, 2003. 9 pp. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://www.dkit.ie/.../Aligning_Reaching_and_Assessing_to_Course_Ob (дата звернення: 4.09.2015).
61. Гречановська О. В. Зарубіжний досвід та сучасні наукові підходи до формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім.. М. П. Драгоманова. Серія 17. Випуск № 30*. С. 43 – 53.

62. Злоцкая Е. М. Готовность к профессионально-ориентированному иноязычному общению будущих инженеров. *Казанская наука*. 2012. № 4., С. 304 - 307

63. Гречановска О. В. Робочий зошит для самостійної роботи як один з інноваційних методів формування конфліктологічної культури студентів технічних ВНЗ. *Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка. Серія : Педагогіка*. Кременець : ВЦ КОГПА ім. Тараса Шевченка, 2017. Вип. 8. С. 126 - 134.

64. Романюк Л. В. Методика дослідження самооцінки студентів як елемент розвитку їхніх ціннісних орієнтацій в процесі використання інтерактивних методів навчання. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. Київ-Вінниця : ДОВ "Вінниця", 2005. Вип. 8. С. 422–428.

65. Єсаулов А. О. Методика контролю навчальних досягнень студентів-аграрників у процесі вивчення спеціальних технічних дисциплін : дис. на здобуття наукового степ. канд. пед. наук : 13.00.04 / Київ, 2005. 203 с.

66. Виленский М. Я., Образцов П. И., Уман А. И. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе / под ред. В. А.Сластенина. М. : Педагогическое общество России, 2004. 192 с.

67. Словник іншомовних слів / [уклад.: Морозов С. М., Шкарапута Л. М.] К. : Наук. думка, 2002. 680 с.

68. Калінін В. О. Педагогічна технологія «діалог культур» як засіб формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови : монографія / за заг. ред. проф. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. 276 с.

69. Симонов В. П. Диагностика степени обучения учащихся : учебно-справочное пособие. М. : МРА, 1999. 48 с.

70. Самсонова Н. В. Конфликтологическая культура специалиста и технология ее формирования в системе вузовского образования : монография. Калининград : Изд-во КГУ, 2002. 308 с.

71. Підбуцька Н. В. Педагогічні умови формування конфліктологічної культури майбутнього інженера-машинобудівника : дис. на здобуття наукового ступ. канд. пед. наук: 13.00.04 / Вінницький державний педагогічний університет ім. М. Коцюбинського. Вінниця, 2008. 253 с.

72. Ефимова Е. Е. Формирование конфликтной компетентности будущего учителя : дисс. на соиск. уч. ст канд. пед. наук: 13.00.08 / Волгоградский государственный педагогический университет. Волгоград, 2001. 202 с.

73. Галян І. М. Психодіагностика : навч. посіб. Вид. 2-ге., стереотип. К. : Академвидав, 2011. 464 с. (*Серія «Альма-матер»*).

74. Копець Л. Класичні експерименти в психології : навч. посібник. К. : Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2010. 283 с.

75. Философский энциклопедический словарь. М. : Знание, 1983. 629 с.

76. Безюлёва Г. В. Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной адаптации учащихся и студентов : монографія. М. : НОУ ВПО Московский психолого-социальный институт, 2008. 320 с.

77. Пономаренко Л. П. Психологическая профилактика дезадаптации учащихся в начале обучения в средней школе : методические рекомендации для школьных психологов. Одесса : Астра-Принт, 1999., 86 с.

78. Прихожан А. М., Дубровина И. В. Психология. М. : АКАДЕМИЯ, 1999. 461с.

79. Балл Г. А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности. *Вопр. психологии*. 1989. № 1. С. 73–75.

80. Малкина-Пых И. Г. Психосоматика : справочник практикующего психолога. М. : Изд-во Эксмо, 2005. 992 с.

81. Бреслав Г. М. Психология эмоций : учеб. пособие для вузов. М. : Академия: Смысл. 2004. 541 с.

82. Гречановська О. В. Роль етнічної ідентифікації в формуванні конфліктологічної культури у студентів вищих технічних навчальних закладів. *The European association of pedagogues and psychologists «Science»*.

International scientific professional periodical journal «The unity of science».
Vienna. Austria, 2016. С. 11 – 14.

83. Вікова та педагогічна психологія / за ред. О. В. Скрипченко, Л. В. Долинського, З. В. Огороднійчук. К. : Просвіта, 2001. 415 с.

84. Кулаков Р. С. Особливості становлення самооцінки та рівня домагань старшокласників як психологічних детермінант їх професійного самовизначення : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2013. 20 с.

85. Загальна психологія. Практикум : навч. посіб. / Волошина В. В., Долинська Л. В., Ставицька С. О., Темрук О. В. К. : Каравела, 2005. 280 с.

86. Гречановська О. В. Девіантна поведінка як одна з проблем формування конфліктологічної культури в учнів ПТНЗ. *Кримінально-виконавча політика України та Європейського союзу: розвиток та інтеграція: зб. матеріалів міжнар. наук-практ. конф. Київ : Ін-т крим.-викон. служби, 2015. С. 345–348.*

87. Занюк С. Психология мотивации. К. : Эльга-Н; Ника-Центр, 2002. 502 с.

88. Подоляк Л. Г., Юрченко В. І. Психологія вищої школи : навч. пос. для магістрантів і аспірантів. К. : ТОВ «Філ-студія», 2006. 320 с.

89. Бех І. Д. Технологія виховного процесу. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді* : зб. наук. праць. Київ-Житомир : Вид-во «Волинь», 2003. Кн. І. С. 14–15.

90. Hrechanovska Olena. Assertiveness and its role in forming the conflktologikal culture of students of higher technical educational institutions. *Modern Science – Modern veda*. Praha. Ceska republika, Nemoros. 2018. - № 4. С. 79-85. (*Index Copernicus, Google Scholar*)

91. Гречановська О. В. Значення стилів поведінки у формуванні конфліктологічної культури студентів технічних ВНЗ. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. Вип. 124.* Чернігів: ЧНПУ, 2015. С. 144 – 147.

92. Гречановська О. В. Сутність поняття та базові компоненти конфліктологічної культури майбутніх інженерів. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки». Випуск LXXIV. Том 2.* Херсон, 2016. С. 113 – 117.

РОЗДІЛ 3

ПЕДАГОГІЧНА СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ В МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ ГУМАНІТАРНОЇ ПІДГОТОВКИ

3.1. Теоретичні основи створення педагогічної системи формування конфліктологічної культури

Модернізація освіти сьогодні набуває глобальних масштабів, що відображається на методологічних засадах освіти, адже складність, інтегративність, полікультурність, міждисциплінарність освіти вимагає удосконалення педагогічних систем в навчально-виховній діяльності випускників технічних ЗВО. Особливо гостро стоїть це питання, коли йдеться про гуманітарну підготовку. Особливість навчального закладу та його специфіка вимагає від викладачів гуманітарних дисциплін ретельної розробки та підходів до створення педагогічної системи, яка буде дієвою в тих ситуаціях, коли важко спрямувати студента на навчання та формування професіоналізму.

Рівні професіоналізму у своїх дослідженнях розкриває А. Маркова: 1) допрофесіоналізм (людина вже працює, але не має повного набору якостей справжнього професіонала); 2) професіоналізм (людина – професіонал, тобто стабільно працює і виконує усе, що від неї вимагається); 3) суперпрофесіоналізм (творчість, особистісний розвиток, вершина професійних досягнень); 4) непрофесіоналізм, псевдопрофесіоналізм (зовні досить активна діяльність, але при цьому людина або робить багато «браку» у роботі, або сама деградує як особистість); 5) післяпрофесіоналізм (людина може виявитися «професіоналом у минулому», «екс-професіоналом», а може – наставником для інших фахівців) [1]. Також авторка виділяє етапи освоєння професії: 1) адаптація до професії; 2) самоактуалізація в професії –

пристосування людини до професії; 3) гармонізація з професією – людина легко виконує завдання за засвоєними технологіями (працює якби «граючи»); 4) перетворення, збагачення своєї професії – справжня творчість припускає пошук нових, більш досконалих способів досягнення бажаного результату; 5) вільного володіння декількома професіями; 6) етап творчого самовизначення себе як особистості – прагнення реалізувати свою головну життєву ідею.

Проаналізувавши ці рівні та етапи професійного становлення, для формування та розвитку фахівця з технічною освітою визначено вплив гуманітарних дисциплін на:

- повноцінність фахівця, який має розвинені професійно важливі якості гуманітарного та культурологічного напрямку;
- безконфліктність, що допомагає йому справлятися з виконанням професійних обов'язків та самовдосконалюватися;
- творчість, креативний підхід до виконання справи, елементарні знання психології, культурології, педагогіки, вміння спілкування та навички аналізувати ситуації;
- самовдосконалення, бажання самореалізації, відчуття професійної ідентифікації ніколи не дадуть особистості відчувати себе «екс-професіоналом», тоді як відсутність гуманітарної підготовки формує безвідповідальність, аморальність, відсутність емпатії та професійної рефлексії, конфліктність та маргіналізація професії, що становить основу для професійної деградації.

Першочергову позицію, що базується на гуманітарних основах, займає гуманітарний підхід до новітніх розробок: не нашкодити людині, людству.

Протягом усього життя людина набуває важливі для неї якості та є їх носієм, які дозволяють їй реалізувати свої потреби; але з іншого боку, вона є соціальною істотою, яка потребує схвалення від інших, соціальних благ та статусів, має відповідальність перед суспільством, що є професійним становленням. Не завжди власні потреби та потреби суспільства збігаються,

що призводить до конфліктів та неконструктивних вирішень. Тому для того, щоб потреби особистості і соціальні потреби та їхня реалізація не були руйнівними, необхідна така система створення гуманітарної підготовки, яка може задовольнити ці потреби.

О. Романовський переконаний, що тільки гуманітарна підготовка здатна дати людині можливість зрозуміти складність та багаторівневість буття, поглибити її мислення, забезпечувати цілісність і системність світосприйняття, світорозуміння і світогляду [2]. Науковець О. Зотова-Садило вважає, що, формуючи, наприклад, навички професійного ділового спілкування майбутніх фахівців, озброюючи студентів комплексними знаннями у галузі людинознавства, ми маємо змогу подолати обмеження вузькопрофесійної освіти і в кінцевому результаті це сприятиме підвищенню конкурентоспроможності майбутніх молодих спеціалістів на ринку праці [3, с. 62].

Гуманітарна підготовка в негуманітарному закладі вищої освіти можлива, якщо на її впровадження буде впливати виконання таких етапів:

- створення навчально-методичних умов для зацікавленості студентів гуманітарними дисциплінами, що включає в себе та спрямовує на: доступність; міждисциплінарні зв'язки; розуміння змісту, мети та цілі гуманітарних дисциплін у професійній підготовці; результатом цього є психологічна, особистісна готовність до вивчення гуманітарних дисциплін, на новому пізнавальному рівні як необхідних; мотивація (до отримання знань) та адаптація (до професії);

- інтегративність в професію, що під час навчання включає в себе вміння інтегрувати гуманітарні знання у професійну діяльність; здатність генерувати набуті знання в інноваційні ідеї; використовувати набутий досвід для вирішення складних, конфліктних ситуацій, тобто асертивність; вміння переносити набуті знання в наукові досягнення;

- конструктивне засвоєння знань, умінь та навичок гуманітарних дисциплін які матимуть власне формування гуманізації професіоналізму

студента, що допоможе процесу входження у професію; психологічній готовності до прийняття професії та ідентифікації з нею; баченню себе як професіонала в полікультурному суспільстві та власна ідентифікація; безконфліктна взаємодія з оточенням та асертивність спілкування;

- реалізація знань, умінь та навичок у професійній діяльності, що спрямує студента до самостійного збільшення гуманітарних знань; самовдосконалення не лише як професіонала, а як соціально-активної, творчої особистості; системності, безперервності навчання протягом життя [4].

Врахування та виконання цих етапів надає змогу створення педагогічної системи для формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей, їхня послідовність забезпечить системність та цілісність системи.

Створення фахівця – це результат етапів розвитку не лише загальної та вищої освіти, а й етапи розвитку в методологічній системі кожної цієї освіти – методологія, педагогічні підходи, знання, які засвоює особистість, тобто система, яка забезпечує це формування, тому системність є важливим у функціонуванні педагогічної системи.

Системний підхід, на сьогоднішній день, ми розглядаємо як такий, що є ефективним в досягненні позитивного результату та дієвим у методологічних підходах під час навально-виховного процесу. Якщо розглядати загальне поняття «система», то з грецької це означає ціле, складене з частин.

Питання поняття системи у загальному та системного підходу в педагогіці, у своїх працях розглядали такі науковці і дослідники, як О. Агошкова [5], П. Анохін [6], В. Афанасьєв [7], Л. Берталанфи [8], Б. Гершунський [9], І. Дудник [10], А. Катренко [11], Ф. Корольов [12], Ю. Кустов [13], Д. Мехонцева [14], А. Печников [15], К. Платонов [16], Н. Сидорчук [17], В. Симонов [18], О. Старіш [19], Т. Трушникова [20], С. Харченка [21], О. Шарапов [22] та багато інших.

Системний підхід є одним із фундаментальних класичних підходів сучасного наукового пізнання, який дозволяє вивчати певне явище як ціле, що складається з компонентів, зв'язків, котрі існують між нами, та ґрунтується на провідних тенденціях і основних закономірностях об'єктивної реальності [12].

З самого початку введення до обігу вітчизняної педагогіки системного підходу провідні науковці та дослідники вказували на необхідність розробки спеціальної педагогічної методології системного підходу. Вони розглядали не тільки загальну програму, але й тактику системно-педагогічного дослідження. Конкретну послідовність дій, під час реалізації методологічної програми системного дослідження певного педагогічного об'єкта, кожний дослідник визначав самостійно. Це було зумовлено, з одного боку, нетвердістю формальних процедур загальнонаукового й педагогічного системного підходу, що дозволяло їхню самостійну інтерпретацію; з іншого боку – відсутністю методологічних положень, що визначають норми побудовування методики системного дослідження в педагогіці [23, с. 56–57].

Науковці вважають, що методологія системного підходу є важливою саме в контексті підготовки майбутніх фахівців. Учений М. Мескон та інші звертають увагу на те, що системний підхід – це не є набір посібників або принципів для керівників, це спосіб мислення щодо організації й управління навчальним процесом [24, с. 77-81]. Також автори визначають систему як єдність, що складається із взаємозалежних частин, кожна з яких додає щось конкретне в унікальні характеристики цілого.

Системно-функціональний підхід до вивчення педагогічних систем передбачає розуміння системи як багаторівневої, багатомірної структури з багатьма параметрами, як складний внутрішньо інтегрований соціальний організм, який можна аналізувати й пояснювати як сукупність елементів, властивостей і взаємин, що взаємодіють і розвиваються. До основних ознак системності належать: цілісність і цілеспрямованість, структурованість, тобто склад елементів, внутрішній поділ, упорядкування, класифікація цього

цілого та взаємозв'язок зовнішнього й внутрішнього, інтегрованість окремих елементів і зв'язків [25, с. 21].

У широкому контексті систему розглядають як структуру, що становить єдність закономірно розміщених і функціональних частин, зв'язаних в ціле (незалежно від середовища та інших систем), а також сукупність яких-небудь елементів, одиниць, частин, об'єднаних загальним принципом або призначенням [26, с. 263 -264].

Під цілісною системою розуміють сукупність композитів, взаємодія яких породжує нові (інтеграційні, системні) якості, невластиві її складовим. Розробляючи теорію функціональних систем, акцентується, що системою можна назвати тільки такий комплекс вибіркового включення складових, де взаємодія і взаємовідношення набувають характеру взаємодії компонентів, направлених на отримання прогнозованого корисного результату [6]

Зіставляючи різні наукові підходи, отримуємо висновок, що спільним у трактуванні системи є взаємозалежність підсистем однієї від іншої та лише їх об'єднання призводить до ефективного результату. Цей висновок є важливим для нашого дослідження тим, що є доказом важливості виконання всіх підсистем та їх складових для досягнення результату. На нашу думку, система не є завершеним процесом, а породженням іншої, більшої системи. Розуміючи всю важливість гуманітарної підготовки, яка має формувати та розвивати конфліктологічну культуру майбутнього фахівця технічних спеціальностей, відмічаємо прикрий факт, що до дисциплін гуманітарного циклу не завжди позитивне ставлення з їх боку. Тому кожен викладач гуманітарних дисциплін повинен чітко уявляти всю педагогічну систему викладання та її складові [27].

Ведеться безліч розмов про всебічний та гармонійний розвиток особистості. Тому, розглядаючи систему вищої технічної освіти та заважаючи на «обвал» годин гуманітарних дисциплін, про гармонійну та всебічно розвинену особистість не завжди доцільно говорити. Ми вважаємо, що гуманітарні дисципліни надають цілісність всій системі професійної

освіти. У своєму дослідженні розглядаємо гуманітарні дисципліни як такі, що формують конфліктологічну культуру майбутнього фахівця. Для якісного та ефективного формування в сучасних умовах технічних ЗВО потрібна нова, більш дієва педагогічна система, що надасть можливість викладачеві та студентові працювати спільно, взаємодіяти, удосконалюватися, уможливить прогнозування успіху.

Проблеми розвитку та удосконалення педагогічної системи у своїх працях розглядали багато зарубіжних та вітчизняних науковців, до плеяди яких належать: Г. Александров [28], С. Архангельський [29], В. Беспалько [30], С. Вітвицька [25], В. Докучаєва [31], Н. Кузьмина [32], В. Кушнір [33], Я. Мамонтов [34], А. Нісімчук [35], О. Остапчук [36], В. Сластьонін [37], І. Підласий [38] та інші.

Етапи проектування будь-якої системи розглядає в своїх роботах О. Пеньковець та визначає таких три етапи:

- Перший етап – аналіз системи. Дії, покладені в основу цього етапу, спрямовані на вивчення об'єкта дослідження і закінчуються отриманням когнітивної моделі означеного процесу. Основний зміст діяльності на цьому етапі – виділення системи із середовища; формулювання мети і задач, які зададуть новий ракурс її функціонування; подання системи у вигляді сукупності компонентів; дослідження кожного елемента окремо та зв'язків між ними.

- Другий етап – компонування (синтез) моделі. Він полягає у виборі методологічних положень, завдяки яким процес проектування моделі набуває необхідної єдності та цілісності в отриманні моделей окремих компонентів, формалізації їх зв'язків і в послідовному переході від компонентів до цілісної моделі процесу, що проектується. Завершується етап сформованістю моделі розглянутого процесу.

- Третій етап – перевірка адекватності моделі освітній системі. Ця процедура супроводжує всі етапи побудови моделі. Основна мета етапу – забезпечення адекватності моделі й досліджуваної системи в розумінні

досягнення необхідної точності опису розглянутого процесу в заданих умовах її ефективного функціонування [39]. Доцільність виконання цих етапів розглядаємо в проектування педагогічної системи.

Вагомий внесок у розуміння сутності педагогічної системи зробила Н. Кузьміна, яка ввела в широкий обіг саме поняття «педагогічна система». Авторка розглядає педагогічну систему як цілісне утворення, множину взаємопов'язаних структурних і функціональних компонентів, що підпорядковані цілям виховання й навчання молодого покоління та дорослих людей. Науковець виокремлює такі структурні компоненти педагогічних систем: цілі системи, учні, педагоги, зміст навчальної інформації, засоби педагогічного спілкування. Функціональні компоненти характеризують систему в дії; вони виникають під час діяльності керівників, педагогів та учнів. До них автор відносить гностичний, проектувальний, конструктивний, комунікативний, організаційний складники [32].

В «Енциклопедії освіти» поняття «педагогічна система» трактується як полісистемне утворення (цілісність), що складається з багатьох взаємодіючих і взаємодоповнюючих частин. У широкому розумінні «педагогічна система» – це об'єднання учасників педагогічного процесу, в якому висувається педагогічна мета і розв'язуються педагогічні задачі, а також де їх діяльність (пізнавальна, навчальна, трудова, моральна, суспільно-політична, художньо-естетична, ігрова тощо) є джерелом педагогічної мети і засобом її досягнення одночасно. У вузькому розумінні «педагогічна система» – це впорядкована кількість взаємопов'язаних компонентів, котрі утворюють єдине ціле і підпорядковані цілі навчання і виховання (Л. Вікторова), а також соціально-обумовлена цілісність учасників педагогічного процесу з їх матеріальними й духовними цінностями, які взаємодіють на основі співробітництва між собою та з навколишнім середовищем, котра спрямована на формування і розвиток особистості. Структура кожної педагогічної системи складається з такої взаємопов'язаної сукупності інваріантних елементів: учнів (кого необхідно вчити); мети навчання (для чого, з якою метою навчати); змісту навчання

(чого навчати); дидактичних процесів; учителів (чи технічних засобів навчання); організаційних форм навчання [40, с.649-650].

Також, педагогічну систему розглядають як будь-яке об'єднання людей, в якому будуються педагогічні цілі та вирішуються педагогічні завдання. Але за умови, що діяльність цього об'єднання (пізнавальна, навчальна, трудова, моральна, суспільно-політична, художньо-естетична, природоохоронна, ігрова, вільного спілкування тощо) постає джерелом педагогічних цілей і засобом досягнення одночасно [41].

Усі «педагогічні системи» мають своє призначення і до них відносять: мету і доцільність – до чого прагнути – всі системи створюються з певною метою, оскільки безцільної діяльності взагалі не буває; вирішення завдань – долає відсутність інформованості в окремій галузі науки і ліквідовує відсутність безпосередніх знань, умінь і навичок у цій галузі; функції – для чого призначена [18, с.7].

В. Безпалько педагогічну систему розглядає як сукупність взаємозв'язаних засобів, методів і процесів, необхідних для створення організованого, цілеспрямованого педагогічного впливу на формування особистості із заданими якостями. Узагальнюючи і систематизуючи розрізнені підходи до поняття педагогічних систем, він синтезував педагогічну систему як певну цілісність. Досліджуючи педагогічну систему вищої освіти як замкнуту структуру, що володіє цілком визначеною функцією, заданою соціальним замовленням, науковець розглядає функціонування системи, її адаптивні можливості в організації і управлінні процесом становлення фахівця. Автор пропонує такі елементи системи: цілі підготовки фахівця, студентів, зміст навчання і виховання, дидактичні процеси як способи реалізації завдань педагогічного процесу, викладачі або опосередковуючі їх педагогічну діяльність ТЗН, організаційні форми педагогічної діяльності [43].

Ряд науковців розглядають педагогічну систему як систему професійно-педагогічної освіти в цілому і педагогічний процес конкретного

навчального закладу, який включає «систему навчання» і «систему виховання» як складові частини. Педагогічна діяльність викладача, яка спрямована на організацію цілісного педагогічного процесу, також може бути представлена як система: окреме заняття можна розглядати як елемент і в той же час як систему діяльності викладача [44, с.10].

До визначення складу компонентів педагогічних систем науковці пропонують різноманітні підходи. Так С. Архангельський [29, с.159] розглядає систему освіти вищої школи як сукупність змісту навчання, навчальну і наукову діяльність викладачів і студентів, засоби навчання, форми і методи навчання, роблячи акцент на організації наукової роботи викладачів і студентів.

Акцентує увагу науковець В. Шадріков на тому, що в будь-якій педагогічній системі присутній змістовний, процесуальний і результативний аспекти. У змістовному аспекті педагогічна система є цілісним об'єктом, що має такі характеристики: компоненти системи; структура внутрішніх і зовнішніх взаємозв'язків; функціональність, інтеграційність, узагальненість [45, с. 55].

Чотири компоненти складу педагогічних систем виділяє В. Сластьонін, це є – педагоги, вихованці, зміст освіти, матеріальна база (засоби). Вихованці і педагоги виступають як сукупний суб'єкт цієї системи, який визначає її цілі, зміст виховання і навчання і тощо. Майстерність викладача, його загальна і професійно-педагогічна культура, рівень розвитку професійних здібностей визначають ефективність функціонування педагогічних систем [46, с.217].

Усі «педагогічні системи» мають своє призначення, оскільки наслідують безпосереднє завдання для виконання. До них відносять: - мета і доцільність – до чого прагнути – всі системи створюються з певною метою, оскільки безцільної діяльності взагалі не буває; - вирішення завдань – долає відсутність інформованості в окремій галузі науки і ліквідовує відсутність безпосередніх знань, умінь і навичок у цій галузі; - функції – для чого призначена [18, с.7].

За допомогою ознак, які визначив В. Афанасьєв, розглядають педагогічну систему як цілісне явище. До них автор відніс інтегративні якості, які притаманні всій системі, а не окремим її елементам; складові елементи; структуру, що являє собою зв'язки і відношення між частинами й елементами; функціональні характеристики; комунікативні якості, що проявляються у зв'язках з навколишнім середовищем; історичність, наступність [7].

Кожна педагогічна система базується на підходах, завдяки яким вона повинна ефективно працювати в навчальному процесі та бути спрямована на ті питання, які покликана вирішувати. Складно визначити підходи, які є більш пріоритетними. Наша педагогічна система реалізується завдяки тим підходам, які супроводжують формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей. У нашому випадку, для функціонування запропонованої педагогічної системи ми розглядаємо такі підходи: *системний підхід* (систематизація культурологічних знань та знань конфліктологічної спрямованості і їхню ієрархію в системі спеціалізованих знань); *діяльнісний підхід* (проектування та організація навчально-виховного процесу, де провідне значення має дія та формування способу дій, що дасть мотивацію до гуманітарних знань); *культурологічний підхід* (базується на національній культурі та традиціях, сприяє культурній самореалізації, доступності гуманітарної інформації, спрямування знань у професійно-культурні та застосування їх на практиці); *компетентнісний підхід* (орієнтування на професійно важливі компетентності та вплив конфліктологічної культури на їхнє формування) [42].

Ми розглядаємо *педагогічну систему* формування конфліктологічної культури як об'єднання всіх важливих елементів (форми, методи навчання, принципи, функції, концепції, педагогічні умови) конфліктологічної культури, прослідковуємо їхній взаємозв'язок та системне виконання. Доповнення в систему будь-яких елементів має відбуватися обережно й не повинно змінювати всю її функцію, а лише збагачувати її, оскільки зміна

всієї системи може призвести до негативного результату. До функцій, які ми включили в запропоновану педагогічну систему, входять:

- *систематизація* всіх блоків, складових, підсистем у відповідному порядку, що забезпечить функціонування всієї педагогічної системи;
- *ієрархічність* системи – забезпечує роботу кожного блоку, який виконує свої функції у відповідному порядку; втрата або пропуск блоку, підсистеми або складової призведе до дисфункції всю систему;
- *доступність* педагогічної системи – забезпечує можливість її використання у практиці іншими викладачами;
- *інтегративність* – допомагає впроваджувати зазначену педагогічну систему в інші системи та підсистеми;
- *когнітивність* – спрямована на ефективність педагогічної діяльності та подачі знань для досягнення результату і задоволення поставленої мети.

У складі педагогічної системи формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей вважаємо за потрібне присутність блоків (підсистем), які ми розглядаємо як необхідне, для функціонування всієї системи. До таких блоків відносимо: *теоретично-концептуальний блок* – який розміщує теоретичні дослідження проблеми, розкриває проблемні аспекти, розглядає мету поставленої системи, описує когнітивне підґрунтя, на якому базується основне визначення; функції, принципи та підходи, на які опирається формування конфліктологічної культури та діяльність всієї окресленої нами педагогічної системи; *методично-дидактичний блок* – включає в себе технології, форми, методи навчально-виховної роботи, запровадження яких впливає на формування конфліктологічної культури; *оцінно-результативний* – розкриває компоненти (критерії) та рівні оцінювання і описує результат, який має бути при ефективній дії всієї системи. Усі визначені нами блоки взаємопов'язані між собою та функціонують лише як неперервна ланка, яка при втраті або виключенні будь-якого блоку не надасть бажаного результату. Узагальнюючим для всіх блоків нами виділені *педагогічні умови*,

забезпечення та виконання яких уможлиблює функціонування педагогічної системи.

Для функціонування будь-якої системи потрібні відповідні умови. Розробка концепції, принципів, компонентів, критеріїв, рівнів системи формування конфліктологічної культури робить неможливим оминати увагою педагогічні умови формування конфліктологічної культури.

В академічному тлумачному словнику української мови [47] подається декілька значень слова «умова»: необхідна обставина, що робить можливим здійснення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь; обставини, особливості реальної дійсності, при яких відбувається або здійснюється щонебудь; правила, що існують або встановлені в тій чи іншій галузі життя, діяльності, які забезпечують нормальну роботу чогось; сукупність даних, положення, що лежать в основі будь-чого.

У психології «умову» розуміють як сукупність явищ зовнішнього та внутрішнього середовища, що вірогідно впливають на розвиток конкретного явища, яке опосередковується активністю особистості чи групи людей [48]. Як важливі психологічні умови розглядають мотиви, спрямованість, інтереси, нахили, загальні й особливі здібності особистості, обставини виховання та навчання, організації навчального та професійного середовища, доступ до культурних цінностей, стан соціального оточення тощо [49, с. 70].

Актуальною є думка А. Хуторського, який предметом дидактики розглядає не лише процес навчання, а й умови, необхідні для його перебігу (зміст, засоби, методи навчання, комунікації між педагогом і учнями та ін.), а також результати, що отримуються, їх діагностика й оцінювання [50, с. 14].

Педагогічні умови як чинники (обставини), від яких залежить ефективність функціонування педагогічної системи визначає у своїх дослідженнях Ю. Бабанський [51, с. 115].

І. Підласий педагогічні умови розглядає як такі, що сприяють реалізації змісту навчання, оптимізують форми, методи, підходи, технологію організації навчального процесу як цілісної системи [52, с. 280].

Педагогічні умови А. Багдуєва описує як обставини процесу навчання і виховання, які є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання і застосування елементів змісту, методів, а також організаційних форм навчання з метою досягнення дидактичних цілей [53, с.12].

Обґрунтування педагогічних умов зустрічаємо в роботі О. Повідайчик, яка вважає, що їх реалізація позитивно впливає на підвищення ефективності навчально-виховного процесу. Йдеться про створення інформаційного середовища, забезпечення професійної спрямованості дисциплін, розробку та використання модульних програм курсів, забезпечення взаємозв'язку між фаховими та загальними дисциплінами [54, с.16].

Під педагогічними умовами О. Федорова розуміє сукупність об'єктивних можливостей змісту навчання, методів, організаційних форм та матеріальних можливостей її здійснення, що забезпечують успішне вирішення поставленого завдання [55].

М. Манько розглядає педагогічні умови як взаємопов'язану сукупність внутрішніх параметрів та зовнішніх характеристик функціонування, яка забезпечує високу результативність навчального процесу і відповідає психолого-педагогічним критеріям оптимальності [56].

Педагогічні умови, на думку О. Бражнич, є сукупністю об'єктивних можливостей змісту, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей здійснення педагогічного процесу, що забезпечує успішне досягнення поставленої мети [57].

Низка авторів під педагогічними умовами розуміють чинники, що впливають на процес досягнення мети, при цьому поділяють їх на: а) зовнішні: позитивні відносини викладача і студента; об'єктивність оцінки навчального процесу; місце навчання, приміщення, клімат тощо; б) внутрішні (індивідуальні): індивідуальні властивості студентів (стан здоров'я, властивості характеру, досвід, уміння, навички, мотивація тощо) [58, с.43]

До педагогічних умов формування культурологічної компетентності студентів, майбутніх інженерів-енергетиків, науковці відносять: оволодіння викладачами теоретичними основами процесу формування системи знань з певного предмета; набуття ними вміння обирати ефективні форми організації навчально-виховного процесу, спрямованого на формування й розвиток системи знань і практичних навичок майбутніх фахівців; організація різних видів діяльності студентів, спрямованих на активізацію інтересу до культурологічних проблем під час вивчення дисциплін гуманітарного циклу; розкриття практичної важливості знань, здобутих у процесі навчання [59].

Є. Яковлєв та Н. Яковлєва широко трактують поняття «педагогічні умови» як сукупність заходів педагогічного процесу, спрямованих на підвищення його ефективності. Вони вважають, що умови є завжди зовнішніми чинниками [60].

В своїх підходах ми не погоджуємося з цією думкою. Вважаємо, що педагогічні умови залежать від зовнішніх, внутрішніх чинників та їх взаємозв'язку, тому що чинники не можуть впливати на умови окремо, оскільки вони пов'язані між собою.

Аналізуючи роботи науковців, *розглядаємо педагогічні умови* як об'єднувальний фактор, за допомогою якого продуктивніше має працювати вся модель конфліктологічної культури майбутнього фахівця технічних спеціальностей, що буде запорукою ефективного досягнення результатів формування компонентів конфліктологічної культури.

У нашому дослідженні пропонуємо педагогічні умови, які забезпечують позитивну результативність формування конфліктологічної культури.

1. Діагностування динаміки сформованості рівня конфліктологічної культури для корекції та управління цим процесом.

Педагогіка, психологія є експериментальними науками, які існують за рахунок результативності їхніх досліджень, тому спостереження посідає значне місце у формуванні конфліктологічної культури під час навчально-

виховного процесу. Складний та необхідний момент для взаємодовіри та співпраці викладача і студента на молодших курсах є в праці викладача. Метод спостереження, контролю процесу набуття рівня праці формувань або розвитку компонентів, компетентностей чи готовності та інших важливих якостей майбутніх фахівців є доволі розповсюдженим в психолого-педагогічних колах. Чому саме цей метод ми розглядаємо, як одну з умов? На нашу думку, саме він може забезпечувати функціонування всієї педагогічної системи.

Значення та цінність спостереження зумовлена одержанням даних безпосередньо з життя при спостереженні за психічною діяльністю індивідів у взаємодії з іншими, яка виявляється в їхніх рухах, діях, учинках, висловлюваннях, оцінках. Він є одним з емпіричних методів соціально-психологічного дослідження, який виявляється в чуттєвому пізнанні явища чи досліджуваного об'єкта. Сутність його полягає в систематичному і цілеспрямованому сприйманні, фіксації психічних явищ з метою вивчення їх специфічних змін за певних умов, аналізу і використання у практичній діяльності. Перевага методу спостереження, порівняно з іншими, полягає в тому, що психіка виявляється в природних умовах, тобто спостереження дає інформацію про дії індивідів незалежно від їх установок на «бажану», «схвалювану» поведінку [61].

Спостереження в педагогічних умовах ми розглядаємо не лише як експериментальний метод, це швидше педагогічно-коригувальний. За його допомогою, можемо побачити дійсну картину поведінки студента не лише стосовно інших, а й до засвоєння знань. Під час спостереження ми можемо визначити взаємодію студента з оточенням, тобто рівень конфліктності та агресії, яку студент може проявляти в спілкуванні з іншими. Оскільки гуманітарні дисципліни розглядають безліч тем, які є морально-ціннісними для майбутніх фахівців, то лише завдяки спостереженню під час обговорення теми можемо зрозуміти настрій учасників. Наприклад, при розгляді теми етнічної толерантності чи ставлення до інших народів, завдяки ігровій

діяльності, розкриваємо ті аспекти поведінки, які складно проявити під час проведення інших методів. Звичайно, що є психологічні методики, які допомагають в цьому процесі, але не завжди студент має бажання проходити тести, знаючи, що він піддослідний. Тому його правдивість під час, наприклад, анкетування, можна ставити під сумнів.

Гуманітарна підготовка в технічному ЗВО може відбуватися ефективно, якщо викладач буде мати змогу створити такі умови для навчання, які будуть викликати довіру у студентів до викладача, і можливість це зробити за рахунок навчальних технологій, методів і форм, які можна впровадити в навчальний процес. Але не розуміючи настрою студентів, можна лише зашкодити відносинам або опинитися в незручному становищі. В групі можуть бути студенти, які не знаходять спільної мови з іншими, але їх поведінка впливає на загально колективний настрій, а формування конфліктологічної культури під час гуманітарної підготовки базується на моральних та психологічних установках, тому потрібен спеціальний та продуманий підхід, щоб не образити почуття студентів та викликати довіру розумінням [62].

Психолог Б. Ломов вважає, що зовнішній вплив перш за все проходить через фільтр «довіри або не довіри» до педагога. Інформація може бути корисною і правильною, але не прийнятою, не пропущеною фільтром через закритість для неї каналу довіри [63].

Психолого-педагогічна корекція – це застосування педагогічних технологій для впровадження гуманітарних знань у професійне становлення студента, базуючись на потреби студента. У цьому випадку доцільно розглядати індивідуальний підхід до студента, де викладач спрямовує виклад знань та розуміння явища, не подаючи загальну інформацію на всю групу, а, враховуючи особливості деяких студентів, маючи до кожного індивідуальний підхід.

Отже, зазначена умова є базовою та допомагає спрямувати, спланувати та розробити подальший план навчальної діяльності, який допоможе в

майбутньому корегувати навчальний процес студента та дасть змогу прогнозувати напрям його потреб у гуманітарних знаннях.

2. Стимулювання мотивації студентів технічних ЗВО, щодо отримання гуманітарних знань, особистісно-значущого досвіду та неперервного самоосвітнього розвитку власної конфліктологічної культури.

Входження студента в систему навчання вищої школи вже є переломним етапом життя особистості, і його мотивація до навчання та професійного становлення залежить здебільшого від викладача. Врахування потреб і прагнень студента може збільшити його мотивацію до отримання знань. А зважаючи на те, що зацікавленість повинна бути до дисциплін, які студенти не розглядають як такі, що їх знання необхідні в подальшій професійній діяльності, то викладачу потрібно застосовувати навчальні форми та методи, які збуджують інтерес у студентів.

У науковій практиці розрізняють поняття «мотив» та «мотивація».

С. Гончаренко визначає «мотив» як спонукальну причину дій, вчинків людини, спрямованих на задоволення потреб, те, що штовхає на дії. Також автор розглядає термін «мотивація» ширше, ніж термін «мотив», та інтерпретує як систему мотивів або стимулів, чинників, що детермінують конкретну діяльність, поведінку особистості [64, с. 48].

Визначення мотивації через її зміст розглядає Н. Юдіна, окреслюючи мотивацію комплексом факторів, що спрямовують і спонукають поведінку людини [65]. Також мотивація розглядається як сукупність стимулів або мотивів, що мають певну ієрархію і виражають спрямованість особистості [66, с.184].

Мотивацію через систему взаємопов'язаних і підпорядкованих мотивів діяльності особистості визначає Р. Гуревич [67]. Також, на думку автора, мотивація є рухомою силою будь-якої людської, а відповідно, і навчально-пізнавальної діяльності людини.

Навчально-пізнавальну діяльність студентів характеризують як полівмотивовану діяльність, що поєднує різні мотиви [68].

Також навчально-пізнавальну діяльність визначають як процес взаємодії людини з навколишнім середовищем, завдяки чому вона досягає свідомо поставленої мети, яка виникла внаслідок появи потреби вчитися [69, с. 35]. Отже, появу потреби вчитися повинен стимулювати викладач, що і є основою нашої педагогічної умови.

Якщо розглядати мотивацію навчання, то ми погоджуємося, що це комплекс факторів, які визначають мотиваційну тенденцію студента, яка залежно від його освітніх намірів і зовнішніх причин може або активізувати, або гальмувати його навчальну діяльність [70]. Але хочемо відзначити, що гальмування або активізування залежить від професійних підходів викладача.

У більшості студентів мотивація до засвоєння знань з гуманітарних дисциплін є занадто низькою. Студенти вважають, що викладання дисциплін гуманітарного циклу буде концентруватися лише на слуханні лекцій та заучуванні напам'ять визначень. Викладачу потрібно створити такі умови, які будуть спонукати до інтелектуальної активності, тому акцентуємо увагу на інноваційних методах навчання. Але, розглядаючи методи навчання як мотивацію, хочемо відзначити, що до інноваційних методів навчання потрібно звернути увагу на умови технічного забезпечення в ЗВО, оскільки без належного устаткування ефект застосування інноваційних форм та методів навчання не буде повний (якщо аналізувати лекцію-візуалізацію, то побачимо значну різницю в тому, як студенти будуть її переглядати – на повноцінному екрані з гарним зображенням та озвученням чи використовуючи один ноутбук на двадцять присутніх).

Особистісно-значущий досвід залежить від мотивації та середовища, в якому буде знаходитися студент. Цей досвід – гармонійне поєднання теоретичних знань та вміння застосування їх на практиці та професійній діяльності, тобто створення умов, які сприяли такому поєднанню. Ці знання та вміння не потребують спеціальних умов або устаткування (як машина для водія). Їхнє застосування та ефект можна відчувати у спілкуванні та взаємодії під час навчання зі своїми одногрупниками. Якщо знання стосуються,

наприклад, психологічного аспекту – асертивності поведінки чи спілкування, то використання їх на практиці буде здобуванням досвіду та накопиченням навиків, які результативно можна використовувати в професійній діяльності. Потрібно зауважити, що гуманітарні знання – це не завжди те, що можна вивчити, засвоїти, прочитати, – це знання, які потрібно вміти відчувати і їхній досвід та накопичування не відбувається в один момент, для цього потрібно поступове їх засвоєння та емоційне сприйняття, тому вони вимагають безперервності навчання.

Неперервну освіту трактують як процес навчання людини протягом усього трудового життя, що дає їй змогу залишатися ефективним працівником, бути конкурентоздатним на внутрішньому і зовнішньому ринках праці. Це безперервний і цілеспрямований процес оволодіння професійними (необхідними для конкретної роботи) й іншими знаннями, що дає людині залишатися творчо активною протягом усього життя [71, с. 106-107].

Самоосвіта – це освіта, одержана у процесі самостійної роботи, без проходження систематичного курсу навчання в освітній установі. У системі безперервної освіти самоосвіта виконує роль зв'язної ланки між ступенями й стадіями організованого навчання, що надає освітньому процесу цілісного характеру [72, с. 336].

Самоосвіта визначається досвідом та індивідуальною здатністю людини, її прагненням до неперервної самоосвіти й самовдосконалення, творчим ставленням до справи. Важливою є також здатність до саморозвитку, тобто створення нового не тільки в навколишньому світі, а й у собі [73, с. 19]. Ми погоджуємося з автором, що самоосвіту можливо розглядати як прояв творчості.

На сьогоднішній день самоосвітня діяльність студентів доволі низька, що є показником низької мотивації, а небажання та невміння самостійно здобувати знання (розглядаємо тут самостійність як власне бажання особистості, а не відповідно до навчальної програми) свідчить про

відсутність мотивації взагалі до гуманітарного пізнання, що гальмує формування конфліктологічної культури, яка вимагає систематичного поновлення знань як досвіду.

Отже, мотивацію розглядаємо як особистісну, тобто таку, яка залежить від самої людини, і самоосвіта є як результат високої особистісної мотивації: методичну – це вплив на мотивацію особистості тих навчальних технологій, методів, форм роботи, які застосовує викладач, та як результат такої мотивації – зацікавленість гуманітарними знаннями; технічна мотивація – залежить від технічного забезпечення, яке майбутніх інженерів повинно мотивувати та зацікавлювати професією, адже застаріле устаткування чи комп'ютерні програми, які застосовуються при викладанні гуманітарних дисциплін, можуть призвести до зневажливого стану як до дисципліни, так і до своєї професії взагалі. І в нашому випадку це питання, яке здатне вирішувати навчальний заклад. Тобто можемо побачити, що стимули мотивації залежать від різних мотиваторів – особистості, викладача та навчального закладу, і лише взаємозв'язок і співпраця усіх цих ланок приведе до виконання цієї умови.

3. Доповнення мети навчання гуманітарних дисциплін цілеспрямованим формуванням конфліктологічної культури.

Результативність у навчанні студента – це в першу чергу його психологічний стан, гармонія і взаємодія з оточенням, його адаптація до нового оточення та ситуацій. Вступивши до ЗВО, молода людина проходить новий етап свого життя – перехід до самостійного життя та пристосування до нового для неї середовища.

У психології термін «адаптація» використовується, з одного боку, для позначення властивості людини, яка характеризує її стійкість до умов середовища, виражаючи рівень пристосованості до неї. З іншого боку, адаптація виступає як процес пристосування людини до змінних умов. Тут важливо бачити також взаємний характер адаптації людини і того середовища, з яким вона вступає в регулятивні адаптаційні зв'язки [74].

Виділяють такі види адаптації: фізіологічну, психічну, соціально-психологічну, психофізичну, професійну.

Сучасні дослідники, зокрема Г. Безюлева [75, с.7], розглядають адаптацію як: - фізіологічне явище, яке в загальному вигляді є процесом пристосування будови та функцій організму, особин, популяцій, видів та їхніх органів до умов середовища; - стан задоволення потреб індивіда та вимог середовища; - процес фізичних, соціально-економічних та організаційних змін у груповій поведінці, соціальних відносинах та культурі; - властивість будь-якої живої саморегулювальної системи, що забезпечує її стійкість до умов навколишнього середовища; - динамічна освіта, тобто безпосередній процес пристосування до зовнішніх умов; - результат, тобто адаптованість.

Т. Шибутані зазначав: «Кожна особистість характеризується комбінацією прийомів як форм адаптації (*adaptatio*). На відміну від поняття пристосування (*adjustment*), яке належить до того, як організм пристосовується до вимог специфічної ситуації, адаптація належить до більш стабільних рішень – добре організованими способами справлятися з типовими проблемами – до прийомів, котрі кристалізуються шляхом послідовної низки пристосувань» [76, с. 78].

Нам імponує концепція Г. Гартмана щодо адаптації студента, де автор соціальну адаптацію особистості розглядає як тривалий протягом життя розвиток «Я»-індивіда, пов'язаний із дією захисних процесів у зв'язку як із подоланням конфліктів, так і з неконфліктним розвитком особистості. Сутність процесу соціальної адаптації – основним регулятором якої виступає «Я»-науковець вбачає у пристосуванні людини до соціального середовища, котре є продуктом активності як безпосередньо індивіда, так і попередніх поколінь. Окрім того, він уводить концепт «преформовані засоби адаптації» на позначення тих особливостей/здатностей, котрі можуть стати важливими для майбутньої адаптації індивіда і вказує на такі обмежувальні рамки соціальної адаптації, як суспільна структура, розподіл праці, соціальна

позиція та розвиток «Я» [77]. Ці концепції аналізуємо як проблеми адаптації, що проходять студенти та які можливо уникнути якщо враховувати їх в педагогічних умовах формування конфліктологічної культури.

Адаптацію потрібно розглядати з позиції студента, якому складно адаптуватися до навколишнього студентського середовища та студентської культури; до процесу навчання, який відрізняється від тих форм і методів, які були звичними у загальноосвітньому закладі; до обраної професії, що не завжди оправдовує очікування; до іншого рівня спілкування з викладачами та оточенням, яке переходить на вищий рівень та є професійно спрямоване. Враховуючи усі складнощі, студент технічного ЗВО повинен пройти ще один етап адаптації – до гуманітарних дисциплін, які не є очікуваними та вивчення яких відрізняється від вивчення спеціалізованих дисциплін.

Для покращення адаптації, протягом усього періоду навчання, відбувається суб'єкт-суб'єктна взаємодія між викладачем та студентом, яка впливає на результативність усього навчального процесу, а позитивність цієї взаємодії – повинна виступати однією з педагогічних умов при формуванні фахівця, адже ми це розглядаємо як довірливу основу між викладачем та студентом.

Для створення ситуації довіри педагогічною наукою вироблено низку правил, які обґрунтовані І. Вахоцькою [78]: визнання зростаючого почуття дорослості студента, його гідності; прояв педагогічного оптимізму; обережність в оцінці його навчальних можливостей; тактовність і толерантність; чесність у відносинах зі студентами; повага до національних звичаїв і традицій в умовах полікультурного освітнього середовища. Також, нам імпонують основні психолого-педагогічні завдання якісного перебігу ситуації взаєморозуміння описані автором: формування у суб'єктів уявлень про значення взаєморозуміння в педагогічній діяльності і спілкуванні; усвідомлення викладачами власних соціально-психологічних можливостей досягнення взаєморозуміння, цільових установок; усвідомлення викладачем і студентами взаємозв'язку функціонування механізмів взаєморозуміння;

пізнання груподинамічних феноменів і усвідомлення своєї причетності до міжособистісних ситуацій, що виникають, корекція і формування індивідуалізованих соціально-психологічних прийомів досягнення взаєморозуміння (І. Вахоцька, 1998) [Там само, с. 21].

Аналізуючи суб'єкт-суб'єктну взаємодію, потрібно відзначити, що викладач відмовляється від традиційної домінуючої ролі в навчально-виховному процесі, а засвоює роль модератора, організатора, консультанта, порадирика для студента в процесі самостійного засвоєння знань.

Суб'єкт-суб'єктна взаємодія при формуванні конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей забезпечує:

- ефективність навчально-виховного процесу та поваги один до одного учасників цього процесу;
- формування довірливої основи між викладачем та студентом;
- краще засвоєння інформації завдяки тому, що студент має можливість безперешкодно спілкуватися з викладачем;
- безперешкодне впровадження інноваційних технологій за рахунок безконфліктної взаємодії з боку викладача та студента.

Забезпечення адаптації студента за допомогою суб'єкт-суб'єктної взаємодії вимагає від викладача застосування нових педагогічних підходів з використанням інноваційних та інтерактивних технологій. Адже традиційні форми навчання не зможуть надати рівноправної взаємодії студента та викладача, а при традиційних формах роботи викладач буде домінуючим в навчально-виховному процесі, що не дасть змоги студенту до позитивної адаптації, що спричиняло виникнення конфліктів між студентом та викладачем. Деструктивне спілкування унеможливить для студента в майбутньому сформувати для себе правильну модель професійної поведінки та спілкування з колегами, що суперечить меті формування конфліктологічної культури.

4. Інтегрування гуманітарної складової в професійну компетентність фахівців технічних спеціальностей, що сприяє сформованості знань конфліктологічної культури за фахом.

Модернізація вищої освіти вимагає інтегрування знань та міждисциплінарних зв'язків для покращення формування професійних компетентностей, але питання інтеграції гуманітарних дисциплін у технічному ЗВО та міждисциплінарних зв'язків практично не розкривається, хоча це є важливою умовою для становлення фахівця. Існує думка, що весь багаж гуманітарних знань, які потрібні особистості, вони набуває під час навчання в загальноосвітніх навчальних закладах, але чомусь не враховується професійне спрямування цих знань, яке не можливо здобути не в професійно спрямованому закладі освіти. Коли йдеться про інтегрування гуманітарних дисциплін у навчальний процес технічних дисциплін, на жаль, розглядають лише іноземну мову як необхідну, інші гуманітарні дисципліни не розглядають у цьому аспекті.

Міждисциплінарний словник термінології трактує інтеграцію як процес і результат взаємозв'язку окремих структурних елементів будь-якої сукупності, що призводить до оптимізації зв'язків між ними та об'єднанню в єдине ціле, тобто в систему, яка володіє новими якостями та потенційними можливостями [79].

Філософський енциклопедичний словник інтерпретує поняття «інтеграція» як певну сторону процесу розвитку, пов'язану з об'єднанням у ціле різнорідних частин і елементів. Ряд авторів також вважають, що інтеграція і диференціація знань – дві невід'ємні й взаємозалежні сторони пізнання, які існують на всіх етапах його історичного розвитку. Інтеграція і диференціація знань – це не просто розумове мислення, відтворення цілісності й розчленованості пізнавальних об'єктів, а, насамперед, об'єднання різноманітних знань у єдине ціле й розподіл знань на окремі галузі науки, напрямки, проблеми тощо [80, с. 90]. Отже, вченими-педагогами розглядається питання інтеграції знань та їх об'єднання, але, на

нашу думку, така інтеграція можлива в гуманітарних ЗВО, а технічних в ЗВО – лише теоретично. Якщо подивимося на практичну сторону питання, то воно переростає в проблему інтеграційного процесу технічних, фундаментально-природничих та гуманітарних знань.

Інтеграційний процес означає новоутворення цілісності, котра володіє системними якостями загальнонаукової, міжнаукової і внутрішньонаукової взаємодії, відповідними механізмами взаємозв'язку, а також змінами в елементах, функціях об'єкта вивчення, що обумовлено зворотним зв'язком системних засобів і якостей, які утворюються знов. Інтеграція докорінно змінює зміст і структуру сучасного наукового знання, інтелектуально-концептуальні можливості окремих наук. Це найважливіший засіб досягнення єдності знань у змістовому, структурному, логіко-гносеологічному, науково-організаційному, загально- і частково – методологічному, педагогічному аспектах [81].

Міждисциплінарна інтеграція, на думку Л. Васяк, може набувати двох значень: 1) створення у тих, хто навчається, цілісного уявлення про довкілля (тут інтеграція розглядається як мета навчання); 2) знаходження спільної платформи зближення предметних знань (тут інтеграція – засіб навчання) [82].

Міждисциплінарна інтеграція – це об'єднання знань, переконань і практичної дії на всіх етапах підготовки фахівця, синтез усіх форм занять стосовно кожної конкретної мети освіти у вищій школі [83]. Інтегрована система навчання дозволяє скоротити строки професійного навчання (за рахунок вилучення дубльованих матеріалів, акцентування уваги на головному, суттєвому) і досягти 25 – 30 % економії обсягу освітніх послуг і матеріальних витрат [84].

Дослідники виділяють педагогічні, загальнодидактичні і психологічні умови, котрі сприяють формуванню наукових понять на міждисциплінарній основі:

1) погоджене у часі вивчення окремих навчальних дисциплін, коли кожна з них опирається на попередню понятійну базу і готує студентів до успішного засвоєння понять наступної дисципліни;

2) необхідність забезпечення черговості й неперервності у розвитку понять; поняття, котрі є загальними для низки дисциплін, мають від дисципліни до дисципліни неперервно розвиватися, наповнюватися новим змістом, збагачуватися новими зв'язками;

3) єдність в інтерпретації загальнонаукових понять;

4) вилучення дублювання одних і тих самих понять при вивченні різних дисциплін;

5) здійснення єдиного підходу до розкриття однакових класів понять [85].

Погоджуємося з авторами, що ці умови дадуть змогу інтеграції знань, але, розглядаючи ці умови, ми вважаємо їх практичними в гуманітарних вищих навчальних закладах, де дисципліни мають більш спільні основи та поняття. Інтеграції гуманітарних знань у технічному ЗВО потрібен більш широкий підхід. Але інтеграція гуманітарних знань у навчально-виховний процес технічного ЗВО стикається з низкою проблем та перепон, до яких відносимо, *в першу чергу* – неготовність викладачів гуманітарних і технічних дисциплін до інтеграції, оскільки не бачать потреби в такому кроці і не готові до перегляду форм та методів навчання своєї дисципліни. Інтеграція потребує методологічних змін у викладанні дисциплін. *По-друге* – розрізненість програм гуманітарних та технічних дисциплін. На практиці це схоже на поле бою, де кожна дисципліна відвойовує своє місце у навчальному процесі та визнанні студентів, і не розглядається необхідна співпраця та спільне навчальне поле. Отже, доки не буде інтеграційних процесів серед дисциплін у межах навчального закладу, формування професіонала-фахівця «вищого гатунку» стоїть під загрозою.

У своїй роботі ми намагаємося застосовувати професійно спрямований підхід до викладання гуманітарних дисциплін, орієнтуючись на спеціалізацію

кожної групи окремо. Завдання, які стоять у формуванні конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей, потребують такого підходу: якщо не буде проведено паралелі між спеціалізацією студента та навчальною дисципліною, то студенту буде не зрозуміло, навіщо тоді ця дисципліна. Пояснення практичного застосування такої дисципліни більше зацікавить студентів, наприклад, коли розповідаємо студентам про спілкування та асертивність, потрібно пояснювати на зразках, які належать до їхньої спеціалізації, оскільки ситуації на будівництві та в офісі будуть різними, а узагальнення таких пояснень не буде мати результату. Також процес ігрових занять з використанням елементів тренінгу потребує професійного спрямування, щоб тематика не втрачала актуальності для студента та збуджувала бажання набуття самоосвіти [86, 87].

Інтеграцію гуманітарних знань у технічному ЗВО ми не розглядаємо, як із технічно освіченої особистості формувати гуманітарно-спрямовану, а розглядаємо як складову до професіоналізму молодшої людини та як необхідність її взаємодії в гуманітарному суспільстві.

Отже, ця умова є необхідною для формування високого конкурентноспроможного рівня конфліктологічної культури, оскільки важливим є розуміння, вміння, використання гуманітарних, спеціалізованих, технічних, фундаментальних та інших знань як єдиного цілого в професійному середовищі.

5. Культивування творчого хисту майбутнього фахівця в контексті формування конфліктологічної культури.

Професійність молодшої людини – це також творчий процес, в якому відіграє значну роль заклад вищої освіти, котрий спрямовує діяльність, сконцентровуючи всі ресурси людини, в професійно-творчий потік. Творчість у професійній діяльності – це той необхідний елемент, заради якого студенти приходять здобувати знання у ЗВО, адже прочитати та володіти інформацією у час інформаційних технологій, які розвиваються

надзвичайно швидкими темпами, можливо не покидаючи домівки, а їх застосування потребує творчого підходу.

Якщо розглядати гуманітарні дисципліни у технічному ЗВО та культивування творчого хисту у студента, то ми погоджуємося з визначенням О. Спіркіна, котрий трактує творчість як духовну діяльність, результатом якої він розглядає створення оригінальних цінностей, встановлення нових, раніше невідомих фактів, властивостей і закономірностей матеріального світу і духовної культури [88, с. 193]. Адже формування конфліктологічної культури базується на духовних та моральних цінностях і її формування відбувається для збагачення духовного світу особистості, який перенесеться на професійну діяльність.

І. Лернер виокремлює ті ознаки творчої діяльності, активізація яких найбільше впливає на здатність особистості бачення нової проблеми, бачення структури досліджуваного об'єкта, освоєння його нової функції, знаходження альтернативного способу розв'язання проблеми, комбінування і перетворення раніше відомих способів діяльності під час розв'язання поставленої задачі, створення нового підходу чи способу витлумачення та пояснення здобутого результату [89].

Т. Кудрявцев вважає, що творча діяльність протилежна нетворчій не тільки за своїми результатами, а й за особливостями перебігу. Психологічно важливим він вважає такий аналіз, де в першу чергу творчість розглядається насамперед як процес людської діяльності, а не як її кінцевий результат, оскільки на практиці можуть бути елементи творчості, але сам результат не буде новим і оригінальним. Також автор розглядає два види творчості: творчість як «відкриття для себе» і творчість як «відкриття для інших». У першому випадку результат (продукт) творчості не має суспільної значущості, в другому – він володіє цією властивістю. Незважаючи на це, в обох випадках процес творчості багато в чому подібний, оскільки, розпочинаючи вирішення завдання, людина не знає його алгоритму, правил і

способів дій. Лише після його вирішення вона опановує шляхи розв'язання теоретичних і практичних проблем [90, с. 48].

Розглядаючи творчість, ми можемо констатувати, що будь-яка діяльність може бути творчістю, якщо говорити про навчально-виховний процес, то вона потребує внутрішнього задоволення і в цьому плані розглядаємо творчість як добровільне явище, яке не може відбуватися примусово і це стосується як творчої діяльності однієї людини, так і колективної творчої діяльності.

Нам імпонує підхід О. Матейко, який вважає, що сутність творчого процесу, полягає у реорганізації наявного ментального досвіду особистості і формування на його підґрунті нових комбінацій. Творчість – це завжди антипод шаблонної, стереотипної діяльності, що не повторює вже раніше здобутого, відомого. Отже, творець-людина, котра своїми діями досягає чогось нового і цінного, причому цінність досягнутого визначається саме його новизною [91]. Це визначення цілком можна розглядати як креативний підхід викладача до навчально-виховної діяльності, під час якої він творить для результату, базуючись на шаблонах, але творчість визначається власними нововведеннями, наприклад, новим підходом до традиційного заняття.

Формування креативності як особистісної характеристики студента проявляється спочатку на мотиваційно-особистісному, а потім на продуктивному рівнях. Процес розвитку креативності проходить дві фази:

- «первинна» креативність – загальні творчі здібності, неспеціалізовані стосовно визначеної сфери людської життєдіяльності. Креативність актуалізується лише тоді, коли середовище містить зразки креативної поведінки, його результати і предметно-інформаційну наповненість;

- «спеціалізована» креативність – здатність до творчості, що пов'язана з визначеною сферою людської діяльності, що розвивається на продуктивному рівні в 13–20 років. Індивід або затримується на фазі наслідування назавжди або переходить до оригінальної творчості [92, с. 19]. Отже, це визначення

підтверджує те, що заклад вищої освіти покликаний розвивати творчість, спрямовану на професійну діяльність, в чому мають допомагати викладачі.

Творчість у професійному становленні ми розглядаємо як найвищий прояв засвоєння знань. Адже особистість, яка володіє достатніми знаннями, може проявляти творчість у діях, що дасть змогу використання інтерактивних технологій навчання. Ця умова спрямована на:

- надання можливості студентам прояву власних здібностей за допомогою самостійної роботи та наукових досліджень;
- прояв активності та повну соціалізацію в студентському середовищі, що проявлятиметься як позитивний досвід у професійній діяльності;
- впровадження викладачами інноваційних та інтерактивних технологій, які пов'язані з творчими проявами студентів;
- творчу самовіддачу викладача та розвиток творчого потенціалу в викладацькій діяльності.

Отже, для впровадження в навчально-виховний процес нових концепцій, підходів, форм та методів потрібна чітка система, яка буде об'єднувати всі елементи впровадження та систематизувати їх. У нашому випадку, для формування конфліктологічної культури – це педагогічна система, яка включає в себе необхідні блоки (підсистеми), що мають власні складові, мету, результативність та об'єднувальний елемент – педагогічні умови, котрі ми розглядаємо як необхідні для функціонування будь-якої системи.

3.2. Інноваційні технології формування конфліктологічної культури в майбутніх фахівців технічних спеціальностей

Розвиток технологій та мобільність, яка необхідна сьогоденішньому суспільству, нестандартне прийняття рішень та розв'язання складних ситуацій без нанесеної шкоди іншим – завдання конкурентоспроможних фахівців усіх профілів, а для викладачів ЗВО це стає першочерговим

завданням, оскільки вони здатні з особистості створити висококваліфікованого працівника або ж призвести до його деградації. У силах викладача сформувавши творчу особистість, зрозуміти бажання кожного студента до розвитку творчості.

Відомий психолог Е. Фромм говорив: «Якщо потяг до творчості не отримує реальної підтримки, виникає потяг до руйнування. Психологічна напруга має таку силу, що у разі, коли людина не може об'єднати себе зі світом в акті творчості, натомість зароджується спонук до усунення і руйнування цього світу ..., альтернатива очевидна – творити або руйнувати».

Цей вислів дуже влучний стосовно сьогоденного педагогічно-дидактичного пошуку у сфері освіти. Ми його аналізуємо з двох боків: з боку викладача, який має творити та шукати креативний підхід і технології для формування професійного становлення студента (відсутній потяг до творчості у викладача призведе до руйнування його професійності та буде мати негативні наслідки для студента як особистості (в психологічному аспекті) та як студента майбутнього професіонала (в педагогічному аспекті, педагогічно занедбаного); з боку студента – це несприятливі умови для розвитку його творчості та професійного зростання, що призводить до внутрішньо-психологічного дискомфорту та професійної маргіналізації. Адже сьогоденне суспільство вимагає фахівців з креативним та інноваційним типом мислення підходу до професійної діяльності. Тому вчені в пошуку оптимальних педагогічних технологій, які будуть гармонійно в собі поєднувати всі важливі етапи становлення фахівця.

Поняття «технологія», «педагогічна технологія», «технологія навчання» до цього часу залишаються дискусійними. Наприклад, поняття «педагогічна технологія» визначено близько 300 дефініціями. Чіткого розмежування між ними поки не встановлено. Крім того, поняття «технологія» інколи ототожнюється з поняттями «методика», «метод», «форма», «педагогічна система» [93, с. 137].

Питання проблеми технологізації вищої освіти та інтерактивних технологій навчання в Україні присвячено дослідження таких науковців, як М. Виленський [94], С. Вітвицька [95], Р. Гуревич [96], І. Дичківська [97], О. Дубасенюк [98], Е. Зеєр [99], М. Кларин [100], М. Левина [101], С. Наход [102], С. Ніколаєнко [103], Л. Онофрійчук [104], В.Петрук [93], О. Пехота [105], А. Підласий [106], Н. Побірченко [107], Л. Пирожниченко [108], О. Пометун [109], Дж. Равен [110], А. Рибачук [111], Г. Селевко [112], Л. Семушина [113], О. Січкарук [114], О. Степанов [115], І. Турчина [116], М. Фіцула [115], В. Химинець [117], Д. Чернілевський [118], М. Чошанов [119], Н. Щуркова [120] та багатьох інших.

Таблиця 3.1

Аналіз визначення поняття «педагогічна технологія»

Автор, джерело	Визначення поняття
Е. Зеєр [99, с. 179]	- модель спільної педагогічної діяльності вчителя й учнів з проектування, організації та проведення навчального процесу за умов забезпечення комфортності для всіх суб'єктів освітньої діяльності;
Д. Чернілевський [118, с.192]	- сукупність знань про способи і засоби здійснення процесів, при яких відбувається якісна зміна об'єкта; система впорядкованих операцій та дій, які забезпечують реалізацію педагогічних цілей, змістовні, інформаційно-предметні та процесуальні аспекти навчання, спрямовані на засвоєння систематизованих знань, професійних умінь і формування особистісних якостей учнів;
І. Дичківська [97]	- моделювання шляху засвоєння конкретного навчального матеріалу в межах відповідного навчального предмета, теми, питання і визначає, що за багатьма параметрами вона наближена до окремих методик;

М. Левіна [121, с. 20]	- теоретичний проект педагогічного керування навчальною діяльністю та системою необхідних засобів, що забезпечують функціонування педагогічної системи відповідно до заданої мети освіти та розвитку тих, хто навчається;
М. Безруких, В. Болотов [122, с. 191]	- сукупність засобів і методів відтворення теоретично обґрунтованих процесів навчання й виховання, що дозволяють успішно реалізовувати встановлені освітні цілі;
В. Безпалько [30, с.114]	- систематичне та послідовне втілення у навчальну практику заздалегідь спроектованого навчально-виховного процесу, основою якого виступає системний підхід, що забезпечує її відтворюваність і заплановану ефективність;
Т. Шамова, Т. Давиденко [123, с.87]	- процесуальна система взаємодії учнів і педагога з проектування, організації, орієнтування і коригування навчального процесу з метою досягнення конкретного результату шляхом забезпечення комфортних умов її учасників;
М. Чошанов [119]	- складова процесуальна частина дидактичної системи;
Л. Семушина [113, с. 91]	- спосіб реалізації змісту навчання, передбаченого освітніми програмами, що включає в себе систему форм, методів та засобів навчання, завдяки яким забезпечується найбільш ефективне досягнення тих чи інших поставлених цілей;
В. Петрук [93, с. 139]	- поєднання досягнень теорії і практики, елементів традиційної педагогіки та новітніх досягнень, а «технологія навчання» – спосіб реалізації змісту навчання, передбаченого навчальними програмами та

	презентацією системи форм, методів та засобів навчання, що забезпечують найбільш ефективне досягнення поставлених цілей;
Н. Щуркова [120, с.6]	- науково-педагогічне обґрунтування характеру педагогічного впливу на учня у процесі його взаємодії з педагогом за допомогою системи професійних умінь самого педагога, що дозволяють налагодити контакт з учнем;
Г. Селевко [112]	- проект визначеної педагогічної системи, що практично реалізується для покращення навчального процесу з цілеспрямованим використанням прийомів, методів, засобів, подій, взаємин з використанням інноваційних способів навчання;
О. Степанов та М.Фіцула [115, с. 280]	- сукупність психолого-педагогічних настанов, які визначають спеціальний підхід і поєднання форм, методів, способів, прийомів, виховних засобів (схем, креслень, діаграм, карт).

На думку деяких українських учених, педагогічна технологія (гр. techne – майстерність та logos – слово, вчення) має свої завдання, в яких виділяють:

- досягнення глибини і міцності знань, закріплення умінь та навичок з різних галузей діяльності;
- формування і закріплення соціально цінних форм поведінки;
- навчання дій з технологічним інструментарієм, тобто формування здатності засвоювати і користуватися в навчально-пізнавальній діяльності технологічними схемами, графіками, картами, алгоритмами та будувати власні;
- розвиток технологічного мислення, вміння самостійно планувати, алгоритмізувати, стандартизувати свою освітню діяльність;

- виховання звички чітко дотримуватися вимог технологічної дисципліни на навчальних заняттях і в процесі виконання суспільно корисної праці [115].

Для ефективного застосування педагогічних технологій визначено також такий набір технологій, як:

- структурно-логічні технології навчання, які являють собою поетапну організацію постановки дидактичних задач, вибір способу їх розв'язання, діагностику та оцінку одержаних результатів;

- інтеграційні технології – це дидактичні системи, які забезпечують інтеграцію різнопредметних знань і умінь, різних видів діяльності на рівні інтегрованих курсів, навчальних тем, навчальних проблем та інших форм організації навчання;

- ігрові технології – ігрова форма взаємодії педагога і студентів, яка сприяє формуванню вмінь вирішувати завдання на основі компетентного вибору альтернативних варіантів через реалізацію певного сюжету. В освітньому процесі використовують театралізовані, ділові, рольові, комп'ютерні ігри, імітаційні вправи, ігрове проектування тощо;

- комп'ютерні технології реалізуються в дидактичних системах комп'ютерного навчання на основі взаємодії «вчитель-комп'ютер-учень» за допомогою різноманітних навчальних програм (інформаційних, тренінгових, розвивальних, контрольованих тощо);

- діалогові технології пов'язані зі створенням комунікативного середовища, розширенням простору співробітництва на суб'єкт-суб'єктному рівні: «учень-учитель», «учитель – автор», «учень – автор» та ін.;

- тренінгові технології – це система діяльності з відпрацювання певних алгоритмів навчально-пізнавальних дій і способів розв'язання типових задач під час навчання (тести, психологічні тренінги інтелектуального розвитку, розв'язання задач) [124].

На думку М. Алексєєвої, в основі педагогічної технології лежать механізми керування навчальним процесом, який забезпечує гарантоване

отримання запланованих освітніх результатів, проектування та відтворення навчального циклу [125, с. 164].

Аналізуючи підходи науковців, бачимо, що всі одностайні в думці, що педагогічні технології поєднують, реалізують, покращують, втілюють в навчальну діяльність форми, методи, прийоми навчання, тобто центральним в цьому визначенні є форми, методи тощо. Тому, на нашу думку, педагогічні технології можна розглядати як педагогічні дії викладача, які забезпечують ефективність використання форм, методів, підходів навчання із застосуванням інноватики, що сприяють психологічно-комфортному середовищу для студента під час навчально-виховного процесу.

Питання психологічно-комфортного середовища є важливим, оскільки розуміння ставлення студентів до дисципліни, їхню мотивацію до засвоєння цих знань, погляди на тему, яка буде розкриватися, – все це важливо під час підготовки гуманітарних дисциплін не для гуманітаріїв, і не всі форми та методи доцільно використовувати для засвоєння теми, особливо інноваційні, тому що це може не сприйматися студентами та впливати на подальшу позитивну результативність. Це питання буде розкрито в подальшому дослідженні нашої проблеми.

Інноватику ми не розглядаємо окремо від поняття педагогічних технологій, оскільки, на нашу думку, на сучасному етапі модернізації освіти неможливе використання педагогічних технологій без інноваційних впливів, адже це буде нерентабельними в накопичуванні професійних знань та не дасть мотивації до самостійного здобування знань і вміння їх реалізації.

Терміни «традиційне (нормативне) навчання» та «інноваційне навчання» запропоновані групою вчених у доповіді Римському клубу (1978). Інноваційне навчання в ній трактувалось як процес і результат навчальної та освітньої діяльності, що стимулює новаторські зміни в культурі, соціальному середовищі. Воно орієнтоване на формування

готовності особистості до динамічних змін у соціумі за рахунок розвитку здібностей до творчості, різноманітних форм мислення, а також здатності до співробітництва з іншими людьми. Інноваційне навчання – зорієнтована на динамічні зміни в навколишньому світі навчальна та освітня діяльність, яка ґрунтується на розвитку різноманітних форм мислення, творчих здібностей, високих соціально-адаптаційних можливостей особистості [97, с.4].

Сучасність вносить свої корективи, тому науковці визначають низку факторів, що обумовлюють нові підходи до технічної освіти: необхідність суттєвого оновлення змісту та методики навчання, включення до навчальних програм управлінських, економічних та правових знань, поглиблене вивчення інформаційних технологій, основ інтелектуальної власності, іноземних мов тощо; застосування креативної методики навчання, основою якої є принцип «створи», замість принципу «повтори». Ця методика особливо ефективна саме в технічній освіті, де компонент «знання» є лише основою для здійснення компонента «уміння», де створення нового є метою технічної освіти, якій підпорядковані всі завдання, етапи і структура навчання; поява нових сфер науки і технологій, що потребують змін традиційних університетських дисциплін спричиняє необхідність відходу від класичних методик, які ґрунтувалися на конкретних дисциплінах, і наближення до проблемно-орієнтованих методів формування знань, а також зменшення дистанції між фундаментальними і прикладними дослідженнями [126], тобто змін та інноваційного підходу в освіті.

Інновація освіти – цілеспрямований процес часткових змін, що ведуть до модифікації мети, змісту, методів, форм навчання й виховання, адаптації процесу навчання до нових вимог [127].

Ми погоджуємося з О. Дубасенюк, яка вважає, що «інноваційну спрямованість педагогічної діяльності зумовлюють соціально – економічні перетворення, які вимагають відповідного оновлення освітньої політики, прагнення педагогів до засвоєння та застосування педагогічних новинок. Велику роль відіграє конкуренція вищих навчальних закладів, яка стимулює

пошук нових технологій, форм, методів організації навчально-виховного процесу, диктує відповідні критерії щодо підбору науково-педагогічних кадрів» (О. Дубасенюк, 2004) [98].

Але хочемо зауважити, що важливе, провідне значення інновацій є в роботі зі студентами та їх схвалення, адже викладач повинен проводити пошуки форм та методів навчання не лише для статусу університету чи особистісного, а й задля головної мети, яку він має переслідувати, – зацікавлення студентів своєю дисципліною та ефективне засвоєння ними знань, навичок самоосвіти.

Педагогічні інновації – це процес становлення чи вдосконалення теорії і практики освіти, котрий оптимізує досягнення її мети; результат процесу впровадження нового в педагогічну теорію і практику, що оптимізує досягнення освітньої мети. Інноваційна педагогічна діяльність полягає у розробці, поширенні чи застосуванні освітніх інновацій. Інноваційна освітня діяльність проводиться на рівні навчального закладу, регіональному та всеукраїнському рівнях [96, с. 10].

Виділяють основні поняття інноваційних технологій: нестандартні уроки; індивідуальна робота; контроль й оцінка навчальних досягнень учнів (через контрольні роботи, тести, завдання, робочі зошити тощо); кабінетне, групове і додаткове навчання; факультативи за вибором учнів (поглиблюють знання); проблемне і модульне навчання; запрошення вчених, діячів культури, мистецтва на уроки; економізація і екологізація освіти; науковий експеримент під час вивчення нового матеріалу; застосування досягнень техніки (від діапозитивів, через фільми, магнітофони, телевізори до навчання за допомогою комп'ютерів, комп'ютерні аудиторії, радіо- і телепередачі та «Інтернет-системи», мультимедійні технології тощо); нові підходи до формування навчальних планів [117].

Запровадження інноваційних технологій вимагає від викладача: вивчення спеціальної літератури (додатково); аналізу педагогічного досвіду викладачів-новаторів; розробки плану запровадження нової техніки;

оптимального поєднання гуманітарних, природничо-математичних та професійних знань.

На нашу думку, *інноваційні технології навчання* – це ефективні психолого-педагогічні методи, форми, засоби, які базуються на культурно-виховному аспекті, на традиційних досягненнях освіти, що залишаються ефективними, але трансформуються залежно від часу, психологічних особливостей особистості та фаху закладу і впроваджуються в навчальний процес вищого технічного навчального закладу для набуття знань, розвитку умінь та навиків для роботи за фахом після закінчення навчання та в повсякденному житті майбутнього інженера. Ми вважаємо, що запровадження інноваційних технологій не потрібно зводити до якихось обмежень чи «інноваційних стереотипів», які можливо впроваджувати у вищих навчальних закладах за відповідною схемою. Неохідно зважати на фахову орієнтацію студентів (технічний, гуманітарний, медичний і т.п.), психологічні особливості віку та мотивацію в отриманні знань відповідної дисципліни.

Розглянемо впровадження інноваційних технологій у вищому технічному навчальному закладі на прикладі викладання дисципліни «Педагогіка, психологія та методика викладання у вищій школі» для магістрів. Потрібно зауважити, що ця дисципліна є важливою під час навчання в магістратурі і належить до гуманітарного напрямку підготовки. Вивчають її студенти, які протягом навчання у технічному ЗВО в сучасних умовах гуманітарної підготовки були спрямовані на вивчення фахових дисциплін і мають низький рівень знань для опанування цієї дисципліни. Тому, звичайно, потрібен особливий підхід до методики її викладання, щоб зацікавити студентів у набутті знань, не «завантажити» їх великим обсягом інформації, яку вони не зможуть сприйняти повністю за короткий період (один семестр).

Поряд з технологіями навчання, педагоги, використовуючи термін «методи навчання», не дійшли єдиної думки щодо його визначення та єдиної класифікації, оскільки їх класифікація залежить від підходів.

Технологію від методики відрізняють два моменти: гарантія кінцевого результату й проектування майбутнього навчального процесу. Технологія, на відміну від методики, не припускає варіативності, із неї не можна викинути якісь елементи [108, с.26].

Метод – (від грец. *metodos* – шлях до чого-небудь) означає спосіб діяльності, спрямованої на досягнення певної мети. Метод навчання – спосіб упорядкованої взаємозв'язаної діяльності викладача й студентів, спрямованої на вирішення завдань освіти [128].

Зарубіжні дослідники розглядають метод навчання як упорядкований спосіб діяльності викладача і студентів, спрямований на ефективне розв'язання навчально-виховних завдань, так вважає польська дослідниця Х. Коморовська [129].

Науковець А. Бартманська [130] трактує «метод» у загальному значенні як «спосіб досягнення мети, як напрям у навчанні, що визначає стратегію навчальної діяльності викладача».

Також загальний методичний принцип був розроблений Д. Д'юї та В. Кілпатриком [132] – принцип і навчання за допомогою «ділення». Ділення у цьому контексті означало фізичну та розумову діяльність дітей, спрямовану на роз'яснення наперед поставлених практичних завдань. За цим принципом на перше місце висунуті методи навчання, що перетворюють аудиторію в лабораторію, яка залучає студентів до розумової діяльності практичного характеру. В результаті з'являється метод груподинамічних вправ, мета якого – набуття студентами відповідного досвіду розв'язання задач і колективної взаємодії [131]. Цей метод орієнтований на тренінг студентів. Тренінги та заняття з елементами тренінгів ми розглядаємо як одні із провідних у формуванні компонентів конфліктологічної культури. Важливість та суть цих занять буде розкрито у подальшому нашому дослідженні.

Розглядаючи методи навчання, науковці класифікують їх так:

А) виходячи з характеру навчально-пізнавальної діяльності студентів у процесі опанування матеріалу, який вивчається, до якої відносять:

1) роз'яснювально-ілюстраційний або інформаційно-рецептивний (оповідання, лекція, роз'яснення, робота з підручником, демонстрування картин, кіно);

2) репродуктивний (відтворення дій з застосуванням знань на практиці, діяльність за алгоритмом, програмування);

3) проблемне викладання навчального матеріалу;

4) частково-пошуковий або евристичний метод;

5) дослідницький метод, коли учням дається пізнавальна задача, котру вони розв'язують самостійно, відшукуючи необхідні методи за допомогою викладача [133].

Б) розглядаються як засоби організації упорядкованої навчальної діяльності студентів з метою досягнення пізнавальних задач:

1) набуття нових знань;

2) формування вмінь і навичок застосування знань під час практичних занять;

3) перевірки і оцінювання знань, умінь і навичок [134].

Проблема введення інноваційних форм і методів організації навчального процесу в рамках традиційного навчання має бути вирішена через запровадження у вищій освіті особистісно-орієнтованого підходу до студента, технологій саморегульованого навчання та розвивальних технологій професійної освіти, до них входять:

- особистісно-орієнтовані технології: інтерактивні та імітаційні ігри, тренінги розвитку, розвивальна психодіагностика;

- когнітивно-орієнтовані технології: діалогічні методи навчання, семінари-дискусії, проблемне навчання, когнітивне інструктування, когнітивні карти, інструментально-логічний тренінг, тренінг рефлексії;

- діяльнісно-орієнтовані технології: методи проектів і спрямованих текстів, контекстне навчання, організаційно-діяльнісні ігри, комплексні дидактичні завдання, технологічні карти, імітаційно-ігрове моделювання технологічних процесів тощо [103].

Інновації в освіті дуже часто розглядають, орієнтуючись лише на новітні комп'ютерні технології, і вважають, що це є найважливішим і що це є інновація для освіти, але, на нашу думку, це є помилкою. Звичайно, що освіта не може залишатися осторонь технічного прогресу і новітні технології вносять корективи у педагогічні форми, методи, технології навчання, але замінити викладача – неможливо. У суспільстві існують ті цінності – моральні та духовні, – які не можливо «реформувати». Однією із них є освіта, яку відносимо до тієї цінності, котру можна оновлювати, але замінити повністю роботу викладача та спілкування, що відбувається під час навчання, на комп'ютерні технології, називаючи це інноваціями, – неможливо. Новітні технології покликані на допомогу освіті та роботі викладача, а не на його заміну, і за допомогою цих технологій викладач повинен сам приймати рішення, які методи та форми роботи використовувати. Інноваційні методи розглядаємо як стрижневі під час навчального процесу та формування в студента необхідних професійних компетенцій, які за рахунок суб'єкт-суб'єктних відносин будуть спрямовувати його на розвиток творчих та нестандартних підходів до ситуацій, до розвитку інноваційного мислення та здатності інтегрування знань у дію.

Інноваційні методики викладання Ю. Бистрова вважає полікомпонентними, оскільки об'єднує всі ті нові й ефективні способи освітнього процесу (здобуття, передачі й продукування знань), які, власне, сприяють інтенсифікації та модернізації навчання, розвивають творчий підхід і особистісний потенціал здобувачів вищої освіти [135].

До інноваційних методів навчання відносять методи активного навчання (МАН). У дослідженні Х. Майхнера [136] відзначається, що людина у процесі пасивного сприйняття запам'ятає 10% того, що прочитала, 20% –

того, що почула, 30% – того, що побачила, 50% – побаченого та почутого, а при активному сприйнятті у пам'яті зберігається 80% того, що говорять самі, і 90% того, що роблять або створюють самостійно.

Тобто самостійність та творчість є провідними в інноваційних методах, що сприяє креативному розвитку, а в процесі гуманітарної підготовки – можна розглядати як початок самостійного навчання впродовж життя та самореалізації. До інноваційних форм навчання відносять інтерактивні форми навчання, які є невід'ємним та важливим елементом навчальної діяльності. У навчальному процесі розрізняють традиційні та інтерактивні форми роботи, які за довгий період свого співіснування набули «міксованого» (змішаного) типу і на цьому етапі розвитку та пошуку альтернативних та ефективних форм і методів переплетіння цих двох форм навчання можна розглядати оптимальним. Перебіг від традиційних до інтерактивних форм роботи та навпаки залежить від спрямування педагога та цілі, які він переслідує під час передачі знань.

Отже, *інноваційні методи навчання* розглядаємо як педагогічний фьюжн, де йде гармонійний сплав традиційних та інноваційних технологій, різних педагогічних підходів і концепцій (східних-західних, вітчизняних-зарубіжних) та інтегративність наук, які спрямовані на сприяння професійного розвитку студента, є зрозумілими для нього та мають задовільний кінцевий результат.

До інтерактивних технологій відносимо: *неімітаційні розвивальні* (проблемна, інтерактивна лекція; семінар; проблемна бесіда; мозкова атака; дискусія; аналіз; майстерня; опитування експертів; методи роботи у малих групах); *імітаційні розвивальні* (вивчення конкретних ситуацій; вирішення виробничих завдань; імітаційні вправи; імітаційний тренінг); *ігрові* (ділова гра; рольова гра; ігрове проектування); *проектні* (групова проектна діяльність); *тренінгові* (груповий тренінг, заняття з елементами тренінгу) .

Потрібно зазначити, що головною особливістю інтерактивного навчання є рівноправна взаємодія учня та викладача, де викладач є як

організатор навчального процесу і не є прикінцевою ланкою цього процесу [137, 138, 139, 140, 141, 142].

Отже, інтерактивне навчання – це індивідуальний підхід до кожного студента під час активної дії засвоєння знань, який поєднує традиційний викладу матеріалу та інноваційний, де результат спрямований на творчий розвиток особистості та самостійність.

З часів виникнення людства важливим було і залишається навчання, якби людина не вміла навчатися і її не вміли навчати, не було б стільки різноманітних наук та досягнень. Тому розвиток суспільства в різних напрямках залежить від того, чого навчають і як проходить процес навчання. Якщо говорити про загальножиттєві знання, то навчально-виховну функцію беруть на себе батьки, оточення, суспільство. Якщо ж розглядати професійно спрямоване навчання, то ЗВО зобов'язаний відповідати за результат навчання, який все-таки є дидактично складним, більш відповідальним і залежить від того, які форми, методи, підходи навчання вибирає викладач та від його професійної майстерності.

Лекція визначає шляхи здійснення усіх видів і форм навчання. Вона закладає основи розуміння і ставлення до предмета. Лекція – це стрункий систематичний і системний виклад певної наукової проблеми або її частини; найважча форма роботи викладача, оскільки лектор завжди виступає одночасно в кількох ролях – оратора, вченого, педагога, психолога [95, с. 136].

В «Українському педагогічному словнику» академіка С. Гончаренко у визначенні «лекція» висвітлюється як систематичний, послідовний виклад навчального матеріалу, будь-якого питання, теми, розділу, предмета, методів науки [142].

Історично лекція для студента технічного університету була основним джерелом нової інформації і лектор був носієм цієї інформації. Тому традиційно лекція пов'язувалась з конспектуванням матеріалу, над яким студентів необхідно було у подальшому працювати. Оскільки написання

навчальних посібників і їх видання було складним і тривалим процесом, матеріал в посібниках «старів», тому лектор був носієм найновішої інформації, що підвищувало цінність конспектів. Засвоєння інформації залежало від уміння лектора подати матеріал і здатності студента його сприйняти і законспектувати [143].

Розглядаючи переваги лекції, А. Кузьмінський враховує такі, як:

- лекція дає можливість реалізувати одну зі стрижневих ідей гуманної педагогіки (творча співпраця педагога зі студентами, спільна емоційна взаємодія);
- лекція активізує мисленнєву діяльність студентів (звісно, якщо вона кваліфіковано прочитана, уважно вислухана і зрозуміла).
- у лекції акумульовано великий обсяг наукової інформації з урахуванням новітніх досягнень тієї чи іншої науки;
- у процесі читання лекції можна врахувати специфіку професійної підготовки студентів, їхні інтереси;
- міст лекції, процес читання містять у собі значні виховні можливості з погляду розвитку інтелекту студентів, формування морально-духовних якостей, культури спілкування, становлення професійної культури майбутніх фахівців;
- лекція вирізняється своєю економічністю, студент має можливість за порівняно короткий час отримати значний обсяг наукової інформації, до того ж насиченої найновішим матеріалом;
- участь студентів у педагогічному дійстві, яке називається лекцією, є корисною школою для тих, хто у майбутньому буде займатися науково-педагогічною діяльністю;
- лекція слугує своєрідним дороговказом для студентів, компасом у неосяжному морі наукової інформації;
- лекція незамінна, коли має місце дефіцит літератури [144 с. 268].

Також автор, базуючись на власних дослідженнях, називає певні типові недоліки лекції:

- інформація, яку подає викладач, спрямована в основному на слухову пам'ять студента. Цей вид пам'яті досить недосконалий. Сприйнята інформація утримується в короткотерміновій пам'яті невеликий проміжок часу. І коли немає підкріплення, інформація «вивітрюється». Дослідження показують, що під кінець лекції з усього обсягу поданої інформації студент може відтворити лише 10—15 %;
- великі потоки слухачів (понад 50) позбавляють викладача можливості ефективно управляти розумовою діяльністю студентів;
- студенти молодших курсів слабо володіють методикою і технікою сприймання змісту лекції та конспектування;
- лекція певною мірою привчає студента до пасивного привласнення чужих думок, не стимулює тягу до самостійного навчання, не забезпечує індивідуального, диференційованого підходу до навчання [144 с. 270].

Сьогодні в науково-педагогічних колах постає суперечливе питання щодо використання лекцій. Ми розглядаємо лекцію як вид навчальної діяльності викладача у ЗВО. Під час викладання гуманітарних дисциплін у технічному вищому навчальному закладі лекція є необхідна, а її метод викладання залежить від теми, яку подає викладач. Тому необхідно окреслити деякі моменти, що є важливими при проведенні лекцій з гуманітарних дисциплін для майбутніх фахівців технічних спеціальностей:

по-перше – *навчально-професійний момент*, тобто навчальний матеріал повинен базуватися на професійно-психологічних особливостях студентів: викладач повинен навчальний матеріал підбирати та розповідати (тут також робимо зауваження – саме розповідати, а не інформувати, зачитувати, читати тощо) таким чином, щоб зацікавити аудиторію. Будь-яку тему потрібно пристосовувати до спеціалізації студентів, адже студент бажає пов'язати почуту тему зі своєю професійною діяльністю для того, щоб зрозуміти подальше використання цієї інформації. Подання теми без прив'язки, не дасть можливість молодій людині зорієнтуватися в необхідності дисципліни;

по друге – інформаційний момент, коли йдеться про те, що сьогодні, завдяки інформаційним технологіям, лекції не потрібні, оскільки достатньо джерел є в Інтернет-мережах. Маємо відзначити, що для того, щоб віднаходити потрібну інформацію, потрібно володіти початковими знаннями, а студент технічного ЗВО, особливо на перших курсах, не володіє тією інформацією, що йому допоможе самостійно здобути знання (іноді взагалі не розуміє роль гуманітарних знань у своїй професійній діяльності), які є специфічними для його спеціальності, але необхідними для подальшого професійного зростання. Тобто викладач спрямовує у правильному напрямку самостійного пошуку інформації як такої, що розширює світогляд студента. Ця основна інформація подається саме на лекції;

по-третє – психологічно-особистісна взаємодія – візуальна взаємодія викладача та студента має велике значення, адже від народження індивід шукає візуального контакту, і навіть по тембру голосу та жестах студент буде сприймати інформацію та аналізувати її. Також, як стверджують психологи, візуалізація створює емоційне живлення, що встановлює взаємодію між викладачем та студентом.

Важливість лекції також полягає в тому, що обмеженість спілкування, яке замінили соціальні мережі, призводить до знищення емоційних, рефлексивних, емпатійних проявів, створюючи у молодій людини відчуття апатії та бездушного ставлення до оточення, що призводить до агресії та конфліктів. Неможливо прочитати і зрозуміти, що таке співчуття, рефлексія, самооцінка, конфлікт та як це вплине саме на твоє професійне становлення, адже гуманітаризація та гуманізація вищої технічної освіти покликана для формування у молоді моральних, духовних цінностей, а як це буде можливо, якщо студент це буде лише читати?

У викладання гуманітарних дисциплін, наприклад, лекції-візуалізації є незамінними з тих причин, що деякі культурно-гуманітарні факти не можливо просто розповісти, потрібно, щоб студент побачив це і разом з

поясненням викладача отримав повноцінну інформацію. Візуальні лекції вкоренилися в освітній процес і сьогодні їх відносять до інноваційних технологій. Під час викладення матеріалу виникають ситуації, коли візуальна лекція є не лише як виклик модним чи інноваційним тенденціям в освіті, а і як перша необхідність. Наприклад, у викладанні культурологічних дисциплін візуальні лекції є одним з важливих елементів, адже без демонстрації наочності неможливо розповідати студентам про іконопис, архітектуру, живопис і тощо. Ще одна із проблем, яку допомагають розв'язати візуальні лекції, – це становлення відеограмотності молоді, яка через великий інформаційний простір не завжди правильно може відібрати потрібний відеоматеріал, проаналізувати його або зробити правильні висновки. Адже вплив кіномистецтва, як і в загальному мас-медіа на молодь, неможливо недооцінювати. Візуальні лекції є доказом того, що інновації – це не обов'язково щось незвичайно нове, а правильне та нестандартне застосування традиційного.

Лекції-візуалізації гармонійно поєднують в собі ті потоки інформації, що впливають на людину – сенсорний, вербальний, структурний, – при яких відбувається оптимальне засвоєння інформації порівняно з традиційною лекцією. Наприклад, якщо на занятті 2-го курсу з дисципліни «Історія української культури» розглядаємо творчість музиканта, художника, архітектурні особливості, одяг та інше, візуальне та сенсорне сприйняття є обов'язковим для сприйняття інформації, яка не є спеціалізованою. Також не потрібно забувати про емоційний стан та виховання естетичних смаків у молоді. Оволодіти такими знаннями без допомоги викладача студенту, який технічно спрямований, доволі важко, а іноді й неможливо, що і стає причиною небажання вивчати такі дисципліни. Крім того, у студента розвивається зневажливе ставлення до таких дисциплін [145, 146, 147].

Отже, ми *розглядаємо лекцію* як необхідний елемент у педагогічній структурі під час викладання гуманітарних дисциплін, але структура якої модернізується відповідно модернізації освіти. Сьогодні уже традиційними

можна назвати візуальні лекції (які донедавна були інновацією), проблемні лекції, лекції-консультації, бінарні лекції, лекції-бесіди, лекції-прес-конференції, лекції із заздалегідь запланованими помилками, лекції з аналізом конкретних ситуацій, лекції-конференції. Також, важливими у нашій роботі визначаємо лекції з елементами тренінгів, лекції із застосуванням ігрових технологій.

Поряд з лекціями провідне та практичне значення відіграють семінарські заняття. На нашу думку, *семінарські заняття* сприяють прояву індивідуальності майбутніх фахівців з вищою технічною освітою під час практичного застосування знань. Такі заняття допомагають створити психологічно-стійку особистість, яка здатна висловлювати власну думку та застосовувати гуманітарні знання в професійній діяльності, сприяє його самовдосконаленню.

Учені виділяють такі переваги семінарських занять:

- семінарські заняття безпосередньо пов'язані з самостійною роботою студентів. Лекція не передбачає обов'язкової підготовки до неї студентів, а до семінару вони повинні готуватися – вивчати й аналізувати навчальну і наукову літературу, виокремлювати проблемні питання, писати тексти доповідей та рефератів, продумувати свої виступи тощо;
- підготовка до семінару та участь у ньому передбачають високий рівень творчої самостійності кожного студента. Він не тільки самостійно готується до семінарського заняття, а й виступає на ньому з доповіддю чи доповненням, самостійно викладаючи матеріал, відповідаючи на запитання, беручи участь у дискусії, обґрунтовуючи власну позицію тощо;
- семінарські заняття мають більші, ніж лекції, можливості для збудження й підтримання на високому рівні пізнавальної активності студентів. Якщо на лекції студент може пасивно ставитися до інформації, яку повідомляє викладач, то без активного ставлення до навчального матеріалу він не може ні підготуватися до семінару, ні брати в ньому участь;

- семінарські заняття більше, ніж інші форми навчання, сприяють поєднанню навчальних і наукових засад у пізнавальній діяльності студентів. У процесі підготовки до семінару, вивчення наукової літератури, її конспектування, реферування тощо студенти оволодівають науковим апаратом, набувають навичок наукового дослідження;

- семінарські заняття дають змогу здійснювати ефективний зворотний зв'язок в аудиторії, тобто зв'язок студентів із викладачем. У семінарі оптимально поєднуються викладання і навчання як діяльність, відповідно, викладача і студентів. Викладання – як організація навчальної діяльності студентів, управління нею, навчання – як пізнавальна діяльність студентів, спрямована на отримання знань, формування умінь і навичок;

- семінарські заняття дають змогу успішно розв'язувати завдання виховання студентів, оскільки на семінарі вони не пасивно сприймають наукову інформацію світоглядного характеру, а самі її здобувають, аналізують та обстоюють [148, с. 129–130].

Коли розглядаємо навчання, в деякій мірі маємо на увазі передачу досвіду попередніх поколінь. При цьому, якщо проаналізувати передачу знань, починаючи з самого раннього періоду розвитку людини, то можна побачити, що найбільш ефективним у засвоєнні знань є ігрова діяльність. Гра – це активне здобування знань, умінь, навичок, досвіду в розважальній та психологічно нестресовій дії, яка дає поштовх для подальшого розвитку особистості.

Гра як спосіб взаємовідносин людини з оточенням знаходилася в центрі уваги з давніх часів та привертала науковий інтерес багатьох учених. У психології важливими в розвитку ігрової діяльності є думки таких психологів, як Л. Венгера [149], Л. Виготського [150], О. Леонтьєва [151], Й. Хейзинга [152], Д. Ельконіна [153] та багатьох інших.

У педагогіці ігрову діяльність досліджували вчені: А. Айламазьян [154], Н. Борисова [155], А. Вербитський [156], С. Габрусевич [157], Х. Гадамер [158], Д. Кавтарадзе [159], Н. Кічук [160], Т. Лебедєва [161],

А. Макаренко [162], В. Петрук [93], Г. Селевко [112], К. Ушинський [163], И. Шиллер [164], Г. Щедровицький [165], П. Щербань [166] та багато інших.

Використання ігрових форм у навчально-виховному процесі гуманітарних дисциплін у технічних закладах вищої освіти розглядаємо не лише як засіб для покращення засвоєння знань, а і заохочення студентів до вивчення цих дисциплін.

Під час вивчення гуманітарних дисциплін, як вважають вчені, ігрові прийоми та ситуації доцільно реалізовувати за такими напрямками, як постановка дидактичної мети перед студентами у формі ігрового завдання, підпорядковування навчальної діяльності правилам гри, використання навчального матеріалу як засобу реалізації ігрової технології, введення у навчальний процес елемента змагання, який перетворює дидактичне завдання в ігрове, погодження успішного виконання дидактичного завдання з ігровим результатом [167, с. 18].

Також вважають, що ігрові прийоми та ситуації під час вивчення гуманітарних дисциплін доцільно реалізовувати за такими напрямками: попередньої підготовки (визначення кола питань дискусії, форми її проведення, розподіл ролей між студентами); визначення обов'язкових атрибутів, які б забезпечували ефект несподіванки та сприяли б підвищенню емоційного фону заняття; обрання чи запрошення журі; наявність ігрових моментів навчального характеру для перенесення уваги групи з одного питання на інше; обов'язкове підведення підсумків гри за участі усіх її учасників [168, с. 160].

У педагогіці розглядають такі функції ігрової діяльності у вищій школі: *спонукальну* (викликає інтерес у студентів); *комунікабельну* (засвоєння елементів культури спілкування майбутніх спеціалістів); *самореалізаційну* (кожен учасник гри реалізує свої можливості); *розвивальну* (розвиток уваги, волі та інших психічних якостей); *розважальну* (отримання задоволення); *діагностичну* (виявлення відхилень у знаннях, уміннях та навичках, поведінці); *корекційну* (внесення позитивних змін у структуру особистості

майбутніх фахівців). Також розглядають ігрові методи як багатопланові, і кожен з них у той чи інший спосіб сприяє виробленню певної навички та виокремлюють ігри-вправи, ігрові дискусії, ігрові ситуації, рольові і ділові навчальні ігри [169, с.184].

Розглядаючи навчально-ігрові технології під час гуманітарної підготовки майбутніх фахівців технічних спеціальностей, базуючись на власному досвіді, вважаємо, що використання ігрових технологій на перших та випускних курсах може проходити по-різному, адже їх складність залежить від таких факторів, як рівень володіння знаннями з цієї дисципліни. Наприклад, якщо на 2-му курсі навчання зі студентами доцільніше застосовувати ігрові технології, які відносимо до *знаннево-творчих* (диспути, прес-конференції, дебати тощо), тобто ті, які потребують самостійної підготовки та подальшого виступу перед колегами, то на старших курсах ефективніше та цікавіше буде проведення *репродуктивно-знаннєвих* ігрових технологій – де застосовуються змішані ігрові технології (гра-вправа, ігрова дискусія, ігрова ситуація, ігровий квест) і студент виступає не лише учасником, який презентує свої самостійно здобуті знання, а виступає в ролі оцінювача знань інших та репродукує свої знання через креативний підхід до визначеної проблеми. Тобто якщо знаннево-творчі технології – це накопичування знань та їх презентація, в результаті – теоретична основа, то репродуктивно-знаннєві – це перетворення набутих знань на практичне застосування, де в результаті – теорія, яка підтверджується практикою. Але якщо рівень знань студентів високий, то можливе застосування репродуктивно-знаннєвих ігрових технологій.

До репродуктивно-знаннєвих ігрових технологій відносимо розроблену нами *гру «Пізнай тему»*. *Мета*: формування когнітивно-креативного, особистісно-адаптивного та оцінного компонентів конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей. Запропоноване ігрове заняття дає можливість студентам краще засвоїти матеріал, шукати

креативний підхід до розгляду нової теми, розвинути навички працювати в команді та здатності оцінювати власну роботу та одногрупників.

На першому етапі гри ми використовуємо гру-вправу та дискусію. Під час виконання завдання студенти розглядають не лише завдання за темою, яка їм випала, а й виступають в ролі оцінювачів виконання завдання іншою командою, а щоб правильно оцінити – потрібні відповідні знання з цієї теми. Також студенти навчаються аргументовано та неупереджено оцінювати своїх товаришів, оскільки оцінки потрібно оголошувати вголос.

Під час другого етапу велику роль відіграє психологічний фактор, адже тут потрібно оцінювати не команду-суперницю, а своїх товаришів, з якими знаходишся в одній команді та аргументувати свої оцінки. Робота в мікрогрупах є дуже важливою, оскільки розвиваються навички знаходження спільної мови з іншими, відстоювання власних інтересів, аргументації, набуваються навички ділового спілкування в умовах чесної конкуренції, розвиваються навички притаманні конфліктологічній культурі.

Доволі часто можемо почути від студентів, що викладачі не завжди правильно оцінюють їхні знання і не важливо, яка це форми оцінювання – тести, контрольні, опитування, іспити тощо, – викладач, особливо якщо оцінка не оправдовує очікування, на думку студента упереджено ставиться до нього, і запитання в опонента завжди здаються простіше.

Для того, щоб студенти самі могли оцінити свої знання – довіряючи свою долю щасливому випадку та рівню знань – нами була розроблена гра під назвою *«Мандрівка до заліку»* (Додаток Е). *Мета:* формування мотиваційно-професійного, когнітивно-креативного, особистісно-адаптивного компонентів конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей. Суть цієї гри – виявити знання студентів на різних рівнях – від звичайних запитань до творчих підходів в процесі виконання завдання. Студенти розділяються на дві (або більше) команди та за допомогою кубиків з цифрами і зображеної «доріжки» із різнокольорових квадратів заробляють відповідну кількість балів, де сподіватися (в такому

випадку) можливо лише на удачу та власні знання. Викладач при такому занятті виконує роль модератора або арбітра. В такій ігровій формі студенти не завжди зациклюються, що це колоквиум і потрібно набрати бали, їм стає цікавіше, перш за все отримати перемогу. Різноманіття завдань, які не обмежуються лише простими запитаннями та однозначними відповідями, надають експресивності грі та спонукають до дії усіх учасників команди.

- Для засвоєння знань змішані ігрові форми (репродуктивно-знаннєві) повинні включати в себе низку вимог до викладача:

- ретельно продумана тема і доцільність застосування такої форми роботи (не до всіх тем доцільно використовувати ігрові форми роботи);

- чітко продуманий регламент виконання завдань (від встановлення регламенту залежить оцінювання знань гравців);

- виразне оцінювання (викладач оголошує вимоги, за якими оцінюються команди, але участі в оцінюванні не бере; учасники самі оцінюють здібності свої та своїх опонентів);

- мотивація студентів за рахунок активної участі всіх учасників гри.

Запропонована нами ігрова форма заняття, виконує низки таких функцій: *пізнавально-когнітивна* (знання з даної теми, бажання удосконалення знань); *креативна* (креативний підхід до виконання завдання); *оцінна* (набуваються навички оцінювання своїх можливостей та можливостей інших,); *самореалізація* (реалізація своїх можливостей); *комунікативна* (робота та спілкування в мікрогрупах, розподілення обов'язків), *вміння вести конструктивну та безконфліктну дискусію*.

За результатами опитування студентів 2-го курсу, які брали участь у заняттях із застосуванням змішаних ігрових форм, 75% – були повністю задоволеними заняттям та зауважили, що так краще засвоюються знання; 15% – заняття сподобалося, але не сподобалося оцінювання, що проходило публічно; 6% – не сподобалося, тому що самотійно потрібно опрацьовувати матеріал; 4% – поставилися байдуже. Отже, більшість студентів зацікавило заняття з використанням інноваційних ігрових форм. Учасники, яким не

сподобалося оцінювання і його публічне оголошення, можливо невпевнені в своїх знаннях або не достатньо комунікативні, щоб відстоювати власну позицію. Відсоток байдужих учасників може свідчити, що ці студенти незацікавлені в навчанні взагалі та відсутня мотивація у професійному спрямуванні.

Запропоновані нами ігрові навчальні технології дають можливість формування конфліктологічної культури не лише завдяки знанням, що отримуються та реалізуються, а й за допомогою взаємодії всіх учасників, тобто психологічний аспект, де студенти мають змогу продемонструвати свої здібності при прогнозуванні та вирішенні конфліктів завдяки самооцінці та вміння неупередженого ставлення до інших (до друзів і до опонентів), вміння адаптуватися в незвичному для себе середовища.

Якщо розглядати навчально-ігрові технології, то до таких інновацій відносять тренінг як метод ігрового моделювання педагогічних, навчальних, професійних, життєвих ситуацій з метою розвитку професійної компетентності, формування й удосконалення різних професійних та особистісних якостей, умінь і навичок майбутнього фахівця, підвищення адекватності самосвідомості та поведінки шляхом включення студентів до тренінгової ситуації в ролі учасників і глядачів [170].

Зважаючи на те, що наша мета – формування конфліктологічної культури в майбутніх інженерів, поряд з ігровими технологіями доцільне застосування занять з елементами тренінгів, адже коли йдеться про конфлікт, особливо про поведінку в конфліктних ситуаціях або розуміння причин виникнення конфліктів, такі види занять є особливо ефективними. Останнім часом тренінги зайняли одне з провідних місць серед активних методів навчання, особливо в гуманітарній підготовці. Тренінговим технологіям присвятили свої праці: І. Бех [171], Л. Бондарєва [172], І. Вачков [173], Н. Гимпель [174], Ю. Ємельянов [175], С. Макшанов [176], І. Мельничук [170], Л. Петровська [177], Є. Сидоренко [178], М. Смульсон [179], А. Щербаков [180] та інші.

Незважаючи на те, що тренінг є психологічним явищем, але коли він увійшов в педагогіку, почали з'являтися такі поняття, як «педагогічний тренінг», «навчальний тренінг».

Одним із методів інтерактивного навчання, який використовується в різних сферах життєдіяльності, на думку М. Белової, є соціально-психологічний тренінг тому що, як вважає авторка, допомагає пов'язати теоретичні знання з практикою, сприяє розвитку творчих здібностей, удосконаленню навичок комунікації і професійної майстерності, відкриває шляхи самоактуалізації особистості [181, с. 27], тобто у нашому розумінні, допомагає формувати конфліктологічну культуру в професійному становленні.

Науковці визначають мету тренінгу: інформування та набуття учасниками тренінгу нових професійних навичок та умінь; опанування нових технологій у професійній сфері; зміна погляду на проблему; зміна погляду на процес навчання, аби зрозуміти, що він може давати наснагу та задоволення; підвищення здатності учасників до позитивного ставлення до себе та життя; пошук ефективних шляхів розв'язання поставлених проблем завдяки об'єднанню в тренінговій роботі різних спеціалістів, представників різних відомств, які впливають на розв'язання цих проблем; активізація громадськості щодо розв'язання актуальних проблем; здобуття альтернативної громадянської освіти [182].

Маємо зауважити, що тренінг – це доволі багатогранна інноваційна технологія навчальної роботи, яка, в першу чергу охоплює психологічний аспект молодшої людини. В навчальному процесі тренінги застосовуються як мікс, тобто поєднання різних технологій та форм роботи, що спрямовані на поповнення знань, набуття досвіду та можливість поділитися власним, позбутися психологічного напруження чи невпевненості в своїх вчинках. Науковці розглядають у складі тренінгу низку інноваційних технологій, таких, як «Мозковий штурм», презентації, рольові ігри. У нашому випадку, використовуємо тренінгові вправи з метою формування конфліктологічної

культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей, включаючи їх у заняття, як практичне опробування. Наприклад, якщо тема заняття розглядає упереджене ставлення, ми використовуємо вправу «Експрес», проведення якої корегуємо залежно від спеціальності, складу групи, кількості чоловік, вивчених тем і т.п.

У своїй роботі ми використовуємо заняття з елементами тренінгів, які будуть сприяти встановленню психологічної рівноваги та позбавлення внутрішньої дисгармонії. Також тренінг є ефективним засобом у роботі з дорослими для засвоєння не лише знань, а й отримання емоційного досвіду.

Важливим у роботі викладача є отримання довіри студента, адже саме в таких стосунках буде спрацьовувати «суб'єкт-суб'єктні» відносини, а невеликі тренінгові вправи будуть допомагати у становленні цих відносин, також виросте довіра в самому колективі групи. Якщо для студентів 2-го курсу більшу увагу потрібно приділяти вправам, що базуються на грі, то студенти-магістри мають бажання брати участь у вправах, які будуть розкривати особистісно-психологічні, соціально-професійні питання та знаходити їх вирішення. Наприклад, упереджене ставлення, проблеми з само презентацією, огляд конфліктних ситуацій та їх вирішення, презентація своїх успіхів та досягнень тощо. Бажано, щоб в таких заняттях брали участь не більше 15 – 20 учасників тому що, іноді велика кількість учасників може нашкодити у проведенні заняття та не дати змоги студентам розкрити потрібні проблеми.

Заняття з елементами тренінгів переслідують мету:

- *когнітивно-розвивальну* – засвоєння гуманітарних знань та правильне застосування їх на практиці, в колективній співпраці; набуття навичок спілкування, безконфліктної взаємодії та асертивності в спілкуванні; формування гуманістичних відносин «людина-людина»; розкриття творчого потенціалу студента та креативності мислення.

- *психологічно-корегувальну* – розвиток здатності професійної рефлексії та емпатійності у відносинах; мотивація до навчання та опанування

професії; навички безконфліктної взаємодії в колективі; вміння адаптації та корегування самооцінки.

Важливою частиною навчального процесу в ЗВО, на сьогоднішній день, є самостійна робота. Розглядаючи навчальні програми гуманітарних дисциплін, можемо побачити, що, наприклад, з дисципліни «Педагогіка, психологія та методика викладання у вищій школі» (магістри) при загальній кількості годин 90 / 3 кредити, 18 – лекцій, 18 – семінарських занять та 54 години, тобто більша частина, виділяється під самостійну роботу. На 2-му курсі для дисципліни «Історія української культури» виділяється 90 годин / 3 кредити, з них – лекцій – 27 годин, семінарський занять – 18 годин і 45 годин – половина – йдуть на самостійну роботу, і це є показником того, що викладачі повинні значну увагу приділяти розробці завдань для самостійної роботи.

Ряд науковців розглядають самостійну роботу студентів як сплановану, організаційно і методично спрямовану пізнавальну діяльність, що здійснюється без прямої допомоги викладача для досягнення конкретного результату [183, с. 146].

Ми погоджуємося з тим, що студент може здійснювати пізнавальну діяльність за власною ініціативою, викликаною пізнавальною потребою або інтересом, але може виконувати її і з примусу, зі страху перед поганою оцінкою або якимось іншими перепонами. І в тому, і в іншому випадках, очевидно, маємо справу з варіантами мотивацій у пізнавальній діяльності студентів. Іноді перший варіант пізнавальної діяльності ототожнюють з поняттям «самостійність», тоді як йдеться лише про активність та ініціативу. Відомо, що студент може виконувати свою пізнавальну діяльність за чітко визначеними правилами (алгоритмами), що регламентують виконання кожної операції і контроль її правильності. Ця регламентація або здійснюється самим викладачем, або записується у вигляді спеціально підготовлених дидактичних засобів. В обох випадках студент не самостійний. Його діяльність керована. Якщо студент працює за навчальними книгами, в яких

не задані способи пізнавальної діяльності і контролю її якості, він самостійний у виборі. Якщо студент, прослухавши лекцію або простеживши за діяльністю іншої людини, потім сам намагається відтворити її, він не самостійний, його діяльність йому задана, хоча неявно [184, с. 283], але, на нашу думку, викладачу вищої школи потрібно шукати такі методи та форми навчальної роботи, які б сприяли самостійності студента.

Серед інновацій в освіті метод проектів посідає значне місце, важливість якого полягає в самостійному здобуванні знань та здатності їх застосування на практиці. Проблеми, питання, впровадження проектних технологій в навчальний процес висвітлюють такі науковці: І. Дичківська [97], І. Єрмакова [185], Л. Пироженко [186], Е. Полат [187], О. Пошетун [188], М. Рубинштейн [189], С. Сисоєва [190], М. Чанова [191] та багато інших.

Для самостійної роботи студентів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін нами використовується метод проектів та надається перевага груповим проектам, оскільки вважаємо, що індивідуальний проект не дає таких важливих навичок, як взаємодія з іншими та безконфліктне спілкування. На нашу думку, працювати у групі студенти мають, починаючи з перших курсів, адже це буде сприяти позитивному клімату в колективі, що, в свою чергу, допоможе швидшій адаптації та буде стимулювати мотивацію до навчання.

Мета: формування когнітивно-креативного, культурологічного, мотиваційно-професійного, особистісно-адаптивного, оцінного компонентів конфліктологічної культури майбутнього фахівця технічних спеціальностей.

Метод проектів виконує низку функцій, серед яких нами виокремлено ті, які сприяють:

- збільшенню зацікавленості дисципліною та мотивування її вивчення;
- набуттю навичок самостійної роботи та безперервного навчання, підвищують рівень самоосвіти;

- здатності студентів працювати у групах (у нашій роботі віддаємо перевагу груповим проектам);
- формуванню комунікативних здібностей та вміння публічних виступів;
- умінь і навичок пошуку, систематизування знань у наукових дослідженнях;
- розвитку творчого потенціалу та креативного мислення.

Важливою формою самостійної роботи, у процесі вивчення гуманітарних дисциплін, розглядаємо участь студентів у навчальних конференціях. *Мета:* формування мотиваційно-професійного, особистісно-адаптивного, когнітивно-креативного компонентів конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей.

Звичайно, не завжди участь у конференції студентів виглядає як самостійна робота. В більшості випадків студенти працюють під пильним контролем викладача та не завжди теми, які вони обирають, є їхнім власним вибором. Конференція, власне, і є обговорення проблематики, яка заздалегідь визначена, але в цій проблематиці кожен студент повинен вбачати свої актуальність і питання, які він не лише має бажання самостійно дослідити, а й представити та поділитися результатами своїх досліджень з іншими. І це ми розглядаємо як позитивний результат праці викладача, який вмотивував студента до наукового дослідження, та праці студента, який здатен дослідити проблему та презентувати її іншим.

Участь у конференціях має не лише підтвердити належний рівень виконаної наукової роботи, а й показати студента-дослідника як мовну толерантну особистість. Разом з тим, набувається професійний досвід, відбувається суспільне визнання особистості в середовищі фахівців [192].

Отже, розглядаючи участь студентів у конференції як самостійну роботу студента, ми окреслюємо цілі, які ставимо при застосуванні цього методу навчання:

- формування у студентів здатності до самостійного наукового пошуку та здібностей до експериментальних досліджень у гуманітарній сфері;
- розвиток навиків роботи з інформаційними джерелами та розуміння різних концептуальних підходів, з яких студент обирає сприйнятливий для нього, а не запропонований викладачем;
- формування вміння взаємодіяти з іншими в групі, здатності асертивної поведінки та безконфліктного спілкування;
- сприяння розвитку креативних підходів та подолання стандартного мислення під час вивчення гуманітарних дисциплін;
- розвиток творчого підходу для вирішення ситуацій та нестандартних підходів у презентації результатів дослідження;
- набуття майбутніми фахівцями навичок ораторської майстерності, позбавлення страху публічних виступів та орієнтування під час відповідей для аудиторії;
- можливості виступу в ролі опонента, набуття вмінь ставити запитання іншим, обирати необхідне із почутої інформації.

Аналіз наукової літератури та підходів різних авторів до розуміння понять технології, методів, форм навчання показав, що технологію ми розглядаємо більш широкою, ніж методи та вважаємо застосування інноваційних технологій більш ефективним при викладанні гуманітарних дисциплін, хоча, на нашу думку, в деяких випадках доцільно застосовувати традиційні форми навчання або міксувати їх з інноваційними. Нами представлена лише частина розроблених інноваційних технологій формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей (решта представлено у додатках). Також розглянуто інтерактивні форми роботи, які, на нашу думку, є більш спрямовані на особистісно-орієнтоване навчання і є доступні та цікаві для студентів.

3.3. Структурно-функціональна модель супроводу педагогічної системи формування конфліктологічної культури в майбутніх фахівців технічних спеціальностей

Гуманітарна підготовка майбутніх інженерів є складний та багатогранний процес, який вимагає відповідального підходу викладачів до навчально-виховної роботи і до ефективності результатів. Педагогічна система забезпечує цей процес. Для продуктивного формування конфліктологічної культури та кращого розуміння суті необхідно розглядати її в єдності методологічних, дидактичних і теоретично-концептуальних основ – формування фахівця, що спонукає нас до створення моделі формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей. Тобто необхідність побудови такої моделі формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей, яка дозволить описання цього процесу, функціонування та результативність педагогічної системи.

Моделювання як метод дослідження широко використовується в науці різного спрямування, тому що «модель», як пояснює словник іншомовних слів, – це схема для пояснення якогось предмета, явища або процесу в процесі та суспільстві [193, с. 461]. Метод моделювання лежить в основі будь-якого методу наукового дослідження як теоретичного, за якого використовуються різноманітні знакові моделі, так і експериментального, де використовуються предметні моделі [194].

У широкому розумінні моделювання є однією з категорій теорії пізнання і практично єдиним науково-обґрунтованим методом наукових досліджень систем і процесів будь-якої природи в багатьох сферах людської діяльності [195, с. 15]. Також модель розглядають як абстракцію системи, яка відображає деякі її властивості. Основною метою моделювання є визначення рівня абстрактного опису системи, тобто рівня детальності її подання через сукупність властивостей модельованої системи. Модель і

система знаходяться в певних відношеннях, від яких залежить ступінь відповідності між ними. Зазвичай модель простіша за систему [196].

Розглядаючи модель, В. Краєвський вважав, що це штучно створений об'єкт у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм і формул, подібний до досліджуваної системи (об'єкта або явища), відображає та відтворює в більш простому, примітивному вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки і відносини між елементами цієї системи. Також автор стверджував, що модель є фіксованим об'єднанням елементів і передбачає таке структурування, що відображає важливі внутрішні зв'язки реальності [197].

Нам імпонує позиція досліджень про те, що моделювання (відтворення) процесів соціалізації та професійна підготовка студентів згідно з умовами діяльності як закономірність потребує, щоб педагогічний процес відповідав особливостям сучасної економіки, а процес підготовки студентів відбувався з урахуванням їхніх дій в інформаційному суспільстві [198, с.163].

Стосовно конфліктологічної культури, нам подобається підхід науковця, піонера в дослідженнях конфліктологічної культури Н. Самсонової, яка в своїй монографії «Конфликтологическая культура специалиста и технологии ее формирования» (2002 р.) детально описала модель конфліктологічної культури спеціаліста, яка складається з інформаційного, аксіологічного та операційного блоків конфліктогенних професійно важливих індивідуальних властивостей і якостей спеціаліста (основні сфери індивідуальності) та блоку особистісних властивостей та якостей [199].

Побудову концептуальної моделі формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей здійснено з урахуванням структури та мети конфліктологічної культури; виокремлення проблем її формування; базисних знань, на яких спирається конфліктологічна культура; концептуальних положень; форм, методів, педагогічних умов,

теоретичного застосування, формування, динаміки оцінювання та результативності сформованості конфліктологічної культури.

Розробка структурно-функціональної моделі (рис. 3.1) зумовлено потребою сучасного суспільства в гуманізації технічної освіти, що вказує на професійну компетентність випускників, які спроможні працювати та безконфліктно взаємодіяти з оточенням, орієнтуючись на національні здобутки, а також нагальною потребою покращення гуманітарної підготовки в технічних ЗВО.

Структурно-функціональну модель формування конфліктологічної культури в майбутніх фахівців технічних спеціальностей розглядаємо як підсистему (гуманітарна підготовка, без якої не можливе повноцінне професійне становлення випускника), що вбудована в систему фахового навчання технічних закладів вищої освіти. Тому за *мету* визначаємо формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей.

У нашій моделі виокремлено важливі, взаємопов'язані та взаємозалежні блоки, до яких віднесено *теоретично-концептуальний, методологічно-дидактичний, оцінно-результативний* блоки.

Теоретично-концептуальний блок об'єднує теоретичні дослідження, історичні причини виникнення та розвитку конфліктологічної культури, її статус у розвитку фахівця, тому для повноти цього блоку нами внесено проблемні аспекти, які взаємопов'язані між собою та впливають і уповільнюють формування конфліктологічної культури.

Цей блок також висвітлює ієрархічні складові (у вигляді трикутників) науково-методичного тетраедра, до яких ми віднесли функції, принципи, педагогічні підходи та концепції формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей. В моделі представлено розгорнутий тетраедр, схематичне зображення якого висвітлене на рис. 1.6.

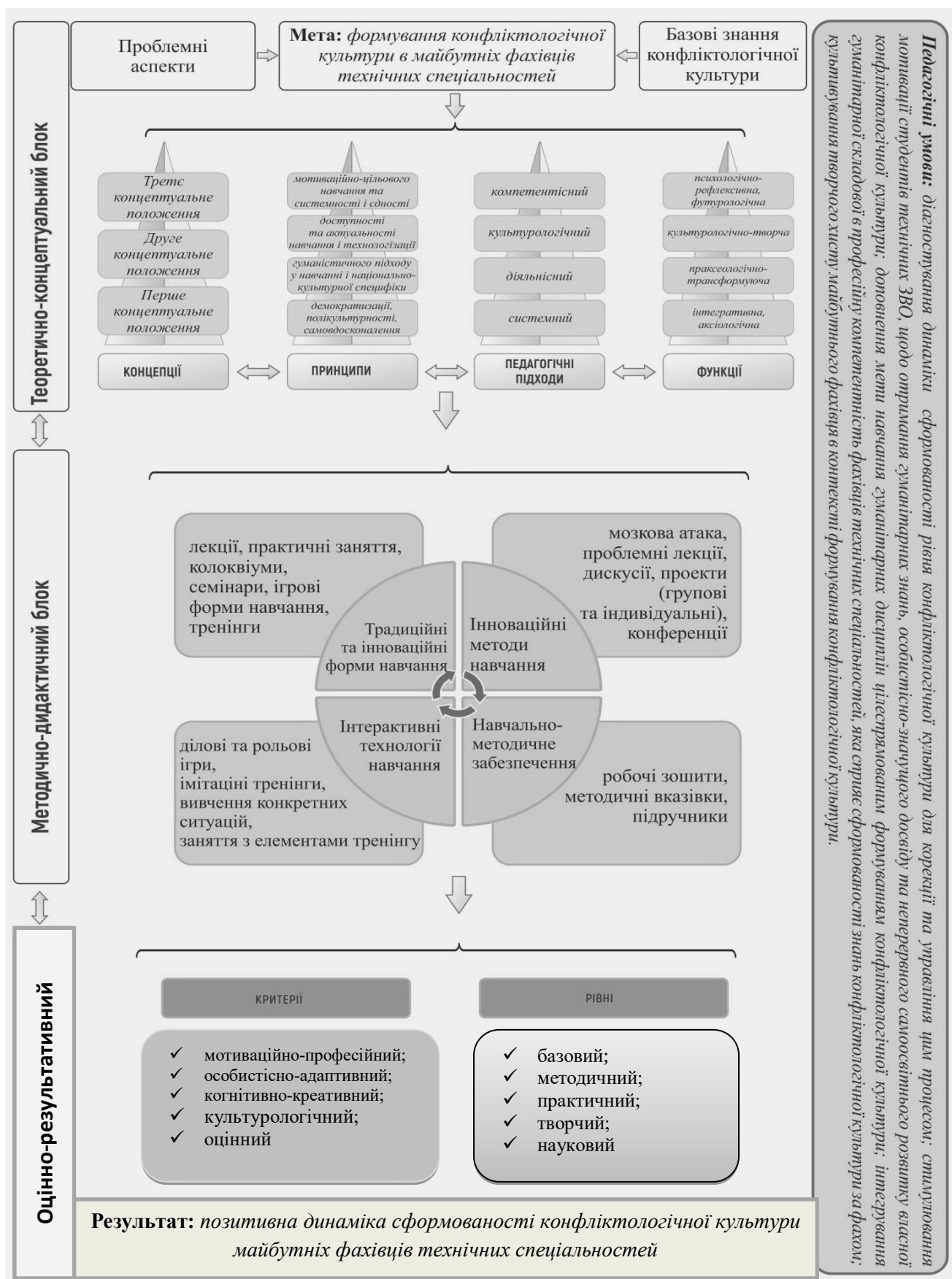


Рис. 1. Структурно-функціональна модель формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей

Теоретично-концептуальний блок взаємодіє з **методично-дидактичним блоком**, в якому описані традиційні форми навчання, інноваційні методи навчання, інтерактивні та ігрові технології навчання, тренінги та навчально-методичне забезпечення навчального процесу, які необхідні для формування конфліктологічної культури в майбутніх фахівців технічних спеціальностей, котрі об'єднані та взаємодіють між собою, що показано рухомими стрілочками. Це дає можливість розглядати наведені методи та технології як взаємозалежні одна від одної складові, і вилучення будь-якої складової не дасть позитивного кінцевого результату, оскільки результативність може дати лише спільність їх використання, критерії та рівні результативності, представлені в **оцінно-результативному блоці**.

Педагогічні умови у запропонованій моделі виступають об'єднувальним фактором для всієї моделі та розглядаються як забезпечення результативності під час формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей [200].

Отже, викладачам у процесі гуманітарної підготовки майбутніх фахівців технічних спеціальностей необхідно враховувати всю складність під час навчання та прогнозувати наслідки в подальшій професійній діяльності випускників. Модель надала нам можливість наглядно представити всю систему формування конфліктологічної культури з блоками, які ми розглядаємо як необхідні, та з розгорнутим тетраедром (що є рухомим об'ємним елементом), завдяки якому працює модель. Зважаючи на мету моделі, пріоритетними розглядаємо використання форм, методів та технологій навчання.

У процесі побудови структурно-функціональної моделі формування конфліктологічної культури в майбутніх фахівців технічних спеціальностей (рис. 3.1.) ми прагнули, щоб, забезпечуючи цілісне та системне бачення цього процесу, запропонована модель допомагала не лише виконувати всі етапи та створювати їх контроль, а й надавати можливість корекції в процесі формування конфліктологічної культури.

Висновки до третього розділу

До питань гуманітарної підготовки звернені погляди багатьох вітчизняних і зарубіжних науковців, в переконаннях яких прослідковується ціль – пошук єдиної ефективної та результативної педагогічної моделі формування фахівця майбутніх технічних спеціальностей, де у технічному ЗВО можуть співіснувати та взаємодіяти гуманітарні та технічні дисципліни і може відбуватися на гуманітарній основі формування технічного спеціаліста (фахівця). Але жоден процес не може існувати без системи, тому у нашому дослідженні представлена авторська педагогічна система формування конфліктологічної культури. Низка досліджень та впроваджень у педагогічний процес авторських складових (компонентів) системи і складають підсистеми, які мають вплив на майбутнього випускника. Аналіз підходів науковців до визначення поняття «педагогічна система» дозволив сформувати власну педагогічну систему, яка відповідає педагогічним та концептуальним підходам і виконує низку функцій та принципів.

За необхідне, як і в кожній системі, розглядаємо блоки, тобто підсистеми педагогічної системи, до яких входять: теоретичний, концептуальний, методично-дидактичний, оцінно-результативний блоки.

Для функціонування системи необхідні педагогічні умови, які забезпечать ефективність функціонування педагогічної системи: *діагностування динаміки сформованості рівня конфліктологічної культури для корекції та управління цим процесом; стимулювання мотивації студентів технічних ЗВО, щодо отримання гуманітарних знань, особистісно-значущого досвіду та неперервного самоосвітнього розвитку власної конфліктологічної культури; доповнення мети навчання гуманітарних дисциплін цілеспрямованим формуванням конфліктологічної культури; інтегрування гуманітарної складової в професійну компетентність фахівців технічних спеціальностей, що сприяє сформованості знань конфліктологічної культури за фахом; культивування*

творчого хисту майбутнього фахівця в контексті формування конфліктологічної культури.

У роботі обґрунтовано використання інноваційних методів навчання у формуванні конфліктологічної культури, а саме візуальних лекцій, ігрових технологій, занять-тренінгів та занять з елементами тренінгів.

Доводимо, що важливу роль відіграє самостійна робота і, враховуючи вимоги інтеграційних процесів, де самостійну роботу розглядають як провідну, ми розробили власний підхід до методу проектів під час вивчення дисциплін гуманітарного циклу.

Структурно-функціональну модель формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей запропоновано у вигляді, що визначає спробу розглядати модель не лише на площині, а у форматі 3D.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Маркова А. К. Психология профессионализма. М. : «Знание», 1996. 308 с.
2. Романовський А. Г. Психолого-педагогічна підготовка в світ концепції формування гуманітарно-технічної еліти. *Харьковская школа психологии: наследие и современная наука* / отв. ред. Т. Б. Хомуленко, М. А. Кузнецов. Х. : Изд-во ХНПУ имени Г. С. Сковороды, 2012. С. 129–139.
3. Зотова-Садило О. Гуманітарна підготовка як науково-педагогічне явище. *Вища школа*. 2013. № 7. С. 59–67.
4. Гречановська О. В. Культурологічна компетентність як важлива складова професійності майбутніх інженерів. *International scientific-practical congress so teachers and psychologists «The generation of scientific ideas», Publishing Center of the European Association of pedagogues and psychologists «Science», Geneva, 2015, p220*. С. 193-197.
5. Агошкова Е. Б., Ахлибининский Б. В. Эволюция понятия системы. *Вопросы философии*. 1998. № 7. С. 170–179.
6. Анохин П. К. Философские аспекты теории функциональных систем. М. : Наука, 1980. 197 с.
7. Афанасьев В. Г. Общество, системность, познание и управление. М. : Изд-во полит. лит., 1981. 432 с.
8. Бертуланфи Л. Общая теория систем – критический обзор. *Исследования по общей теории систем* / общ. редакция В. Н. Садовского и Э. Г. Юдина. М. : Прогресс, 1969. 520 с.
9. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). М. : Изд-во «Современник», 1998. 608 с.
10. Дудник І. М. Вступ до загальної теорії систем. Київ : Кондор, 2009. 205 с.
11. Катренко А. В. Системний аналіз об'єктів та процесів комп'ютеризації : навч. посіб. Львів : Новий світ-2000, 2003. 424 с.

12. Королев Ф. Ф. Системный подход и возможность его применения в психолого-педагогических исследованиях. *Советская педагогика*. 1970. № 9. С. 107.
13. Кустов Ю. А., Бахарев Н. П., Воронин В. Н. Преемственность в системе непрерывного образования. Тольятти : ТолПи, 1999. 220 с.
14. Мехонцева Д. М. Самоуправление и управление. Вопросы общей теории систем : монография. Красноярск : Изд-во Краснояр.ун-та, 1991. 248 с.
15. Печников А. Н. Теоретические основы психолого-педагогического проектирования автоматизированных обучающих систем. Петродворец : ВВМУРЭ им. А. С. Попова, 1995. 322 с.
16. Платонов К. К. Система психологи и теория отражения. М. : Наука, 1982. 809 с.
17. Сидорчук Н. Г. Концепція моделювання системи професійно-педагогічної підготовки студентів університетів в умовах євроінтеграційних процесів в освіті. *Професійна педагогічна освіта: системні дослідження* : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. С. 125–159.
18. Симонов В. П. Оценка качества обучения и воспитания в образовательных системах : учебное пособие. Серия «Педагогический менеджмент. НОУ-ХАУ в образовании». М., 2006. 113 с.
19. Старіш О. Г. Системологія : підруч. К. : Центр навч. літ., 2005. 232 с.
20. Трушникова Т. Г. Системный подход в педагогике как инновационная основа формирования образовательного пространства. *Человек и образование*. 2006. № 7. С. 71–72.
21. Харченко С. Я. Системний підхід у сучасних педагогічних дослідженнях в Україні : монографія / за ред. С. Я. Харченка. Старобільськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2016. 488 с.

22. Шарапов О. Д., Дербенцев В. Д., Семьонов Д. Є. Системний аналіз : навч.-метод. посіб. для самост. вивч. дисц. Київ : КНЕУ, 2003. 154.
23. Кузнецова А. Г. Развитие методологии системного подхода в отечественной педагогике : монография. Хабаровск : Изд-во ХК ИППК ПК, 2001. 152 с.
24. Мескон М., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента / пер. с англ. М. : Дело ЛТД, 1994. 702 с.
25. Вітвицька С. С. Педагогічна підготовка магістрів в умовах ступеневої освіти: теоретико-методологічний аспект : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2009. 440 с.
26. Короткий тлумачний словник української мови / за ред. Д. Г. Гринчишина. Вид. 2-ге, перероб. і допов. К. : Рад. шк. 1988. 320 с.
27. Гречановська О.В. Педагогічні підходи у формуванні конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей. *Наукові записки. Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія.* № 58. Вінниця. ТОВ «Твори». 2019. С. 74-81
28. Педагогические системы, педагогические процессы и педагогические технологии в современном педагогическом знании / Александров Г. Н., Иванкова Н. И., Тимошкина Н. В., Чшиева Т. Л. *Educational Technology Society.* 2000. № 3 (2). Р. 134–149.
29. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. М. : Просвещение, 1980. 367 с.
30. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. М. : Педагогика, 1989. 192 с.
31. Докучаєва В. В. Теоретико-методологічні засади проектування інноваційних педагогічних систем : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13. 00. 01. Луганськ, 2007. 44 с.

32. Кузьмина Н. В. Понятие «педагогической системы» и критерии её оценки. *Методы систематического педагогического исследования* Изд. 2-е. / под ред. Н. В. Кузьминой. М.: Народное образование, 2002. С. 7–52.
33. Кушнір В. А. Характеристика особливостей педагогічних систем. *Педагогіка і психологія*. 1999. № 4. С. 83–91.
34. Мамонтов Я. А. Педагогічна система як принцип науково-педагогічного дослідження. *Шляхи освіти*. 1927. № 5. С. 131–135.
35. Нісімчук А. С., Падалка О. С., Шпак О. Т. Сучасні педагогічні технології : навч. пос. К. : Видавничий центр «Просвіта», Пошуково-видавниче агентство «Книга Пам'яті України», 2000. 368 с.
36. Остапчук О. Є. Синергетичний потенціал авторського проектування педагогічних систем. *Педагогіка і психологія*. 2008. № 2 (59). С. 86–100.
37. Сластѣнин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика : учебное пособие для студентов высших пед. учебн. Заведений. Изд. 2-е стереотип. / под ред. В. А. Сластѣнина. М. : Издательский центр «Академия», 2003. 576 с.
38. Підласий І., Підласий А. Педагогічні інновації. *Рідна школа*. 1998. № 12. С. 3–17.
39. Пеньковець О. В. Модель формування професійної компетентності з інформаційних технологій у майбутніх учителів природничо-математичного профілю. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т. Г. Шевченка*. Серія: Педагогічні науки. 2011. Вип. 83. С. 195–199.
40. Енциклопедія освіти / АПН України ; головний ред. В. Г. Кремін. К. : Хрінком Інтер, 2008. 1040 с.
41. Спирин Л. Ф. Анализ учебно-воспитательных ситуаций и решение педагогических задач / Л. Ф. Спирин, М. А. Степинский, М. Л. Фрумкин / под. ред. В. А. Сластенина. Ярославль : ЯГПИ им. К. Д.Ушинского, 1974. 130 с. С. 35.
42. Гречановська О. В. Методологічні засади формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей.

Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки : зб. наук. пр. / за ред. проф. Тетяни Степанової. - № 3 (66), вересень 2019. - Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2019. - 378 с. С. 83 – 90.

43. Беспалько В. П. Психологические парадоксы образования. *Педагогика*. 2000. № 5. С. 13–20.

44. Никитина Н. Н., Железнякова О. М., Петухова М. А. Основы профессионально-педагогической деятельности : учебное пособие для студ. М. : Мастерство, 2002. 209 с.

45. Шадриков В. Д. Подготовка учителя математики: инновационные подходы / под ред. В. Д. Шадрикова. М. : Гардарики, 2000. 383 с.

46. Сластенин В. А. Гуманистическая парадигма педагогического образования. *Магистр*. 1994. № 6. С. 36 - 44.

47. Академічний тлумачний словник української мови. [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://sum.in.ua/s>. (дата доступу: 16.09.2017).

48. Конюхов Н. И. Справочник практического психолога. Прикладные аспекты современной психологии. Термины, законы, концепции, методы : справочное издание. М., 1992. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.twirpx.com/file/15704>.

49. Матійків І. М. Психологічні умови формування професійної компетентності учнів професійно-технічних навчальних закладів сфери обслуговування : дис. на здобуття наук. степ. канд. психол. наук : 19.00.07 / Львів. наук.-практ. центр проф.-техн. освіти АПН України. Львів, 2008. 240 с.

50. Хуторской А. В. Современная дидактика : учебник для вузов. СПб. : Питер, 2001. 544 с.

51. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.

52. Подласый И. П. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М. : Просвещение; Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1996. 432 с.

53. Багдужева А. В. Педагогические условия формирования профессиональной готовности будущих специалистов с использованием информационных технологий (на примере специальностей кадастрового профиля): автореф. дис. на соискание научн. степени канд. пед. наук : 13.00.01. Улан-Уде, 2006. 23 с.

54. Повідайчик О. С. Формування інформаційної культури майбутнього соціального працівника в процесі професійної підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2007. 20 с.

55. Федорова О. Ф. Некоторые вопросы активизации учащихся в процессе теоретического и производственного обучения. М. : Высшая школа, 1970. 301 с.

56. Манько В. М. Дидактичні умови формування у студентів професійно-пізнавального інтересу до спеціальних дисциплін. *Соціалізація особистості* : зб. наук. пр. Національного педагогічного університету ім. М. Драгоманова. К. : Логос, 2000. Вип. 2. С. 153–161.

57. Бражнич О. Г. Педагогічні умови диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 / Кривий Ріг, 2001. 238 с.

58. Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання : навч. посіб. / А. М. Алексюк та ін. К. : ІСДО, 1993. 336 с.

59. Копетчук В. А. Педагогічні умови професійного спрямування природничо-математичних предметів у медичному коледжі. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2005. № 25. С. 243–245.

60. Яковлев Е. В., Яковлева Н. О. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения. М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2006. 239 с.

61. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія : підручник. У 2 кн. Кн. 1: Соціальна психологія особистості і спілкування. К. : Либідь, 2004. 247 с.

62. Гречановська О. В., Петрук В.А. Формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей. *Міжнародна науково-технічна конференція «Перспективи розвитку машинобудування та транспорту - 2019»*; збірник тез. – Вінниця : ПП «ТД Едельвейс і К», 2019. – С. 347-349.
63. Ломов Б. Ф. Проблемы общения в психологии. *Проблемы общения в психологии*. М. : Наука, 1991. С. 3–23.
64. Український педагогічний словник / уклад. С. У. Гончаренко. К. : Либідь, 1997. 375 с.
65. Юдіна Н. О. Розвиток мотивації навчання молодших школярів у процесі вивчення інтегрованих курсів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2003. 20 с.
66. Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика : учебник для вузов. СПб. : Питер, 2001. 304 с.
67. Гуревич Р. С. Теорія і практика навчання в професійно-технічних закладах : монографія. Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. 410 с., С. 380.
68. Михайличенко В. Є., Полянська В. В. Роль мотивації навчально-пізнавальної діяльності у формуванні професійної спрямованості студентів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. праць. 2011. Вип. 17. С. 320–327.
69. Занюк С. С. Психологія мотивації : навч. посіб. К. : Либідь, 2002. 304 с.
70. Маркова А. К., Орлов А. Б., Фридман Л. М. Мотивация учения и её воспитание у школьников. М. : Педагогика, 1983. 64 с.
71. Термінологічний словник з основ підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів післядипломної педагогічної освіти / авт. кол.: Чернишова Є. Р. та ін. ; за наук. ред. Є. Р. Чернишової. К. : ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», 2014. 230 с.

72. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений / под ред. П. И. Пидкасистого. Ростов н/Д. : Феникс, 1998. 554 с.
73. Хомич Л. О. Зміст культурологічної парадигми розвитку педагогічної освіти. *Культурологічна складова професійного розвитку педагога* : зб. наук. пр. К. – Ніжин : ПП Лисенко М. М., 2012. 126 с.
74. Реан А. А., Кудашев А. Р., Баранов А. А. Психология адаптации личности. СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. 479 с.
75. Безюлева Г. В. Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной адаптации учеников и студентов : монография. М. : НОУ ВПО Московский психолого-социальный институт, 2008. 320 с.
76. Шибутани Т. Социальная психология / сокр пер. с нем. В. Б. Ольшанского. М. : Прогрес, 1969. 536 с.
77. Hartmann H. Ego psychology and the Problem of adaptation. New York : International Universities Press, 1958. 122 p.
78. Вахоцька І. О. Взаєморозуміння між людьми як психологічна проблема. *Вісник Харківського університету*. Серія: Психологія. 1998. Вип. 403. С. 18–22.
79. Онушкин В. Г., Огарёв Е. И. Образование взрослых : междисциплинарный словарь терминологии. СПб.–Воронеж : ВИПКРО, 1995. 232 с.
80. Теоретико-методологічні засади інтеграції змісту гуманітарної освіти у вищих навчальних закладах негуманітарного профілю : монографія / Онкович Г. В. та ін.. ; за заг. ред. Г. В. Онкович. К. : Педагогічна думка, 2012. 336 с.
81. Интегрированный подход при моделировании процесса личностно-ориентированного обучения в системе повышения квалификации / Стрижкова Г. М., Астафьева Н. Е., Филатьева Л. В., Юрова Л. Л. : *материалы научно-практической конференции «Всероссийский августовский*

педагогический совет». 2000. [Электронный ресурс]. Режим доступа : <http://pedsovet.alledu.ru/> (дата звернення: 9.03.2016).

82. Васяк Л. В. Формирование профессиональной компетентности будущих инженеров в условиях интеграции математики и спецдисциплин средствами профессионально ориентированных задач: автореф. дисс. на соискание научной степени канд. пед. наук : шифр спец. Омск, 2007. 24 с.

83. Чебышев Н., Каган В. Основа развития современной высшей школы. *Высшее образование в России*. 1998. № 2. С. 17–22.

84. Балицкая И. В. Гуманизация и гуманитаризация высшего образования в США и России как организационно-педагогическая проблема. М.: Владос, 2000г. № 3. С. 37–50.

85. Резник Н. И. Инвариантная основа внутрипредметных, межпредметных связей: методологические и методические аспекты. Владивосток, 1998. С. 32–38.

86. Гречановська О. В. Асертивність як складова конфліктологічної культури. *Міжнародний науковий журнал «Педагогіка безпеки», Том 4, №1, 2019*. С. 66-72. (*Index Copernicus*)

87. Гречановська О. В. Використання ігрових форм при вивченні гуманітарних дисциплін в технічних ВНЗ. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* : зб. наук. праць. 2018. Випуск 52. 465 с., С. 276–280.

88. Спиркин А. Г. Сознание и самосознание. М. : Политиздат, 1972. 303 с.

89. Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности. М. : Знание, 1980. 96 с.

90. Кудрявцев Т. В. О различных психологических условиях управления творческой деятельностью. *Теоретические проблемы управления познавательной деятельностью человека* : доклады Всесоюзной конференции: статьи. М., 1975. С. 47–50.

91. Матейко А. Условия творческого труда. М. : Мир, 1970. 300 с.
92. Дружинин В. Н. Структура психометрического интеллекта и прогноз индивидуальных достижений. *Интеллект и творчество* : сб. науч. тр. М. : Ин-т психологии, 1999. С. 5–29.
93. Петрук В. А. Теоретико-методичні засади формування базових професійних компетенцій у майбутніх фахівців технічних спеціальностей : дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : 13. 00. 04. / Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2008. 517 с.
94. Виленский М. Я., Образцов П. И., Уман А. И. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе : учебн. пособ. / под ред. В. А. Сластенина. М. : Педагогическое общество России, 2004. 192 с.
95. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : методичний посібник для студентів магістратури. Київ : Центр навчальної літератури, 2003. 316 с.
96. Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю., Шевченко Л. С. Інформаційні технології навчання: інноваційний підхід : навчальний посібник / за ред. Р. С. Гуревича. Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2012. 348 с.
97. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. К. : Академвидав, 2004. 352 с.
98. Дубасенюк О. А. Інноваційні навчальні технології – основа модернізації університетської освіти. *Освітні інноваційні технології у процесі викладання навчальних дисциплін* : зб. наук.-метод. праць / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ, 2004. С. 3–14.
99. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования : учебное пособие. Изд. 2-е, перераб. Москва : Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2003. 480 с.
100. Кларин М. В. Технология обучения: идеал и реальность. Рига : «Эксперимент», 1999. 180 с.

101. Левина М. М. Технология обучения, ее роль в структуре педагогического знания. *Разработка и внедрение гибких технологий обучения педагогическим дисциплинам*. М., 1991. С. 6-9
102. Наход С. А. Інтерактивні технології у формуванні прогностичних умінь майбутніх фахівців. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*. Серія : Педагогічні науки. 2014. Вип. 3. С. 211–217.
103. Ніколаєнко С. М. Якість вищої освіти в Україні: погляд в майбутнє. *Вища школа*. 2006. № 2. С. 3–22.
104. Онофрійчук Л. О. Інтерактивні методи в підготовці майбутніх вихователів до управлінської діяльності. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2013. Вип. 32(85). С. 352–357.
105. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / Пехота О. М. та ін. ; за заг. ред. О. М. Пехоти. К. : А.С.К., 2001. 256 с.
106. Підласий А. Оптимізація навчально-виховного процесу: педагогічні інновації. *Освіта і управління*. 2001. № 4. С. 59–68.
107. Побірченко Н., Коберник Г. Інтерактивне навчання в системі нових освітніх технологій. *Початкова школа*. 2004. № 10. С. 8–10.
108. Пометун О., Пироженко Л. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід. К., 2002. 135 с.
109. Пометун О., Пирожниченко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. Київ : Видавництво А.С.К, 2004. 86 с.
110. Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы / пер. с англ. Москва : «Когито-Центр», 1999. 144 с.
111. Рибачук А. В. Застосування методів інтерактивного навчання в процесі професійної підготовки майбутніх юристів. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* : зб. наук. пр. 2009. Випуск 21. 574 с.

112. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2 т. Т. 1. Москва : НИИ школьных технологий, 2006. 816 с.
113. Семушина Л. Г., Ярошенко Н. Г. Содержание и технологии обучения в средних специальных учебных заведениях : учеб. пособие для преп. учреждений сред. проф. образования. М. : Мастерство, 2001. 272 с.
114. Січкарук О. Інтерактивні методи навчання у вищій школі : навч.-метод. посіб. Київ : ТАКСОН, 2006. 88 с.
115. Степанов О. М., Фіцула М. М. Основи психології та педагогіки : навч. пос. К. : Академвидав, 2005. 520 с.
116. Турчина І. С. Використання інтерактивних методів навчання у процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. Серія: Педагогічні науки. 2013. Вип. 108.2. [Електронний ресурс]. Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2013_2_108_64 (дата звернення: 18.03.2017).
117. Химинець В.В. Інноваційна освітня діяльність. Ужгород : Інформаційно-видавничий центр ЗППО, 2007. 364 с.
118. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе : учеб. пособие для вузов. М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. 437 с.
119. Чошанов М. А. Дидактические конструкции гибкой технологии обучения. *Педагогика*. 1997. № 2. С. 37–39.
120. Щуркова Н. Е. Практикум по педагогической технологии. Москва : Педагогическое общество России, 1998. 250 с.
121. Левина М. М. Технология обучения, её роль в структуре педагогического знания. *Разработка и внедрение гибких технологий обучения педагогическим дисциплинам*. М., 1991. 270 с.
122. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим–Бад; редкол.: М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др. Москва : Большая Российская энциклопедия, 2003. 528 с.

123. Шамова Т. И., Давиденко Т. М. Управление образовательным процессом в адаптивной школе. Москва : Центр «Педагогический поиск», 2001. 384 с.
124. Дичківська І. М. Основи педагогічної інноватики : навчальний посібник. Рівне: РЛГУ, 2001. 233 с.
125. Алексеева М. Б. Системное управление подготовкой профессионалов (методология и методы). СПб., 1997. 264 с.
126. Згуровський М. З. Вища технічна освіта і Болонський процес. *Всеукраїнська нарада ректорів вищих технічних навчальних закладів*, (17-18 березня 2004 року, м. Харків). К. : КПІ «Київський політехнік», 2004. № 12. [Електронний ресурс] Режим доступу : <http://www.osvita.org.ua/bologna/vprov/articles/03.html> (дата звернення: 2.02.2015).
127. Волкова П. Педагогіка : посібник. К. : Вид. центр «Академія», 2001. С. 403.
128. Алексюк А. М. Загальні методи навчання в школі. К., 1981, 206 с.
129. Komorowska H. *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa : Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna, 2007. 204 s.
130. Bartmańska A. *Metody kształcenia języków obcych*. Warszawa : Centralna Komisja Egzamenacyjna, 2006. – 47 s., S. 212–213.
131. Дьюи Дж. Беседы о педагогике: контуры теории концентрации. Нью-Йорк, 1984. 231 с.
132. Килпатрик У. Х. Метод проектов. М., 1925. 68 с.
133. Скаткин М. Н., Лернер И. Я. О методах обучения. *Советская педагогика*. 1965. № 3. С. 3–10.
134. Данилов М. А., Есипов Б. П. Дидактика. М. : Изд-во Академии пед. наук РСФСР, 1957. 518 с.
135. Бистрова Ю.В. Інноваційні методи навчання у вищій школі України. *Право та інноваційне суспільство*. 2015. № 1 (4). С. 27–33.
136. Майхнер Х. Е. Корпоративные тренинги. М. : ЮНИТИ, 2002. 354 с.

137. Гречановська О. В. Робочий зошит для самостійної роботи з дисципліни «Педагогіка, психологія та методика викладання у вищій школі» / Уклад. Гречановська О. В./ Вінниця. ВНТУ 2018. [Електронний ресурс] Режим доступу : <http://posibnyky.vntu.edu.ua/pz/index.html> (дата звернення: 4.06.2018).

138. Гречановська О. В. Особливості інноваційних навчальних технологій у формуванні конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей. *Актуальні питання освіти і науки* : зб. наук. ст., матеріали V міжнар. наук.- практ. конф., 10-11 листопада 2015 р. Національна академія Національної гвардії України. Х. : ХОГОКЗ, 2017. 384 с. С. 147–159 с.

139. Гречановська О. В. Використання фольклорної української пісенної творчості у процесі викладання культурологічних дисциплін у ВНЗ. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. Серія: Педагогічні науки. 2013. Випуск 108. Том 2. С. 105–108.

140. Гречановська О. В. Компетентнісний підхід в культурологічній освіті майбутніх інженерів. *Актуальні проблеми вищої професійної освіти України: Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції*. 20 березня 2014р. / За заг. ред. Е.В. Лузік, О.М. Акмалдінової . – К.: НАУ, 2014. – 214с. – С. 52-53

141. Гречановська О. В. Використання інноваційних технологій навчання у формуванні міжкультурної толерантності у студентів технічних ВНЗ. *Психологія та педагогіка сучасності: проблеми та стан розвитку науки і практики в Україні* : збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 26–27 серпня 2016 року) Львів : ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2016. 104 с. С. 23–25.

142. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. К. : Либідь, 1997. 376 с.

143. Сусь Б. А. Інтерактивна лекція як спосіб активізації самостійної розумової діяльності студентів у вищих технічних закладах освіти. *Вісник*

Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Філософія. Психологія. Педагогіка. 2006. № 1(09). С. 150-153 [Електронний ресурс] Режим доступу : <http://novyn.kpi.ua/2006-1/index.html>. (дата звернення: 3.09.2015).

144. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : навч. пос., К. : Знання, 2005. 486 с.

145. Гречановська О. В. Лекції-концерти як одна з інноваційних форм навчально-виховного процесу. *Знання. Освіта. Освіченість* : збірник матеріалів II Міжнародної науково-практичної конференції, м. Вінниця, 2-3 жовтня 2014 р. Вінниця : ВНТУ, 2014. 170 с. С. 145–147.

146. Гречановська О. В. Візуальні лекції як одна з інноваційних форм навчально-виховного процесу. *International scientific professional journal «The unity of science»* / publishing office Friedrichstrabe 10. Vienna–Austria, 2015. P. 148.

147. Гречановська О.В., До питання впровадження інноваційних технологій в навчальний процес технічних ВНЗ. *Міжнародна наук.-практ. конференція «Наукові проблеми державотворення України», 7-8 листопада 2017 р.* Вінницький національний технічний університет. [Електронний ресурс] Режим доступу :<https://conferences.vntu.edu.ua/index.php/e-democracy/e-democracy2017/schedConf/presentations>

148. Шляхтун П. П. Методика викладання соціально-гуманітарних дисциплін : навч. посіб. К. : Академія, 2011. 224 с.

149. Венгер Л. А. Гра як вид діяльності. *Зап. псих.* 2008. № 3.

150. Выготский Л. С. Игра и её роль в психологическом развитии ребенка. *Вопросы психологии.* 1966. № 6. С. 5–16.

151. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М. : Изд.-во Москов. ун-та, 1972. 445 с., С. 3.

152. Хейзинга Й. Homo Ludens / Человек играющий. *Статьи по истории культуры* / пер. с нидерландского. Изд. 2-е, испр. М. : Айрис-пресс, 2003. С. 17.

153. Эльконин Д. Б. Психология игры. М. : Педагогика, 1978. 301 с.
154. Айламазьян А. М. Актуальные методы воспитания и обучения: деловая игра : уч. пособ . д. студ. М. : МДУ, 2005. 125 с.
155. Вербитский А. А., Борисова Н. В. Методологические рекомендации по проведению деловых игр. М., 2004. 36с.
156. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М. : Высшая школа, 1991. 205 с.
157. Габрусевич С. А., Зорина Г. А. От деловой игры – к профессиональному интересу. Минск : Университетское, 1989. 125 с.
158. Гадамер Х. Г. Истина и метод. М., 1989. 245 с.
159. Кавтарадзе Д. Н. Обучение и игра. Введение в активные методы обучения. М. : Моск. психолого-социальный ин-т; изд-во «Флинта», 1998. 192 с.
160. Кічук, Н. В. Ігрове проектування як інтерактивна дидактична технологія підготовки фахівців. *Наука і освіта*. 2005. № 3–4. С. 61–65.
161. Айламазьян А.М., Лебедева М.М. Деловые игры и их использование в психологическом исследовании // Вопросы психологии. - 1983. - № 2. - С. 143-150.
162. Макаренко А. С. Игра. Соч. Т. IV. М, 1957. С. 325.
163. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Собр. соч. Т. VIII. М.-Л., 1950, С. 480.
164. Шиллер И.-Ф. Статьи по эстетике. М.-Л. : Академия. 1935. С 48.
165. Щедровицкий Г. П., Котельников С. И. Организационно-деятельностная игра как новая форма организации и метод развития коллективной мыследеятельности. *Нововведения в организациях*. М. : ВНИСИ, 1983. С. 33–53.
166. Щербань П. М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах : навч. Посібник. К. : Вища школа, 2004. 207 с.
167. Вдович С. М. Використання ігрових технологій у мовній підготовці учнівської молоді у професійно-технічних навчальних закладах. *Матеріали*

обласної науково-практичної конференції «Сучасні технології у суспільно-гуманітарній підготовці кваліфікованих робітників у ПТНЗ. Львів, 2015, С. 17–21.

168. Стрельніков В. Ю. Сучасні технології навчання у вищій школі : модульний посібник для слухачів авторських курсів підвищення кваліфікації викладачів МППК ПУЕТ. Полтава : ПУЕТ, 2013. 319 с.

169. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. для студ. К. : «Академвидав», 2006. 352 с.

170. Мельничук І. М. Цільові аспекти використання тренінгів. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи* : зб. наук. праць Уманського держ. пед. ун-ту ім. П. Тичини. Умань : УДПУ ім. П. Тичини, 2007. Вип. 19. – С. 185–192.

171. Бех І. Д. Виховання особистості. У 2 кн. Кн. 2. Особистісно-орієнтований підхід: когнітивно-практичні засади. К. : Либідь, 2003. 322 с.

172. Бондарєва Л. І. Навчальний тренінг як засіб професійної підготовки майбутніх менеджерів організацій в економічних університетах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04. Київ, 2006. 23 с.

173. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники : учебное пособие. М., 1999. 237с.

174. Гимпель Н. Л. Формирование коммуникативной компетентности учителя средствами социально-психологического тренинга : дис. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук. : 13. 00. 08 / Калининградский государственный университет. Калининград, 2003. 238 с.

175. Емельянов Ю. Н. Теория и практика совершенствования коммуникативной компетентности : дис. на соиск. уч. степ. д-ра психол. наук. : 19. 00. 05 / Ленинградский государственный университет. Л., 1990. 403 с.

176. Макшанов С. И., Хрящева Н. Ю., Сидоренко Е. В. Психогимнастика в тренинге : каталог. Часть 1. СПб. : Институт тренинга, 1993. 106 с.

177. Петровская Л. А. Теоретические и методологические проблемы социально-психологического тренинга. М. : Изд-во МГУ, 1982. 168 с.
178. Сидоренко Е. В. Технологии создания тренинга. От замысла к результату. СПб. : Речь, 2007. 336 с.
179. Смутьсон М. Л., Тренинг «Конфликты и их решение» : учеб.-метод. пособие. К. : Нфа-принт, 2004. 47 с.
180. Щербаков А. В. Педагогический тренинг в индивидуализации и подготовки стуентов к воспитательной работе в школе : дисс. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук. : 13.00.08 / Челябинский государственный педагогический университет. Челябинск, 2000. 181 с.
181. Белова М. Э. Активные методы обучения основам организации социально-психологического тренинга. *Вісник ОНУ ім. І. І. Мечникова* (сер. «Психологія»). 2014. Т. 19, Вип. 2 (32). С. 26–34.
182. Бевз Г. М., Главник О. П. Основні положення щодо проведення тренінгів [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://ru.osvita.ua/school/method/technol/598/> (дата доступу: 9.10.2017).
183. Городиська В., Пантюк М., Міляєва В. Педагогіка та психологія вищої школи : тексти лекцій. Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ ДДПУ, 2014. 307 с.
184. Педагогіка вищої школи : підручник / Чернілевський Д. В. та ін. ; за ред. Д. В. Чернілевського. Вінниця : АМСКП, Глобус-Прес, 2010. 408 с.
185. Єрмаков І. Компетентнісний потенціал проектної діяльності. *Проектна діяльність у школі* / Упорядн. М. Голубенко. К. : Шкільний світ, 2007. 128 с.
186. Пироженко Л.В. Проекти в українській школі початку ХХ століття // Метод проектів: традиції, перспективи, життєві результати: Практикозорієнтований збірник / Керівник авторського колективу – директор ліцею міжнародних відносин № 51 С.М. Шевцова. Науковий керівник і редактор – канд. істор. Наук І.Г. Єрмаков. – К.: «Департамент», 2003. 489с.

187. Полат Е. С. Метод проектов / Е. С. Полат // Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров ; под ред. Е. С. Полат. – М. : Издательский центр “Академия”, 2002. – 272 с.

188. Пометун О., Пироженко Л. Інтерактивні технології навчання. *Відкритий урок*. 2003. № 3–4. С. 19–27.

189. Рубинштейн М. М. Метод проектов. *Метод проектів: традиції, перспективи, життєві результати* : практико-зорієнтований збірник / керівник авторського колективу С. М. Шевцова; науковий керівник і редактор – І. Г. Єрмаков. К. : «Департамент», 2003. С. 397–411.

190. Сисоєва С. Особистісно-зорієнтовані технології: метод проектів. *Підручник для директора*. 2005. № 9–10. С. 25–31.

191. Чанова М. В. Метод проектов в системе проблемного обучения проектов *Сибирский учитель*. 2003. № 1. [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://www.ioso.ru/distant/project/meth%20project/metod%20pro.htm> (дата звернення: 28.08.2016).

192. Лузік Е. В. Організація наукової діяльності студентів вищих навчальних закладів. *Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи* : зб. наук. праць. К., 2003. С. 380–395.

193. Словник іншомовних слів / за ред. О. С. Мельничука К. : УРЕ, 1985. 966 с.

194. Трухан М. А. Модель формування готовності майбутніх соціальних педагогів до розв'язання професійних конфліктів. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія «Педагогіка, соціальна робота» / гол. ред. І. В. Козубовська. Ужгород : Говерла, 2014. Випуск 30. С. 170–173.

195. Тесля Ю. М., Лега Ю. Г., Лберемок І. І. Математична модель і алгоритм структуризації інформаційного середовища проектів навчання.

Управління проектами та розвиток виробництва : зб. наук. пр. К. : Вид-во ВАТ «Поліпринт», 2002. № 4. С. 145–149.

196. Томашевський В. М. Моделювання систем. К. : Видавнича група ВНУ, 2005. 352 с. С. 20–22.

197. Краевский В. В. Методология педагогического исследования : пособие для педагога-исследователя. Самара : Изд-во СамГПИ, 1994. 165 с.

198. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи. К. : Центр навчальної літератури, 2009. 472 с.

199. Самсонова Н. В. Конфликтологическая культура специалиста и технология ее формирования в системе вузовского образования : монография. Калининград : Изд-во КГУ, 2002. 308 с.

200. Гречановська О.В. Обґрунтування педагогічних умов у процесі формування конфліктологічної культури в майбутніх фахівців технічних спеціальностей. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*: зб. наук. пр. Випуск 53. Київ-Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2019. С. 155 – 162. (Index Copernicus)

РОЗДІЛ 4

МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ В МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

4.1. Педагогічні технології формування конфліктологічної культури в майбутніх фахівців технічних спеціальностей у процесі гуманітарної підготовки

Гуманітарну підготовку майбутніх фахівців у Вінницькому національному технічному університеті та формування конфліктологічної культури ми розглядаємо під час вивчення дисциплін «Історія української культури» (2 курс) та «Педагогіка, психологія та методика викладання у вищій школі» (магістри). Чому саме ці дисципліни?

«Історія української культури» викладається на 2 курсі, і дисципліна є дуже суперечливою на етапі формування нашої державності. Існує багато фактів, які є спірними та викликають не лише дискусії, а й силові протистояння, і викладач покликаний спрямувати студента в безконфліктне русло вирішення ситуацій за допомогою правильно поданого навчального матеріалу та вдало підібраних педагогічних технологій. Сьогодні проблема зіткнення культур, релігій, етносів є дуже гострою в нашій країні і навіть вирішення її в майбутньому може залишити негативні наслідки, адже молода людина, знаходиться в такому віці, що сприймає все максималістично і недостатність знань призведе до загострення конфліктності молодого людини, які залишить свої наслідки і в професійному становленні.

Важливим та відповідальним на початку роботи з групою студентів є перша, вступна лекція. Вона має певні особливості, що є характерними, щодо змісту та методики читання. Зазвичай, у вступній лекції викладач веде мову про предмет, об'єкт дисципліни; зв'язки із суміжними науками; основні методи досліджень, які використовують у науці; функції дисципліни, її

теоретичне та практичне значення. Студенти, йдучи на вступну лекцію, налаштовуються слухати викладача та записувати теоретичний матеріал (зі слів студентів), але не очікують, що вони можуть стати активними учасниками лекції, і всі вимоги, що висуває педагогічна наука до вступної лекції, можливо подати студентам у більш цікавому варіанті. Ми пропонуємо такий варіант вступної лекції, який буде складатися із декількох тренінгових вправ та ігрових ситуацій, але, звичайно, з інформаційними повідомленнями від викладача.

Вступна лекція до дисципліни передбачає мету: збудження інтересу до вивчення дисципліни; формування у студентів мотиваційно-професійного та когнітивно-креативного компонентів, що проявляються в інформуванні про важливі сторони дисципліни, яку пропонується вивчати, та в інтерактивному підході у проведенні лекції. Викладач після оголошення необхідних відомостей про себе та дисципліну пропонує студентам розділитися на команди (зазвичай ці команди створюють навчальні групи: кожна група – це команда). На дошці зображується дерево, командам роздаються кольорові папірці (кожна команда має свій колір). Викладач повідомляє студентам про те, що це дерево поділене на зони, які відповідають завданням (наприклад, завдання – «Напишіть компетентності, яким повинен відповідати викладач, студент» тощо). Таких зон на дереві може бути стільки, скільки завдань забажає дати студентам викладач. Кожній команді пропонується написати відповіді, оскільки це завдання спрямоване більш на когнітивну діяльність студентів, ніж на оцінювання; пропонується необмежена кількість відповідей, але не менше двох на кожне завдання. Відповіді команда записує на папірці, які чіпляються на дерево та імітують «листки», що висять. Після закінчення завдання викладач бере кожну відповідь, зачитує, проводить загальне обговорення цієї відповіді та визначає її достовірність. Якщо відповідь не аргументується командою та є неправильною, «листок дерева» чіпляється під деревом. Імітовані листки на дереві та під ним дають змогу візуально студентам побачити в кінцевому результаті, на скільки правильно

вони оцінюють роль цієї дисципліни в їхньому професійному становленні та на скільки вони орієнтуються в полі цієї науки. Це важливо під час гуманітарної підготовки майбутніх технічних фахівців, адже студенти вважають, що всі необхідні гуманітарні знання вони отримали у загальноосвітньому навчальному закладі та мають достатній власний досвід. Викладач може корегувати відповіді студентів під час дискусії, тому що, не маючи відповідних знань, студенти можуть при правильній відповіді не вміти аргументувати. *Результативність* такого заняття полягає у формуванні когнітивно-креативного, мотиваційно-професійного компонентів конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей.

М. Леонов дає поняття культурних конфліктів як зіткнення людей, які представляють різні культури, породжує різноманітні конфлікти, спрямовані на «стримування» чужих культур, що відрізняються ідеалами і стилем життя. Для прикладу можна назвати конфлікти, які на цій основі виникають між жителями міст і сіл, між корінним населенням та емігрантами, між старою інтелігенцією, особливо гуманітарною, і новою, технічною. Предметом цих конфліктів є духовні цінності культур. Основна проблема – визнання тих чи інших цінностей [1, с. 34].

Таке визначення є актуальним для студентів ЗВО, адже проблеми виникають між: молоддю села і міста, з чим часто стикаються у студентському середовищі, особливо на перших курсах під час адаптації; між студентами-емігрантами або переселенцями, що є важливим на нинішньому етапі становлення нашої країни; суперечками переваг гуманітарного чи технічного навчання та самі їх поняття. На сьогодні це є великою проблемою, вирішення якої можливе під час формування конфліктологічної культури, залучаючи інноваційні технології навчання під час гуманітарної підготовки.

Діапазон причин виникнення міжкультурних конфліктів (як і конфліктів узагалі) гранично широкий: це не тільки недостатнє знання мови і пов'язане з цим просте нерозуміння партнера по комунікації, але й глибші причини, нечітко усвідомлювані самими учасниками. Відповідно до теорії позитивного

конфлікту, конфлікти – це неминуча приналежність повсякденного життя і не обов'язково повинні носити деструктивний, дисфункціональний характер. Науковці вважають, що важливу роль відіграє поняття «міжкультурна компетенція», під якою розуміють позитивне ставлення до наявності в суспільстві різних етнокультурних груп і здатність індивіда ефективно спілкуватися з представниками будь-якої з цих груп. Міжкультурну компетенцію вони розглядають в двох аспектах: як здатність сформувати в собі чужу культурну ідентичність, що передбачає знання мови, цінностей, норм, стандартів поведінки; здобувати знання про умови соціалізації та інкультурації у власній і чужій культурі, про умови соціальні стратифікації, соціокультурні форми взаємодії, прийняті в обох культурах. Світовий досвід показує, що найбільш успішною стратегією досягнення міжкультурної компетенції є інтеграція – збереження власної культурної ідентичності поряд з оволодінням культурою інших народів. Автори наводять думку німецького культуролога Г. Ауернхаймера, що навчання міжкультурної компетенції має починатися зі спрямованого самоаналізу і критичної саморефлексії. На початковій стадії повинна бути вихована готовність визнавати відмінності між людьми, яка пізніше повинна розвинутися у здатність до міжкультурного розуміння і діалогу [2].

Недостатність звернення уваги на цю проблему у студентському середовищі та під час навчання у ЗВО – це причини доведення до конфліктної ситуації, тобто початок самого конфлікту та схильність особистості до конфліктної поведінки саме в міжкультурних відносинах. Така дисципліна, як «Історія української культури», при правильному застосуванні інноваційних технологій та зацікавленості студентів, дасть змогу зрозуміти та розв'язати зазначену проблему. Дисципліна допомагає молоді краще пізнати свою культуру, адже «щоб шанувати інших, необхідно шанувати себе», і тому нам необхідно працювати над «почуттям власної цінності» нашої особистості. Особистість, яка має проблеми зі сприйняттям

власної групи, народу, країни (негативні стереотипи), буде мати проблеми в контактах з громадянами інших країн.

Євроінтеграція для нашої країни вимагає від молоді знання зв'язків культур з європейськими країнами, особливо, якщо ця країна – є сусідньою державою, наприклад – Польща, з якою нас пов'язують не лише сусідство, а історичні зв'язки та коріння, і деякі історичні факти не завжди є однозначними щодо обох сторін. Така невизначеність викликає у молоді, особливо націоналістично налаштованої, агресію, тому викладач повинен дати інформацію, яка допоможе студентові оцінювати ситуацію, базуючись на факти, і розуміти, що у наших держав є спільне коріння [3, 4].

Для прикладу розглянемо заняття *«Славетний земляк Ігнатій Ян Падеревський» (до 155-річчя з дня народження композитора) візуальна лекція + лекція-концерт.*

Мета: формування у студентів культурологічного та когнітивно-креативного компонентів формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей, що проявляється у повазі до інших культур; вмінні прослідковувати історичні зв'язки між українським та польським народами; мотивуванні до ознайомлення із зарубіжною музичною культурою та бажанні сприймати і слухати класичну музику; набуванні знань про відомих композиторів-земляків, їх творчий шлях та досягнення; вміння аналізувати класичні твори та розуміти їх зв'язок з народною творчістю. Заняття присвячене творчості Ігнатія Яна Падаревського (1860 -1941), який до п'яти років проживав у селі Курилівка Хмельницького району Вінницької області та є нашим земляком. Він має світову славу піаніста, композитора, політичного та громадського діяча, дипломата і більш відомий у Польщі, ніж в Україні. Навчальний матеріал подається у формі усного журналу в поєднанні з лекцією-концертом та складається із чотирьох блоків-«сторінок»: *перший блок* – присвячений досягненням Ігнатія Падаревського та його роль в світовій історії, в історії Польщі та внесок у музичне мистецтво; *другий блок* – біографічні дані, ця інформація потрібна для того, щоб студенти могли

на зразках життя відомих людей зрозуміти своє значення та свою національну ідентифікацію, пов'язувати знання з мистецтва із історичними подіями; *третій блок* – присвячений композиторській діяльності І. Падеревського. Цей блок проходить у формі лекції-концерту, де не лише розповідається про творчість композитора, а й наголошується, що в його творах досить часто звучать саме українські мотиви. Виконуються твори композитора. *Четвертий блок* – присвячений виконавській діяльності. Кращим зразком віртуозного виконання творів І. Падеревським є художній фільм «Місячна соната» (1936), в якому Ігнатій Ян Падеревський грає головну роль і показаний як віртуозний піаніст. Протягом всього заняття демонструється презентація, що відповідає тексту. Після закінчення заняття проводиться обговорення у довільній формі.

Результативність: формування у студентів культурологічного, когнітивно-креативного компонентів конфліктологічної культури.

Кіноіндустрія уже багато років несе в собі грандіозний вплив на молодь, від патріотичного до злочинного. Агітація, яку здатна зробити візуалізація, на сьогоднішній день є найвпливовішою, тому візуальні лекції за допомогою кіноіндустрії посідають одне із провідних місць в інноваційних технологіях. Значну роль у кіноіндустрії відведено *анімаціям, мультиплікаціям*. Оскільки це є одним з популярних і улюблених жанрів візуального мистецтва, низку занять присвячено саме історії виникнення, створення та розвитку цього напряму мистецтва як за кордоном, так і в Україні, де проводимо паралелі розвитку. При цьому розглядається ряд історичних фактів, які мали вплив на розвиток мультиплікації (33-й рік, І Світова війна, Велика Вітчизняна війна тощо), що дає змогу студентам прослідкувати вплив зазначених подій на мистецтво, пов'язувати світову мультиплікацію з вітчизняною, зрозуміти роль вітчизняної мультиплікації у світовій кіноіндустрії, що дасть змогу затвердження етнічної ідентифікації. Також це заняття є цікавим саме для майбутніх фахівців технічних спеціальностей – майбутніх інженерів, адже, спостерігаючи за розвитком

мультиплікації від малювання «рухомих картинок» до комп'ютерної графіки та ефекту 3-D, – студенти прослідковують інженерний розвиток та технічний прогрес, який також позначається на цьому виді мистецтва. Студентам 2-го курсу важливе розуміння, що їх майбутній фах відбивається не лише в технічних засобах, а проявляється і допомагає в розвитку різних видів мистецтва, які для них є близькими, і не кожен студент задумується над тим, як на мультиплікацію впливають інженерні винаходи. Тому під час заняття ми наголошуємо на цьому фактові, що сприяє закріпленню відчуття професійної ідентифікації та знижує рівень маргіналізації професії, яка присутня у студентів ще при вступі або набулася до 2-го року навчання через розчарування обраним фахом. Це заняття вносить елементи чарівності та незвичайності професії. Також це заняття є складним за структурою та доволі об'ємним, адже охоплюється великий історичний період, застосовується візуальний перегляд уривків мультиплікаційних фільмів, що потребує великий обсяг часу, тому це заняття розраховане на 4 академічні години.

Заняття «В країні Фантазії». Мультиплікація, історія виникнення та розвиток»(візуальна лекція) (Додаток Є).

Мета: формування мотиваційно-професійного, культурологічного, когнітивно-креативного компонентів. Заняття спрямоване на ознайомлення з розвитком мультиплікації в хронологічному порядку, де студенти зможуть прослідкувати прогрес мультиплікації, від її започаткування і до сьогоденних днів. Під час заняття не лише ведеться розповідь про мультиплікаційні фільми, їх авторів чи сюжет, а й демонструються презентація за темою заняття та уривки кожного мультиплікаційного фільму, про який ведеться мова, що дає змогу студентам побачити розвиток цього жанру, вплив технічного прогресу на мультиплікацію, що сприяє формуванню професійної ідентифікації. Запропоноване заняття розподілене на дві частини: – перша частина присвячена огляду розвитку світової мультиплікації; друга – історії та розвитку української мультиплікації, в якій продовжуємо розповідь в історичному хронологічному порядку про розвиток

української мультиплікації. Студентам легше сприймати інформацію, адже на попередньому занятті уже розглядалася історія світової мультиплікації. Заняття підсумовується творчими питаннями, в яких студенти діляться своїми враженнями про розвиток мультиплікації та розповідають про їх обізнаність в цій сфері.

Після закінчення заняття студентам дається творче завдання, в якому вони описують свої враження, про мультиплікаційні фільми які їм подобаються. Для того, щоб з'ясувати, наскільки студенти обізнані з цим жанром в українському мистецтві, проводилося анонімне опитування, де звучали запитання: «Чи знаєте ви історію виникнення мультиплікації?» та «Чи цікавилися Ви історією виникнення української мультиплікації?». Результати опитування показали, що лише 30% студентів ознайомленні з історією мультиплікації, а інтерес до української мультиплікації та її виникнення було лише у 13% опитуваних, хоча мультиплікація на сьогоднішній день є доволі розповсюдженим видом кіномистецтва, і в Україні також відбуваються процеси для покращення та вдосконалення цієї індустрії. Вона є невід'ємною частиною нашої культури, що і потрібно донести до студентів за допомогою таких занять. Значна частина студентів – 87% – запропонували ще теми, які хотіли б розглянути на заняттях та висловили захоплення цим заняттям, а це дає змогу зробити висновок, що зацікавлення професією та формування професійного становлення може відбуватися за допомогою занять мистецького спрямування і в тому числі такого незвичного для ЗВО, як мультиплікація.

Результативність: формування когнітивно-креативного, мотиваційно-професійного, культурологічного компонентів конфліктологічної культури.

Лекції із застосуванням засобів мистецтва мають значний вплив на студентів та сприяють формуванню культурологічного, особистісно-адаптивного та когнітивно-креативного компонентів у формуванні конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей. Інформація, яка надається під час таких занять, гарно сприймається та

засвоюється, є не нав'язливою та за її допомогою легко можна показати взаємозв'язок різних мистецьких спрямувань та історичних фактів, що є важливим для студентів негуманітарних спеціальностей. Наприклад, українська народна пісня – є однією з важливих ланок, що на сьогодні поєднує минуле і сучасне та надає можливість відчувати свою індивідуальність серед інших народів. Народна пісня здатна торкатися різноманітних струн душі, будити народну пам'ять. Пісенна творчість українців охоплює всі аспекти життя народу, чим і є цінна для викладання гуманітарного, культурологічного, історичного матеріалу. Для самостійної роботи, за результатами лекції, ми пропонуємо студентам підготувати інформацію щодо фольклору їх рідного села, міста. Наступне заняття відбувається у формі презентації та обговорення кожного виступу.

Для кращого засвоєння тем, наприклад, під час занять з історії української культури, у своїй роботі ми використовуємо лекції-концерти. Ці лекції є не лише викладенням потрібного матеріалу або показу концерту. Це є вдале поєднання культурологічного теоретичного матеріалу з практичним показом, виконанням музичних творів відповідної тематики та творчими завданнями. Лектор під час заняття не виступає в якості ведучого концерту, тобто не пов'язує музичні номери за допомогою розважальних текстів, а подає необхідну тематичну інформацію для конспектування – лекцію. Теоретичний матеріал підкріплюється відеороликами, піснями, читанням віршів. Студенти виступають активними учасниками заняття, а не лише слухачами, кожен з них має взяти участь в дискусії щодо історії виникнення того чи іншого твору, тому форма проведення таких занять формує креативно-когнітивний та оцінний компоненти конфліктологічної культури.

Під час проведення лекцій з дисципліни «Педагогіка, психологія та методика викладання у вищій школі» у магістрів для ознайомлення та закріплення матеріалу ми використовуємо змішанні ігрові форми.

Авторська розробка *гри «Пізнай тему»*, яка включає в себе гру-вправу, ігрову дискусію, ігрову ситуацію, ставить за *мету* формування у студентів

особистісно-адаптивного, когнітивно-креативного та оцінного компонентів. Заняття складається з декількох етапів. На початку студентам повідомляється тема лекції, яка має проходити у формі гри, але їм не повідомляється формат заняття. Студенти мають самостійно ознайомитися з цією темою. Розпочинається заняття зі вступного слова викладача відповідно до теми, ознайомленням з основними положеннями та термінами теми, що може проходити в форматі бесіди. На *першому етапі* гри використовуємо групування та дискусію. Під час виконання завдання студенти розглядають не лише завдання за темою, яка їм випала, а й виступають в ролі оцінювачів виконання завдання іншою командою. Навчаються аргументовано та неупереджено оцінювати своїх товаришів, адже оцінки потрібно оголошувати вголос.

Під час другого етапу велику роль відіграє психологічний фактор, адже тут потрібно оцінювати не команду-суперницю, а своїх товаришів, з якими знаходишся в одній команді, аргументувати свої оцінки. Робота в мікрогрупах є дуже важливою, адже розвиваються навички знаходження спільної мови з іншими, відстоювання власних інтересів, аргументації, набуваються навички ділового спілкування в умовах чесної конкуренції.

Запропоноване ігрове заняття дає можливість студентам краще засвоїти матеріал, шукати креативний підхід до розгляду нової теми, розвинути навички працювати в команді, що відповідає компонентам формування конфліктологічної культури.

Враховуючи специфіку дисципліни «Педагогіка, психологія та методика викладання у вищій школі», студенти мають можливість не лише взяти участь у грі, а й ознайомитися з ігровими формами навчання не з підручника чи розповіді викладача, а практично, що дасть можливість зрозуміти хід проведення заняття, будучи активним його учасником, і це також є набагато ефективнішим, ніж теоретичний матеріал.

Поряд з лекційними заняттями, значне місце в навчальному процесі займають семінарські заняття, які самі по собі є активною формою навчання.

Семінар сприяє розвитку творчого мислення студентів, формуванню у них навичок публічного виступу, адже при обговоренні певної проблеми науки вони навчаються формувати з неї власну позицію, обстоювати її в навчальній дискусії [5]. Для більш активної роботи під час семінарських занять та в підтвердження цього визначення ми вважаємо доцільним використання ігрових технологій та семінарів з елементами тренінгів, адже якщо студенти будуть готувати теми семінару та зачитувати їх перед колегами, то, на нашу думку, це не буде сприятиме творчому мисленню та створенню диспуту, а враховуючи, що йдеться про гуманітарне спрямування, то такий спосіб семінарських дисциплін ми взагалі розглядаємо як недопустимий та без результативний. Тому пропонуємо власні підходи та такі форми роботи під час семінарських занять, які сприятимуть засвоєнню знань з дисципліни та будуть формувати конфліктологічну культуру студентів.

Заняття-гра «Мандрівка до заліку» (Додаток Е) було проведене під час вивчення дисципліни «Педагогіка, психологія та методики викладання у вищій школі» з магістрами. *Мета:* формування особистісно-адаптивного, когнітивно-креативного та оцінного компонентів. Цьому сприяють умови гри, наприклад, ефект несподіваності, який несе для студентів зацікавленість та є великим поштовхом і мотивацією для виконання завдань і в подальшому. Вони розуміють всю відповідальність, яка може в будь-який момент виникнути під час заняття; оцінювання та спілкування з іншими учасниками гри. Заняття-гра, що ми пропонуємо, може виступати як заняття для засвоєння теми, так і для колоквіуму. Студентів розподіляють на дві команди. На плакаті або на спроектованому на екран малюнку, пропонується закручена «доріжка», яка має «старт» та «фініш» і розділена на різнокольорові квадратики, які відповідають за певні запитання. Командам пропонується два кубики з цифрами, які означають кількість квадратиків, що може пройти команда. Колір квадратів означає складність запитання, а від їх складності залежить кількість балів (Додаток Е). Команда, яка перша

добирається до фінішу, є переможцем. У представленій грі студенти можуть розраховувати лише на власні знання та щасливий випадок у мандрівці. Заняття-гра виконує не лише роль оцінки знань студентів, а виступає як приклад інноваційних форм роботи, завдяки якому студенти не лише зрозуміють різницю між традиційними та інноваційними методами навчання, а мають змогу на собі відчути різницю у сприйманні та засвоєнні навчального матеріалу. *Результативність* заняття-гри полягає у вмінні студентів працювати в команді, безконфліктно спілкуватися між собою та з суперниками; у формуванні творчого мислення та креативного підходу до виконання завдання; у швидкому орієнтуванні в нестандартних ситуаціях; у формуванні самостійності.

Заняття з елементами тренінгу «Експрес» є важливими для формування особистісно-адаптивного та культурологічного компонентів конфліктологічної культури. При розробці цього заняття ми брали за основу вправу «Експрес» (Додаток Ж) [6, с. 27]. Основою такого заняття з елементами тренінгу є список уявних «пасажирів», у переліку яких входять люди з обмеженими можливостями, різних релігійних сповідань та різних соціальних статусів. Усвідомлення власних упереджень, формування міжкультурного спілкування та сприйняття інших національностей, людей з різними соціальними статусами та професіями є бажаним результатом такого заняття. Неупереджене ставлення до інших в професійній діяльності є дуже важливим, як і об'єктивна оцінка інших, оскільки не буде базуватися на упередженнях та стереотипах. Таке заняття має значний психологічний вплив на студентів, адже вони переживають відповідну ситуацію і можуть поставити себе на місце іншого. Також, коли ми бачили неагресивне ставлення групи до завдань та до переліку «пасажирів», пропонували їм ролі, які вони методом жеребкування обирали для себе. Не знаючи, у кого яка роль, формували «купе» потяга та розповідали про свої враження, як вони себе відчували в одному «купе» з такими «пасажирами». Під час виконання завдання у студентів немає вибору, адже вони не знають, в кого яка роль із

списку, тобто, це випадок, який наближений до реальності. Тоді ведеться обговорення, як почуває людина себе в такій ситуації. Заняття справляє велике враження на студентів і після виконання вправи навіть через деякий час, наприклад, на наступному занятті, студенти мають бажання обговорювати ситуації, які проживали під час заняття-тренінгу. Обдумуючи вправу у вільний час, вони доволі часто змінюють свою думку та ставлення до ситуації.

У своїй практиці, під час семінарських занять ми використовуємо ряд тренінгових вправ, які допомагають студентам підвищити свою самооцінку, навчити їх висловлювати власну думку та вміти себе презентувати.

Типова методика тренінгу (соціально-психологічного тренінгу) – репетиція поведінки. Учасникам демонструється успішна модель поведінки, а потім вони намагаються її освоїти. Успішні дії учасників позитивно підкріплюються реакцією групи або ведучого, а неуспішні – гасяться негативним підкріпленням. На нашу думку, ефективним є проведення поведінкових тренінгів, тренінгів умінь. Групи цього типу орієнтовані головним чином на розвиток конкретних умінь і цей тренінг дасть змогу формувати базові складові конфліктологічної культури – здатність до адаптації, підвищення або нормалізація самооцінки, вміння виходити з конфліктних ситуацій. До цілей тренінгу відносять:

- навчання пристосувальних умінь, корисних при зіткненні зі складними життєвими ситуаціями, розвиток поведінки, що розглядається як бажане або членами групи, або суспільством в цілому;
- обговорення проблем, з якими учасники зіткнулися в реальних умовах, допомогу учасникам у розвитку вміння керувати, застосування отриманих знань поза групою;
- вдосконалення комунікативних умінь для більш ефективної взаємодії з іншими в конкретних ситуаціях (здійснення продажів, ведення переговорів);

- оволодіння вміннями діагностики індивідуальних, групових і організаційних проблем: дозвіл конфліктних ситуацій в групі і зміцнення групової згуртованості [7].

З метою формування мотиваційно-професійного, особистісно-адаптивного та когнітивно-креативного компонента ми пропонуємо таку тренінгові вправу як «Футболки» (Додаток 3). Вправа дає можливість студентам проявити свою творчість та навички нестандартно презентувати себе, проявити свою індивідуальність серед інших, в публічному виступі, розглядати свій фах з нестандартної точки зору.

Вправа «Поведінка в конфлікті» [8, с. 70] пропонується студентам після проходження тем, які стосуються конфліктів та їх вирішення. Вправа базується на концепції К. Томаса який виокремлює п'ять стилів поведінки в конфлікті: *ухилення, протиборство, поступливість, співробітництво, компроміс*. Метою цієї вправи є формування особистісно-адаптивного компонента, що ґрунтується на розгляді способів виходу з конфліктної ситуації, здатності безконфліктної взаємодії та знаходження конструктивного рішення в ситуаціях, розвиток творчої уяви та креативності при асертивному спілкуванні, навички роботи в групі.

«Грамоти» – вправа, яку ми рекомендуємо проводити на заключному занятті. Студентам роздаються імпровізовані грамоти (Додаток 3) і пропонується нагородити самого себе грамотою в якій написати, за що він себе нагороджує, беручи до уваги прожитий рік. При цьому наголосити, що не обов'язково це мають бути успіхи в роботі чи навчанні, це може бути будь-який вчинок, яким він вважає, що можна пишатися, навіть якщо для інших це буде звичайна річ, наприклад: «Я нагороджую себе за те, що вперше приготував собі сніданок» або «Я нагороджую за те, що зміг/ змогла знайти спільну мову з батьками» тощо, можливі і більш суттєві здобутки, це – на розсуд студента. Тоді пропонується зачитати при всіх, за що себе нагороджуєш. *Мета* такої вправи спрямована на формування особистісно-

адаптивного компонента конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей.

Маючи досвід проведення занять з педагогіки та психології, ми дійшли висновку, що ефективним способом для засвоєння знань є психолого-педагогічне тестування. В робочих планах існують заняття, на яких складно донести теоретичну інформацію про важливість того чи іншого явища. Спостерігаючи за студентами, ми відзначили, що коли тема підкріплення тестуванням, яке відповідає темі, вони намагаються це перекласти на власну особистість і зрозуміти: – «А яким є я?». Бажання самопізнання в таких ситуаціях є важливим елементом. Тому до деяких тем використовуємо тестування, які можна проводити як на лекції, так і на семінарському занятті.

Перед початком заняття роздаємо тести, на яких не вказано визначення, для чого вони призначені, при цьому наголошуємо, що після закінчення, викладач не буде їх збирати і вони залишаються у студентів, що дає велику вірогідність чесних відповідей. Тести підбираються нескладні та короткі, на виконання яких не потрібно багато часу і які повинні бути зрозумілі самим студентам, адже ми працюємо не з фахівцями з психології чи педагогіки. Після закінчення тестування студенти самостійно підраховують результати. Викладач трактує значення результатів, але під час зачитування подає інформацію, яка несе в собі навчальний зміст який є більш широкий, ніж у тестуваннях. Цікавість студентів мотивує їх для розширення інформації (адже вони пізнають самі себе, а це завжди цікавить більше, ніж коли викладач наводить будь-які приклади), тому вони задають запитання викладачеві стосовно теми. Також, тести, які студенти виконали і які у них залишаються, на майбутнє можуть слугувати як записи в конспекті, адже студенти без примусу записують для себе цікаву та необхідну інформацію. В подальшому це мотивує їх до самостійного пошуку інформації, яка їх зацікавила, що спонукає до саморозвитку та безперервності навчання. Ми пропонуємо таблицю, скороченого опису деяких популярних у студентів тем та тести, які ми застосовуємо на цих заняттях (таблиця 4.1).

Таблиця 4.1.

Скорочений опис популярних у студентів тестів які застосовуються в процесі викладання гуманітарних дисциплін

№	Тема заняття	Мета	Психолого-педагогічні тести
1	Психологічні особливості особистості. Поняття про «Я-концепцію»	Характеристика сприйняття самого себе, розуміння поняття «Я-концепції»; визначення типа особистості, особистих якостей, вміння спрогнозувати поведінку кожного типа; визначення психологічної сумісності. Розкрити зв'язок цих якостей з професійною діяльністю.	Тест «Хто Я?», Тест двадцяти висловлювань (М. Кун, Т. Макпартленд; модифікація Т.В. Румінцевої) [9]; Психогеометричний тест (Сьюзен Дилінгер)
2	Самооцінка особистості.	Визначення самооцінки студента. Подання загальних понять про самооцінку, її значення у формуванні особистості та професійному становленні фахівця.	Інтегральна самооцінка особистості «Хто я є у цьому світі»; Експрес-діагностика рівня самооцінки [10];
3	Значення мотивації під час здобуття фаху. Поняття професійної компетентності.	Визначення провідної кар'єрної орієнтації; мотивації до засвоєння професії, базуючись на кар'єрному зростанні, та її роль в професійній компетентності.	Тест «Якір кар'єри» (методика Е. Шейна (адаптація В. Чиксер і В. Винокурової) [11];
4	Міжособистісні стосунки в групі. Лідерство.	Визначення ступеня лідерства та його проявів. Обговорення позитивних та негативних проявів лідерства.	Тест «Лідер» [12, с. 120];

5	Особливості конфлікту. Агресивність та її прояви.	Формування та визначення коректного спілкування з іншими; запобігання проявам агресивності як засіб запобігання конфліктів; ознайомлення з показниками та формами агресій для здатності прогнозувати їх прояви.	Оцінка агресивності у відносинах. Тест А. Ассінгера. [13]; Методика діагностики показників і форм агресії А. Басса та А. Дарки (адаптація А. Осницького);
6	Особливості застосування методів навчання та умови їх оптимального вибору.	Виявлення стилю навчання, якому віддає перевагу студент. Бесіда про методи навчання.	Тест Хоні та Мамфорда [14];
7	Класифікація та види спілкування, їхня характеристика. Асертивність у спілкуванні.	Виявлення рівня асертивності студентів; набуття навичок асертивного спілкування	Тест-опитувальник «Дослідження рівня асертивності» (модифікований В. Капоні, Т. Новак) [15];
8	Характеристика конфліктів у студентському середовищі та конфліктів «викладач-студент».	Визначення основних стратегій поведінки в потенційній зоні конфлікту, в міжособистісних суперечках; визначення рівня конфліктостійкості.	Методика «Визначення деструктивних установок у міжособистісних стосунках» (В. Бойко); Методика «Визначення рівня конфліктності» [10, с. 391];
9	Міжкультурні та міжетнічні конфлікти, їх вплив на адаптацію та самооцінку студентів.	Ознайомлення з поняттями ідентифікації; етнічної, соціальної толерантності; визначення видів толерантності.	«Методика експрес-опитувальника «Індекс толерантності»» (Г. Солдатова, О. Кравцова, О. Хухлаєв, Л. Шайгерова) [6, с. 237];
10	Традиційні та	Визначення рівня	Тест «Визначення

	інноваційні методи навчання.	креативності та її особливості у педагогічній діяльності при застосуванні інноваційних методів навчання; прояв креативності в нестандартних ситуаціях.	соціальної креативності особистості» [10, с. 372].

Отже, під час занять ми розглядаємо тест як методичний інструмент поглиблення знань за темою та розуміння студентом їх практичного застосування, тобто застосування психологічного діагностичного інструментарію в педагогічній дидактиці.

Робочі та навчальні плани є підтвердженням того, що позааудиторна робота стає важливою в опануванні професії молоддю. Самостійне здобуття знань на сьогодні стає пріоритетним. Позааудиторна самостійна робота з гуманітарних та культурологічних дисциплін суттєво відрізняється від самостійної роботи зі спеціальних дисциплін, і в першу чергу тим, що студенти не зацікавлені в її виконанні. Робота над рефератами, доповідями, самостійною підготовкою до семінарських занять – уже давно не цікавлять студентів, адже вільний та широкий доступ до інформації, яку можливо отримувати, не виходячи із житла, уже втратила свій науково-пошуковий елемент.

Метод проектів нами розглядається за структурою, яка розмежовує роботу студентів та роботу викладача, адже ми дотримуємося позиції, що робота, якою безпосередньо веде керівництво викладач, не є самостійною. Для повноцінної самостійної роботи над проектом викладач може бути лише як консультант роботи, а вся робота проходить на демократичних основах.

Над проектом працює не більше 4 студентів (залежить від обсягу інформації, яку вони мають бажання охопити у проекті). До етапів підготовки методу проектів відносимо:

- *обговорення* (етап, який проходить спільно з викладачем) – викладач зі студентами вирішують питання щодо термінів виконання проектів, де розглядаються терміни, які студенти вбачають для себе оптимальними та фіксуються викладачем для корегування (якщо це потрібно) робочого плану;
- *формування груп (команд)* – студенти самостійно обирають партнерів, з якими вони мають бажати працювати над одним проектом, це можуть бути студенти із різних груп і різних факультетів (на цьому етапі ми віддаємо перевагу самостійному вибору студентів, враховуючи їх особистісні уподобання та психологічну сумісність, що буде досвідом для праці в колективі);
- *обрання теми* – надається право самостійного вибору студентам, але в рамках дисципліни, допустимо розглядати пропозиції щодо тем, які не плануються розглядати під час занять, але мають відношення до дисципліни, також можуть бути проекти – не лише в рамках дисципліни, а також міжпредметні;
- *розподіл обов'язків* – студенти в групі розподіляють: керманіч групи, який при потребі консультиється з викладачем та корегує роботу всієї групи; відповідальний за роботу над презентацією та комп'ютерним забезпеченням; за підбір інформації та літературних джерел; обирають тих, хто буде презентувати проект перед іншими (зазвичай це 2-3 студента, тобто майже кожен з учасників має свою частину виступу, що відповідає одному питанню з плану проекту); якщо є практична частина або експеримент, який студенти мають бажання провести в рамках проекту, обираються відповідальні за цю частину роботи. Розподіл обов'язків не означає, що кожен учасник проекту займається лише своїм спрямуванням: над проектом працюють всі, але, як показує досвід, над кожним етапом підготовки має бути відповідальний студент, щоб в подальшому не виникли конфлікти за прикладом «я йому сказав, а він мене не слухав» або «чому я повинен це робити?». Такий розподіл позбавить самих студентів міжособистісних та внутрішньогрупових конфліктів і дасть змогу відчувати відповідальність за свою ділянку, а іншим

буде теж неприємно підвести товариша, тобто психологічна підготовка до відповідального виконання професійних обов'язків після закінчення ЗВО;

- *оголошення теми та дати презентації проекту на занятті* – цей етап вимагає присутності викладача, для того щоб скласти графік захисту проектів та визначити наявність однакових тем. Якщо таке трапляється, викладач проводить бесіду з обома групами, адже можливо те, що у різних груп – різний підхід до огляду однієї теми, що в подальшому дасть можливість розглянути цю тему на одному занятті та організувати дискусію між двома групами, де вони будуть відстоювати ті концепції, які розглядають в своїх проектах;

- *підготовча частина* – період, коли студенти самостійно готують проекти, у разі потреби – звертаються до викладача за консультацією та коли є чорновий варіант (за потреби студенти можуть попередньо продемонструвати його викладачеві);

- *презентація проекту* – у визначений термін студенти презентують проект за обраною темою, де їх виступ мають право оцінювати інші студенти або оголосити конкурс на кращий проект із застосуванням таємного голосування, щоб не було упередженого ставлення до якоїсь однієї із груп. Також розглядається варіант оцінювання викладачем, але в тому випадку, коли проекти пов'язані між собою і викладач їх формує в єдине заняття у вигляді усного журналу (опис якого ми подамо в подальшому нашому дослідженні), що може проходити на великий загаль студентів, а не лише одnogрупників. Враховуючи складність публічних виступів для великої кількості чоловік (наприклад, актова зала), дані проекти мають високу оцінку.

Проекти студенти виконують у довільній формі, але є вимоги, складові проекту, які обов'язкові для захисту:

- визначення теми, мети, завдання та очікуванні результати проекту;
- вступ (новизна, практичне та теоретичне застосування проекту);

- основна частина (згідно з розробленим студентами плану питань, які вони бажають розкрити);
- практичне підтвердження, експеримент;
- висновок (в який входять враження всієї групи щодо роботи над обраною темою);
- використані джерела, якими керувалася група, обов'язковими серед них мають бути наукові джерела (наукові статті, монографії, дисертації тощо). Таке правило необхідне для того, щоб студенти використовували науковий підхід у пошуковій роботі, а не обмежувалися використанням підручників або Інтернет-ресурсів.

Оформлення проектів проходить в паперовому та електронному (презентація) варіанті. Вимоги до презентації включають в себе:

- відомості про навчальний заклад, назва роботи без лапок, тип проекту, відомості про виконавця або групу виконавців роботи (прізвище, ім'я, по батькові, група, якщо учасники проекту з різних груп), дисципліна з якої виконується проект, керівник проекту, рік написання роботи;
- план проекту;
- відповідність темі проекту;
- естетичне оформлення презентації (кольорова гама, фотоматеріали, картинки, відеоматеріали тощо);
- висновки;
- використані матеріали (інтернет-посилання, фото- та відеоматеріали).

Студенти можуть свій проект демонструвати у різній формі, презентація не завжди є обов'язкова (залежно від теми), кількість слайдів презентації не обмежується, якщо їх показ не буде перевищувати запропонованого часу, що виділяється для захисту проекту та який може бути від 5 до 10 хвилин, залежно від складності теми. Студенти мають бути готові до запитань, які можуть їм задавати одногрупники та присутні.

Нами виділені вимоги до оцінювання проектів:

- відповідність проекту заявленій темі;

- захист проекту у визначений термін;
- активна участь усіх учасників проекту над його створенням та захистом;
- естетичне оформлення паперового варіанту та презентації (кольорова гама, фотоматеріали, картинки, відеоматеріали тощо);
- актуальність використаних джерел та їх достовірність (наприклад, невідомі посилання в Інтернеті без автора та назви до розрахунку не беруться);
- чіткість та логічність побудови виступу;
- взаємодія з аудиторією.

Для прикладу ми подаємо заняття *«Свято рідної мови». Товариство «Просвіта» (усний журнал + групові проекти).*

Підготовка до заняття проходить за допомогою студентів. Над кожною сторінкою журналу працює група студентів, яка виконує груповий проект і кожна сторінка заняття – це окремий проект, на виступ якого групі дається 8-10 хв. Ці проекти пов'язані загальною темою – темою заняття. Тобто заняття пов'язує в собі самостійну роботу студентів та об'єднує в такі форми навчальної роботи, як лекція, візуальна-лекція, лекція-інтерв'ю, де студенти демонструють свій науково-дослідний та креативний підхід до завдання, вміння публічного виступу та роботи з аудиторією.

Ознайомлення студентів з роботою культурно-просвітницьких організацій України відіграє не лише навчальну, а й важливу патріотично-виховну роботу серед молоді. Одне із занять було присвячено Дню рідної мови, де студентів ознайомили з діяльністю товариства «Просвіта», яке уже більше 145 років, працює для блага нашої держави, для збереження культурних надбань та найголовніше – для збереження рідної мови, що на сьогоднішній день є дуже актуальним питанням [16].

Мета: формування культурологічного, когнітивно-креативного, особистісно-адаптивного компонентів, що ґрунтується на ознайомленні з історією створення товариства «Просвіта» та його шлях розвитку,

формуванні патріотизму та етнічної ідентифікації, ознайомленні із видатними особистостями Вінниччини та історичними фактами розвитку української мови (Додаток І).

Самостійна робота в своїй основі, зважаючи на рівень навчального закладу, крім пошукового аспекту, має нести і наукову основу, під час якої студенти повинні набувати навичок дослідницької роботи. Звичайно, що не можливо, щоб кожного разу це був науково-дослідницький прояв, але існує вид самостійної роботи, в якому закладено конкретно науково-дослідна ціль.

До одного із видів самостійної дослідницької роботи відносимо студентські *науково-практичні конференції*. Конференція як вид діяльності є доволі давнім видом роботи, адже вважають, що першою історично зафіксованою конференцією був симпозіум друзів поета-трагіка Агафона в 416 р. до н.е., в якому містилися сім основних промов-роздумів на тему любові як вічного руху до певної цілі і на якому по черзі виступали промовці.

У кожному ЗВО з метою науково-дослідницької діяльності проводяться конференції для студентів. Конференція (конгреси, симпозіуми тощо) розглядають як захід, направлений на обмін поглядами з наукових та інших питань. Конференція передбачає наявність програми заходу, наперед підготовлений список доповідей та участь експертів з питань конференції. Якщо рамки заходу не дозволяють обговорити конкретні питання, проводяться додаткові «круглі столи».

На сьогодні конференції у навчальних закладах мають різні інтерпретації та методи їх проведення – уроки-конференції, прес-конференції, гра-конференція і т.п., але хочемо звернути увагу на конференцію, яка виходить за рамки навчальної групи і є однією з наукових робіт університету, в якій задіяні студенти, зацікавлені в наукових дослідженнях та бажанні презентувати свої знання іншим. Такі конференції, своєю атмосферою наближені до наукових конференцій різних рівнів, що дає змогу студентам відчувати себе частиною наукового братства.

Участь студента в конференції – це значна праця з боку студента та викладача. Якщо конференції, які проходять в рамках навчальної групи чи заняття, бувають більш схожими на захист рефератів або подання інформації, то конференції, навіть університетського масштабу, мають на студента інший вплив та рівень підготовки. Тому неможливий той факт, коли вся група, наприклад, з 20 чоловік бере участь у науковій конференції (без примусу викладача).

Метою участі студентів у конференціях є формування особистісно-адаптивного, культурологічного, креативно-когнітивного та оцінного компонентів конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей.

Нами виокремлено низку факторів, які впливають на участь студентів у конференціях:

- відсутність навиків науково-пошукової та дослідницької роботи;
- психологічна неготовність до публічних виступів та представлення власних досягнень (страх, невпевненість, скромність, боязкість бути висміяним тощо);
- відсутність мовної грамотності при діалогічному спілкуванні, культури наукового спілкування та формування власної думки при відповідях на запитання;
- нездатність представлення результатів науково-дослідної діяльності;
- відсутність творчого підходу до вивчення дисципліни;
- незацікавленість дисципліною та науковими дослідженнями в цій галузі в цілому.

Здатність та бажання студента до виступів на конференціях характеризує його як креативну та зрілу до дослідів та експериментів особистість; впевненість у власних переконаннях відповідно до обраної теми; вміння донести до оточення власне дослідження засобом доповіді, презентації тощо; сформованість професійної спрямованості у науково-фаховому руслі.

Складність підготовки студентів до конференцій під час гуманітарної підготовки проявляються в тому, що студенти не завжди орієнтуються, на яку тему вони бажають виступити і як цю тему можна прив'язати до фаху, який отримує студент. У такому випадку викладач виступає керівником, який допомагає спрямувати дослідження студента, але не нав'язує власну думку та тему дослідження. При виборі теми студент повинен розуміти сам, що його цікавить і якими гуманітарними дослідженнями він має бажання поділитися з іншими колегами – на цьому базується основний етап самостійної роботи студента, адже вибір теми – це осмислений підхід до дослідження, що в подальшому посприяє роботі над проблемою, яку він хоче розглянути. Якщо студент самостійно обрав тему, значить від уже розуміє етапи та проблеми, які він хоче в ній розкрити та висвітлити.

При підготовці до конференцій студентів перших курсів (в нашому випадку студентів 2-го курсу) під час вивчення дисципліни «Історія української культури» викладач в першу чергу з першого заняття повинен донести до студента ті міждисциплінарні зв'язки, які сприяють розумінню гуманітарної підготовки у технічному фаху, зацікавити такими культурологічними та гуманітарними проявами, що викликали б бажання студента до дослідної роботи, в чому і сприяють інноваційні методи навчання. Студентів не потрібно обмежувати у виборі теми, оскільки дисципліна «Історія української культури» дає можливість розглядати прояви культури у всьому їхньому розмаїтті. Викладач лише має попередити студента, що не є обов'язковим. Щоб це були дослідження, які опираються на теми, що розглядаються на заняттях, це можуть бути запити студентів у будь-якій галузі культури, їх уподобання на сучасному етапі. Під час проведення Вінницьким національним технічним університетом регіональної науково-технічної конференції професорсько-викладацького складу, науковців та студентів університету з участю працівників підприємств м. Вінниці та Вінницької області студентам надається можливість спробувати свої здібності у наукових виступах.

Нами розділено студентські виступи на декілька категорій, до підготовки яких потрібен різний підхід викладача та студента. До таких категорій відносимо виступи:

- *професійного спрямування, які мають міждисциплінарні зв'язки* – гуманітарні дисципліни пов'язуються з професійною діяльністю, і студент поєднує гуманітарні знання зі своїми майбутніми технічними досягненнями. Наприклад, на одній із конференцій було представлено виступ «Проект «Особливе взуття» (традиції та інновації в історії взуття)» (Лановий Роман, гр. 1KI-15), в якому студент проводив дослідження з історії виникнення взуття як елементу народного одягу та його еволюцію і запропонував власний проект взуття, яке буде із застосуванням нанотехнологій використовуватися як у побуті звичайних людей, так і в космічних технологіях. Студент поєднав знання з виникнення взуття, особливості та важливість його в побуті зі своїми професійними знаннями та зробив висновки щодо його застосування і впливу технологій в подальшому;

- *пов'язані із захопленнями* – ряд студентів, які навчаються в технічних ЗВО, мають захоплення, пов'язані не лише із майбутньою професією. Вони під час навчання у загальноосвітній школі відвідували та закінчили мистецькі школи та гуртки (музична, художня школи, хореографічні гуртки, декоративно-вжиткового мистецтва тощо), і під час навчання у ЗВО продовжують розвивати своє захоплення. Такі студенти намагаються поділитися не лише своїми досягненнями в музиці чи хореографії, а мають велике бажання передати інформацію про своє захоплення і донести до оточення його важливість у житті людей. Наприклад, виступ «Історія і розвиток брейк-данс культури в Україні» (Глушань Сергій, гр. 2ЕМ-146), студент розповів про виникнення цього танцювального стилю, значення рухів та їх походження, а також, на зразках власних виступів та танцювальної групи, відеоролики яких він демонстрував під час виступів, намагався донести до студентів особливості та корисні впливи свого захоплення. Такий

приклад – «із власного досвіду» – є достатньо показовим для студентів та має сильний психологічний вплив та зацікавлення, сприяє засвоєнню інформації;

- *зацікавлення темами, які обговорювалися під час заняття* – за недостатністю годин та специфікою технічного навчального закладу неможливо у повній мірі розкрити всі теми, які цікавлять студентів. Але є категорія студентів, які цікавляться темами настільки, що намагаються збільшити свої знання навіть якщо тема не має прямого відношення до професійного спрямування, але несе в собі інформацію, яка може впливати на подальший розвиток особистості. Наприклад, тема «Символіка та традиції українського писанкарства» (Кузьменко Аліна, гр. БМ-146). Під час заняття студентка отримала загальні знання про писанкарство, його значення, символіку, звичаї та традиції, але викладач не має змоги розповісти про ці традиції у кожному регіоні окремо. Студентка провела власне дослідження про писанкарство свого регіону та представила доповідь та презентацію студентам, ознайомлюючи їх із особливостями рідного регіону;

- *пов'язані з педагогічно-психологічними особливостями студентського періоду* – теми, які пов'язані із зацікавленням студента явищами, що відбуваються з ним як особистістю, його особистим становленням в професійному становленні. До таких тем відносимо теми, що пов'язують дослідження студентів з розвитком особистості, і ця зацікавленість відбувається не лише при вивченні психолого-педагогічних дисциплін. Вплив полікультурності та євроінтеграції призводить до зацікавлення студентів процесами, які відбуваються з їх однолітками, наприклад, за кордоном. Такими темами можемо назвати «Роль Болонського процесу в розвитку вищої освіти Європи та України» (Безусяк Яна, гр. ЕКО-16м), де студентка розкривала особливості впливу Болонського процесу на університети Європи та на студентів інших технічних ЗВО; «Вплив конфліктів на соціально-психологічний клімат академічної групи ВНЗ» (Чернега Аліна, гр. ЕКО-16м), дослідження розкриває міжособистісні взаємини на прикладі своєї групи і психологічного клімату груп інших

факультетів та багато інших тем, які були апробовані студентами під час участі у конференціях ВНТУ.

Ми не стверджуємо, що ці категорії є вичерпними, але вони є найбільш впливовими під час вибору студентом теми для виступу.

Етапи підготовки до участі в конференції можемо розділити на такі, які є лише самостійною роботою студента і до яких відносимо: обрання теми; розробка плану; опрацювання літературних джерел; підбір відео- та аудіоматеріалів, презентація; знання змісту доповіді та її основних досліджень; підготовка тез для публікації (відповідно до вимог конференції); доповідь на конференції та відповіді на запитання.

Участь у конференції розглядаємо як самостійну наукову роботу студента, але вона потребує керівництва викладача не для того, щоб він вказував, що потрібно робити студентові, а спрямовувати його роботу відповідно до наукового підходу. Викладач виконує такі функції:

- порадник у формуванні назви теми, але не змінює сутті дослідження;
- допомога у підборі наукових джерел для досягнення студентом різних концепцій та підходів;
- корегує стилістичний виклад тез для публікації (орфографічні, стилістичні помилки, побудова та структура речень тощо);
- надає необхідну консультацію, на прохання студента.

У психології є поняття сценічного хвилювання, або сценофобії, і, як вважають психологи, нею страждає майже 95% населення, включно з акторами, музикантами, політичними діячами і всіма, хто має спілкування з великою аудиторією.

Тому у цьому напрямі самостійної роботи розглядаємо такий важливий момент, який є спільним для викладача та студента, – це попередній виступ або репетиція перед виступом на конференції. Можливо виникнути скептична думка, що для студентів ЗВО це не потрібно, що маємо справу з дорослими людьми і що це не концертний номер, але ми розглядаємо це як важливий психологічний фактор, який допомагає студентові набути

впевненості та надати мотивації до виступу. Для молодшої людини, яка не мала досвіду будь-яких публічних виступів (не брала участі в концертах, театральних виставах тощо), присутній страх виступу перед аудиторією, перед незнайомим людьми, незважаючи на високий рівень дослідження теми. Виникає думка про те, що таку «репетицію» можливо зробити під час заняття, але тоді, на нашу думку, втратиться особливість дослідження, адже студент може потрапити під вплив думки інших студентів групи, які можуть ще більше підірвати впевненість у виступі. Тому, попередній виступ організовує викладач у вигляді групової консультації, на яку збирає студентів, які виявили бажання виступу на конференції, створює умови, які наближені до тих, що можуть очікувати студента: запитання від аудиторії, засоби для показу презентації, обговорення виходу та поведінки при виступі, жестикуляції, іміджу, форми одягу тощо. Викладач тут виступає як організатор, але не як керівник, оскільки до попереднього виступу вся інформація, яка має бути представлена на конференції студентом, повинна бути підготовлена і доповідач повинен гарно в ній орієнтуватися. Така взаємодія та спільна роботи викладача та студента сприятиме безконфліктній співпраці, яка може часто виникати під час навчально-педагогічного процесу.

Підготовку та виступ на конференціях студентів ми розглядаємо не лише як самостійно-пошукову роботу, а як самореалізацію особистості через набуття навичок самостійної дослідницької діяльності та здатності публічного демонстрування власних здобутків та досягнень.

Отже, огляд педагогічних технологій, їх співвідношення до дисципліни, інноваційні підходи дали змогу нам виділити ті важливі форми та методи, що ми використовуємо під час навчального процесу, які мають ефективний результат у засвоєнні знань студентами та сприяють формуванню компонентів конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей. Нами описано авторські методики аудиторного навчання та позааудиторної самостійної роботи. В аудиторних заняттях ми виділили важливість вступної лекції, лекції-концерту в поєднанні з усним

журналом, візуальні лекції, лекції з поєднанням засобів мистецтва. Надали детальний опис авторської методики ігрових форм навчання у вигляді гри «Пізнай тему», яка поєднує в собі гру-вправу, ігрову дискусію, ігрову ситуацію та гру «Мандрівка до заліку», де також описали умови заняття. Приділили увагу заняттям з елементами тренінгів, на прикладі вправи «Експрес», «Футболки», «Поведінка в конфлікті», «Грамоти». Нами була описана методика, за якою використовуємо тести не лише як самопізнання, а як поглиблення знань з теми. У таблиці, представленою нами, описані теми занять та психолого-педагогічні тести, які відповідають цим темам та надають особистісну інформацію, що допомагає у засвоєнні теми.

Для ефективності позааудиторної самостійної роботи в гуманітарній підготовці ми виділили, важливі форми роботи, які сприяють та допомагають студентам у формуванні професійної спрямованості у знаннєвому та психологічному аспектах. До такої позааудиторної роботи віднесли метод проектів та надали описання його послідовної підготовки, описали заняття, в якому поєднується низка проектів однією тематикою та формуються в одне заняття за принципом форми роботи усного журналу. Також приділили особливу увагу участі студентів у науково-практичних конференціях як важливого виду самостійної роботи.

4.2. Навчально-методичний супровід формування конфліктологічної культури в майбутніх фахівців технічних спеціальностей у процесі гуманітарної підготовки

Питання формування компетентного фахівця, впровадження інноваційних форм та методів у навчально-виховний процес завжди стикалися з проблемами. Незважаючи на поширення комп'ютерних та Інтернет-технологій не втрачає актуальності й питання навчально-методичного забезпечення освітнього процесу, тобто наявність підручників та методичні вказівки для студентів (в паперовій та електронній формах).

Навчально-методична література гуманітарного спрямування, яку використовують в технічних ЗВО, зазвичай, спрямована на гуманітарно спрямованих студентів. Розроблені підручники для технічно спрямованих студентів, несуть в собі загальну інформацію та рідко розмежовуються за фахом, що може викликати деякі суперечності у підготовці фахівців. При цьому наявність таких підручників, зазвичай, спрямована лише на відповідний навчальний заклад та не має широкого розповсюдження [19].

Основоположним методичним документом, який регламентує викладання кожної дисципліни, є навчальна робоча програма дисципліни, що визначає її зміст, структуру, послідовність викладення матеріалу, засоби контролю знань студентів тощо. Єдиної загальної назви такої програми наразі немає. У Положенні про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах використовувався термін «навчальна програма дисципліни» (п. 2.2), у Законі України «Про вищу освіту» йдеться про «освітню (освітньо-професійну чи освітньо-наукову) програму – систему освітніх компонентів на відповідному рівні вищої освіти в межах спеціальності, що визначає вимоги до рівня освіти осіб, які можуть розпочати навчання за цією програмою, перелік навчальних дисциплін і логічну послідовність їх вивчення, кількість кредитів ЄКТС, необхідних для виконання цієї програми, а також очікувані результати навчання (компетентності), якими повинен оволодіти здобувач відповідного ступеня вищої освіти» [17].

У наявних навчальних програмах сформовані певні вимоги щодо змісту і структури навчальної програми. П. Шляхтун основними елементами структури навчальної програми визначає такі: 1) вступ із загальною характеристикою навчальної дисципліни та визначенням її зв'язків із суміжними дисциплінами спеціальності; 2) тематика лекційного курсу з порядковою нумерацією тем і диференціацією їх за розділами, з формулюванням назв розділів та їх нумерацією; 3) розкриття змісту кожної теми у формі тез; 4) перелік літературних джерел з кожної теми [18].

Навчальну програму вибіркової дисципліни розробляє кафедра або окремий викладач (якщо він один читає такий курс) і затверджує вчена рада факультету чи інституту. На основі навчальної програми дисципліни та навчального плану конкретної спеціальності викладач складає робочу навчальну програму дисципліни, яка містить виклад змісту навчальної дисципліни (у формі тез), послідовність, організаційні форми її вивчення та їх обсяг, визначає форми та засоби поточного і підсумкового контролю [5]. Крім навчальних і робочих навчальних програм дисциплін, до методичної літератури належать також опубліковані плани семінарських занять, методичні розробки, навчально-методичні комплекси тощо [20].

Також визначають педагогічні засоби як знаряддя, що слугують досягненню педагогічних цілей. Т. Туркот виокремлює такі основні групи педагогічних засобів: методична, навчальна та наукова література; фактичний матеріал; засоби наочності і технічні засоби навчання; публіцистика, твори художньої літератури та мистецтва [5].

«Методичні рекомендації щодо структури, змісту та обсягів підручників і навчальних посібників для вищих навчальних закладів» і «Порядок надання навчальній літературі грифів Міністерства освіти і науки України», затверджені наказом Міністерства освіти і науки України «Щодо видання навчальної літератури для вищої школи» № 588 від 27.06.2008, визначають: «Підручник – навчальне видання, що містить систематизоване викладення навчальної дисципліни, відповідає програмі дисципліни та офіційно затверджене як такий вид видання. Навчальний посібник – навчальне видання, що частково або повністю замінює або доповнює підручник та офіційно затверджене як такий вид видання. Вони затверджуються Міністерством освіти і науки як нормативні видання з відповідним грифом. Присвоєння грифу означає, що підручник або навчальний посібник відповідає встановленим вимогам, зокрема, змісту навчальної програми дисципліни, дотримані умови щодо обсягу, належного технічного оформлення» [21].

Також видами навчальної літератури визначаються навчально-наочні посібники, навчально-методичні посібники і хрестоматії. Навчально-наочний посібник – навчальне видання, яке містить ілюстративно-наочний матеріал, що сприяє вивченню і викладанню дисципліни, засвоєнню її змісту. Навчально-методичний посібник – навчальне видання з методики викладання навчальної дисципліни. Хрестоматія – навчальне видання літературно-художніх, історичних, наукових, мистецьких чи інших творів або їх частин, які є об'єктом вивчення певної навчальної дисципліни відповідно до офіційно затвердженої навчальної програми [22].

М. Ликов зазначає, що «предметом багатьох сучасних науково-методичних дискусій є місце підручника нового покоління для вищої школи в навчальному процесі; теоретичні основи змісту і структури такого підручника; педагогічні умови реалізації сучасних вимог до структури та змісту підручника для ЗВО із суспільствознавчих дисциплін; сучасні вимоги до відбору та структурування змісту навчального матеріалу і критерії оцінки якості підручника для ЗВО із суспільствознавчих дисциплін». Дослідник пропонує здійснювати структурування змісту навчального матеріалу на принципах єдності змісту та апарату організації засвоєння знань; обліку закономірностей сприйняття письмових текстів; систематичності і системності викладу навчального матеріалу; доступності підручника без посередницької діяльності викладача; інтеграції і диференціації, яка орієнтує проектування змісту навчального матеріалу як на синтез широкого кола міждисциплінарних знань, так і на окремі навчальні дисципліни з конкретними галузями знань [23].

Проблему гуманітарних навчально-методичних забезпечень студентів технічних закладів вищої освіти окреслено доволі гостро. Зазвичай кожен із викладачів розробляє підручники та методичну літературу, виходячи із власних уподобань, без урахування інтересів студентів. Під час опитування студентів, які вивчали «Історію української культури», нами було поставлено запитання, як часто студенти використовують підручники у підготовці до

семінарських чи практичних занять. Результати: 73% – не використовують взагалі, користуються Інтернет-ресурсами, 18% – користуються, якщо підручник є електронним, 9% вважають, що таку інформацію можна віднайти в різних джерелах, не лише в тих, що дає викладач. Отже, бачимо, що підручники, в деякій мірі, перестали відігравати ту роль, для якої вони створюються. Тоді, можливо викладачі створюють підручники лише для себе? Проте студенти в більшості (майже 90%), вважають, що конспект лекцій, тобто, підручники, які складаються із лекцій викладача, буде допомагати у вивченні дисципліни. Можна сказати, що такий підхід покращить впровадження інтерактивних технологій (проблемна лекція, лекція з помилками, лекція-консультація, опорний конспект під час лекції тощо). Тим більше, що розглядаючи культурологічні дисципліни, взагалі важко уявити, як студенти, наприклад, без зразка (прослуховування музики, ілюстрації архітектурної споруди), можуть за допомогою підручника зрозуміти інформацію, крім біографії композитора чи історичних даних про споруду.

Погоджуємося з дослідженнями авторів, які вважають, що «нині у нашій вищій школі зміст культурознавчої освіти програмується так, ніби замість мислячого і здатного до творчості молодого громадянина маємо отримати «середньо освіченого» клона, який надалі споживатиме таку ж стандартно клоновану культуру». В своїх дослідженнях вони зауважують на «вражаюче високу диспропорційність між змістами розділів, епох, галузей, гуманітарних та природничих знань як галузей культури. Жодна з книг не могла слугувати студентів як достатнє самостійне навчально-освітнє знаряддя. Впадає в очі дноманітна функціональність підручників і посібників та інформаційно-літературна монотонність, де «задіяно багато логіки» [24; 25; 26].

У викладанні соціально-гуманітарних дисциплін публіцистика, твори художньої літератури та мистецтва використовують за трьома основними напрямками: як матеріал для наукового аналізу явищ суспільного життя,

висновків та узагальнень; для ілюстрації та конкретизації наукових положень; з метою вираження наукових положень з якнайбільшою яскравістю, повнотою і переконливістю [18].

Якщо звернути увагу на підручники для вивчення «Педагогіки, психології та методики викладання у вищій школі», то студенти, які лише починають вивчати цю дисципліну в магістратурі (не маючи зовсім досвіду педагогічної діяльності і маючи для цього один семестр), стикаються відразу з тим, що ці видання призначенні для гуманітаріїв, і тому для студентів-«технарів», які тільки починають опановувати цю дисципліну, виникають складності в засвоєнні інформації.

Нам імponує думка Є. Короткова, який подає властивості підручників нового покоління та відносить до них: максимальну візуалізацію навчального матеріалу, яка вчить мислити системно, цілісно сприймати інформацію, розвиває уяву, концептуалізує знання, сприяє розумінню та відчуттю їх повноти; проблемність змісту і його подання, спрямована на розвиток внутрішньої мотивації та творчого мислення студентів; концептуальну цілісність, що забезпечує логічну довершеність змісту, допомагає бачити головне та суттєве, причини та наслідки; можливість вибору варіантів освоєння курсу (варіативність); наявність діалогової комп'ютерної версії, розробленої за критеріями технології освоєння курсу; термінологічна чіткість і систематизований глосарій (визначення ключових понять); наукова глибина і практична конкретність [27, с. 11 -112]. Хоча, зі свого боку, орієнтуючись на всі ці показники та врахування вивчення гуманітарних дисциплін в технічному ЗВО, студент повинен мати ще фахове спрямування.

Звичайно, неможливо повністю відмовитися від підручників, але є безліч суперечностей, які вони привносять в навчальний процес:

- перенавантаження не завжди зрозумілою для технічно орієнтованих студентів термінологією;

- відсутність пошукового інтересу в студентів, адже, маючи підручник, студент не замислюється над пошуковою роботою, тоді виникає питання – в чому проявляється самостійна пошукова робота студента?
- одноманітність підручників знижує інтерес до навчання та дисципліни в загальному;
- мінімізованість візуально-ілюстративних доповнень в підручнику;
- неможливе впровадження інтерактивних методів навчання, адже студент завчає матеріал, але не розуміє його смислу.

Наш досвід показує, що, незважаючи на технічний прогрес та комп'ютерні технології, інтерес до робочих зошитів як до засобів навчання набирає актуальності, і питання їх застосування обговорюють у своїх роботах небайдужі до проблеми впровадження робочих зошитів у навчальний процес вищої школи такі науковці, як Ю. Дорошенко [28], О. Козакова [29], М. Короткова [30], Н. Леонов [31], А. Лікарчук [32], В. Любарець [33], І. Майорова [34], О. Младковська [35], Л. Нечволод [36], О. Нільсон [37], А. Нісімчук [38], М. Орлова [39], П. Підкасистий [40], Н. Преображенська [41], О. Привалова [42], О. Стрелова [43], І. Унт [44], Р. Шиленков [45], Б. Щоткін [46], Н. Ерганова [47] та інші.

Аналізуючи підходи різних авторів, ми розглядаємо *робочий зошит студента для самостійної роботи* як засіб навчання, що сприяє когнітивному, творчому та самостійному розвитку фахівця, допомагає в опануванні знань з визначеної дисципліни на підставі вирішення нестандартних завдань та формує вміння і здатність до оцінювання власних та чужих можливостей. Робочі зошити мають функціонувати як підґрунтя для розуміння лекційного матеріалу, покращення його засвоєння та формування компонентів конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей.

Метою робочого зошита для самостійної роботи студентів технічних ЗВО є формування самостійності у вирішенні проблемних питань з дисципліни, ефективне та результативне засвоєння і поглиблення знань,

сприяння розвитку креативного мислення гуманітарного спрямування в технічно спрямованому середовищі.

Основне завдання розробленого нами робочого зошита – це розвиток самостійного набуття знань. Студентам пропонуються цікаві завдання у вигляді незвичайних запитань, заповнення схем і самостійна розробка схем, кросворди, сканворди, проблемні (педагогічні) ситуації, які аналізують студенти. Пропонуються тести та методики для самопізнання, які мають психологічний підхід, і студенти не лише мають їх виконати, а й проаналізувати, що дасть змогу ознайомитися з методикою й поглибити свої знання з психології та набути вмінь їх застосовувати в педагогічній діяльності. Завдання у зошиті відносимо до дидактичних ігор, що, на нашу думку, несуть інтерактив у письмові завдання студентів, які прийнято розглядати традиційними.

Особливості оцінювання зошита з використанням методики *PeerAssessment* розглядаємо як поєднання різноманітних інноваційних технологій, методів та засобів, що є досить актуальним у процесі формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей.

Розроблений зошит для самостійної роботи студентів у технічних ЗВО у процесі гуманітарної підготовки має вирішувати такі завдання:

- виконувати функцію підручників за їх відсутності або якщо вони не відповідають сучасним запитам студентів;
- стимулювати засвоєння та закріплення знань, отриманих під час лекційних занять;
- формувати в студентів творчий підхід до виконання поставлених завдань за допомогою нестандартних задач;
- розвивати креативне мислення студентів;
- сприяти набуттю практичних умінь оцінювання власних та чужих знань і здібностей;
- формувати та розвивати психологічну спрямованість на самопізнання та розуміння його значення в професійній діяльності.

Крім того, ми розглядаємо робочий зошит не лише як навчальний засіб для засвоєння знань студентом, а як засіб вдосконалення педагогічної діяльності для викладача. Робота над робочими зошитами для викладача має за мету:

- удосконалення педагогічної майстерності викладача;
- прояв креативності в педагогічній діяльності;
- студентоцентризований підхід у викладанні дисципліни;
- неупереджене ставлення при оцінюванні;
- переосмислення стандартних та традиційних завдань до письмових робіт студентів.

Важливим залишається те, що розроблений зошит відповідає повністю вимогам дисципліни «Педагогіка, психологія та методика викладання у вищій школі» не лише у засвоєнні знань, а й дає можливість ознайомитися з педагогічними технологіями та методами, розумінням психологічного підходу до особистості. Це є ефективним у навчанні магістрів як для опанування дисципліною, так і прикладом у складанні подібних зошитів, адже в майбутньому вони є поповненням науково-викладацького складу ЗВО.

Робочий зошит виконує такі функції у формуванні конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей:

- мотиваційна (особливість завдань та оцінювання спонукає студента до отримання знань з дисципліни);
- пізнавально-навчальна (можливість краще засвоїти та запам'ятати навчальний матеріал, пізнати себе та оточення; удосконалити свої практичні вміння і навички у педагогічно-психологічній сфері);
- креативна (розвиток креативного мислення, творчого підходу до вирішення завдань різної складності);
- психологічна (формує самооцінку; толерантне ставлення до інших; неупереджений підхід до вирішення питань; можливість формувати себе як особистість);

- естетична (спеціально розробленні завдання (самостійна розробка схем), саме оформлення зошита (матеріал підкріплений тематичними картинками) формує почуття прекрасного та розвиває естетичні смаки);
- контрольована (зошит використовується для оцінювання знань і вмінь студентів; студенти удосконалюють навички самоконтролю і вміння оцінювання себе та інших).

Отже, нами виявлено, що робочий зошит для самостійної роботи студента гармонічно поєднує в собі інноваційні, традиційні технології навчання та самостійну роботу студента, що створює мету, завдання, функції та дидактичні способи, які включені в робочий зошит. Єдність всіх цих елементів сприятиме ефективності застосування робочих зошитів та полягає в результативності, яка несе в собі засвоєння теми дисципліни, формування компонентів конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей.

З огляду на все вищевикладене, вважаємо, що впровадження інноваційних технологій в навчальний процес вищого технічного навчального закладу є невід'ємним і безперервним процесом в освіті. Але, на нашу думку, інновація це не завжди є щось абсолютно нове (інколи давно забуте старе, але удосконалене відповідно до сучасності), і головним тут може бути ефективність навчальних технологій, що запроваджуються.

Якщо вибрана технологія приносить очікуваний ефект та позитивний результат – вона вже несе в собі інноваційні моменти та допомагає у формуванні конфліктологічної культури. Робочі зошити є ефективними у викладанні нефахових дисциплін у технічному ЗВО і слугують, в першу чергу, важливою основою для вдосконалення та запровадження інноваційних технологій в навчально-виховний процес. Маємо зауважити, оскільки останнім часом широкого розповсюдження набув перехід до тестового контролю комп'ютерними системами оцінювання знань та практичних умінь студентів, цей зошит є тренінгом для складання заліків та іспитів з гуманітарних дисциплін. Як показують наші дослідження, «Робочий зошит

для самостійної роботи з дисципліни «Педагогіка, психологія та методика викладання у вищій школі (для магістрів)» є дієвим засобом, навчальною технологією, що формує достатній та високий рівень конфліктологічної культури у студентів технічних ЗВО.

Навчальний процес під час гуманітарної підготовки у технічному закладі вищої освіти, в першу чергу, повинен базуватися на зацікавленні студентів навчальним матеріалом на всіх рівнях його вивчення – від лекції до самостійної роботи. Враховуючи реформування вищої освіти та перехід її на інший щабель, який буде відповідати євроінтеграційним процесам, самостійна робота стає однією з провідних у ЗВО та її можна розглядати як окремий вид навчальних занять, що також потребує інноваційних підходів. Виконання завдань у вигляді письмових робіт будь-якої складності, чи реферат, чи доповідь, перестали виконувати роль тих видів робіт, що спонукають молодь до активної розумової діяльності, що пов'язує в собі різні форми та методи навчання. Елемент самостійного пошуку знань, їх обробки опрацювання перейшли на етап пошуку інформації в Інтернеті, незважаючи навіть на достовірність даних. Але цей процес є закономірним, адже технічний розвиток та розвиток папо- та ІТ-технологій поступово замінюють традиційні підходи до навчання та засвоєння знань. Тому ЗВО потрібно переглянути педагогічні технології, методи та форми, які вони використовують під час занять. Звичайно, що найбільш простим та прогресивним розглядають створення навчальних матеріалів у комп'ютерних системах, і це є важливим і незмінним кроком. Але при їх використанні виникає запитання – в чому проявляється самостійність студента? В тому, що тести з паперових варіантів перенесли в електронний, чи в тому, що від написання самостійної роботи на папері тепер є можливість її надрукувати? І виникає ще одне запитання – в чому проявиться зацікавленість студента? Комп'ютерні технології є невід'ємною частиною сучасного навчального процесу, але ми поряд з ІТ-технологіями розглядаємо самостійну роботу, яка залежить лише від здібностей студента, від його розуміння дисципліни, знань

термінології та різних фактів, що стосуються дисципліни – і всі ці вимоги в собі поєднує робочий зошит, який включає в себе не лише написання теоретичних знань, а й навчання творчого підходу, прояв креативності, самодослідження. Якщо самостійна робота студентів на перших курсах проходить більш активно, адже є ще бажання навчання іноді з остраху чи поваги до викладача, то у молодих людей, які навчаються в магістратурі, мотивація вивчення гуманітарних дисциплін дуже низька. За висловами самих магістрів, вони пов'язують все вивчення гуманітарних дисциплін у заучуванні тем та термінів, написання СРС, що складається з питань або тестів, і не вбачають у цьому нічого цікавого.

Упровадження кросвордів у навчально-виховний процес є не дуже популярним, хоча його використовують на різних рівнях освіти особистості. Про використання кросвордів як методів навчання присвячені роботи таких педагогів та науковців, як Є. Ананьєва [48], О. Болтенко [49], Р. Гуревич [50], А. Коваленко [51], Б. Корнійчук [52], Ж. Малахова [53], Г. Оборський [54], О. Романюк [55], А. Ескендаров [56] та інші.

Доцільність їх використання розглядають під час різних видів діяльності студентів, а саме:

- для проведення нетрадиційних занять;
- під час організації групових та індивідуальних практичних робіт;
- для організації самостійних робіт пошукового типу;
- під час проведення різних позаурочних заходів;
- під час проведення проміжного та остаточного контролю знань [49, с. 9].

Наведемо деякі приклади розробленого та впровадженого в навчальний процес «Робочого зошита для самостійної роботи студента з дисципліни «Педагогіка, психологія та методика викладання у вищій школі»». Студентам пропонується перевірити свої знання цікавими завданнями з таких тем: «Методологічні засади «Педагогіки, психології та методики викладання у вищій школі», «Вища школа як педагогічна система»,

«Психолого-педагогічний аналіз суб'єктів навчально-виховного процесу», «Педагогічна комунікація (взаємодія) як методологічна та методична основи педагогіки вищої школи», «Дидактика вищої школи». Для завдань з перерахованих тем, ми застосовуємо ігри-вправи, які також відносять до інноваційних методів навчання.

Студентам пропонуються цікаві завдання у вигляді незвичайних запитань, заповнення схем і самостійна розробка схем, кросворди, сканворди, проблемні (педагогічні) ситуації. Кросворди є доволі популярним методом проведення дозвілля. Студенти під час роботи над завданнями-кросвордами навіть психологічно відчують не примус, а наближеність до проведення дозвілля [57].

Блок завдань з кожної теми включає 8-10 завдань залежно від складності та об'єму теми і включає такі завдання, як наприклад, написати визначення терміну. Ми знаємо, що кожен термін може мати безліч дефініцій, тому студентам пропонується або написати визначення та вказати посилання звідки воно, або сформулювати своє розуміння цього терміну, опираючись на вивчений матеріал для того, щоб побачити, чи студент взагалі розуміє його значення. Наступними завданнями може бути складання схеми до теми, заповнення таблиці, розв'язання головоломки. Є завдання, які включають в себе ще допоміжні запитання, наприклад, завдання поділено на дві колонки, які розміщені паралельно – в одній терміни, в іншій – визначення до них, які стоять в неправильному порядку, обидві колонки пронумеровані. Студентові потрібно віднайти правильне визначення терміну та записати до ключа, який подається. Якщо відповідь правильна то після закінчення має бути слово пов'язане з темою або дисципліною.

Якщо розглядати впровадження інноваційних технологій у технічному закладі вищої освіти на прикладі викладання дисципліни «Педагогіка, психологія та методика викладання у вищій школі» для магістрів, потрібно зауважити, що дисципліна є важливою під час навчання в магістратурі та належить до гуманітарного напрямку підготовки, і тому підхід до її

викладання має свої особливості. Маємо зазначити, що вивчають її студенти, які протягом навчання у технічному ЗВО в сучасних умовах гуманітарної підготовки, були спрямовані на вивчення фахових дисциплін і мають низький рівень знань для опанування цієї дисципліни. Тому, звичайно, потрібен особливий підхід до методики її викладання, щоб зацікавити студентів в набутті знань, не «завантажити» їх великим обсягом інформації. Доволі складно впроваджувати інноваційні технології, якщо студент має недостатній рівень знань та незацікавлений в цьому. Зазвичай, робочі зошити впроваджують у шкільну навчальну систему і може виникнути запитання: «Чи буде ефективною така робота?», адже зараз безліч технічних засобів та Інтернет можливостей, які можна використати.

Тема 1. Методологічні засади «Педагогіки, психології та методики викладання у вищій школі»

*1. Педагогіка – це _____

*2. Психологія – це _____



**3. Розробіть схему наук на які, на вашу думку, опирається педагогіка і психологія вищої школи.

Рис. 4.1. Завдання до заняття «Методологічні засади педагогіки, психології та методики викладання у вищій школі»
(«Робочий зошит для самостійної роботи студента»)

Пропонуємо декілька прикладів із різних тем, які з опитування студентів були для них найбільш цікавими і незвичними.

Тема заняття *«Методологічні засади педагогіки, психології та методики викладання у вищій школі»*. Мета: формування мотиваційно-професійного та когнітивно-креативного компонентів конфліктологічної культури майбутнього фахівця. На рисунку 4.1 наведено завдання до заняття – дати визначення термінам «педагогіка» та «психологія».

Ніби нічого незвичайного, але студент не користується визначеннями, які йому дає на заняттях викладач, він повинен сформулювати власне розуміння цих термінів та їх ужиток у технічному ЗВО. Наше завдання – не навчити заучувати терміни на пам'ять, а навчити розумінню студентом їх суті. Якщо ж студент бажає використати термін, який зустрічається в роботах науковців, то обов'язково повинен вказати кому належить це висловлювання. Наступне завдання – розробити схему наук, на які, на думку студента, опирається педагогіка і психологія у технічному закладі вищої освіти. Звичайно, студент повинен проявити не лише свої знання, а й креативність у складанні таких схем. Це дає можливість краще запам'ятати і зрозуміти основу дисципліни та її роль у їх вивченні.

Одне із завдань (рис 4.2) потребує гарних знань та швидкості реагування, адже на його виконання надається визначений час у рамках заняття.

Студенту в цьому завданні потрібно з'єднати стрілками терміни з їх правильним визначеннями. Для виконання завдання студент повинен орієнтуватися в термінології і це допоможе йому краще запам'ятати матеріал, який вивчався ним раніше.

Наступне завдання включає в себе два завдання, які не лише потрібно виконати, а проаналізувати результати (рис. 4.3).

Студентам пропонується дати психолого-педагогічну характеристику сучасного студента закладу вищої освіти, тобто яким вони бачать сучасного студента на місці викладача. Також потрібно представити психолого-педагогічну характеристику (компетентності) та вказати сучасні вимоги до особистості викладача вищого навчального закладу.

***6. З'єднайте стрілками терміни з їх вірними визначеннями.

освіта	Процес пізнавальної діяльності студента, спрямований на засвоєння змісту навчання через сприйняття, осмислення, перетворення і використання отриманої інформації, а також оволодіння практичними вміннями і навичками.
учіння	Вміння, доведені до автоматизму.
уміння	Процес і результат засвоєння систематизованих знань; набуття умінь і навичок, необхідних людині для практичного застосування отриманих знань у суспільному житті та трудовій діяльності; формування на їх основі світогляду.
навички	Результат пізнавальної діяльності індивіда; сукупність ідей людини, засвоєних нею понять, законів і принципів, а також зафіксованих особливостей явищ і предметів.
навчання	Здатність людини виконувати певні дії на основі засвоєних знань та життєвого досвіду
викладання	Організований і керований викладачем процес передачі знань, умінь, навичок.
знання	Цілеспрямований процес взаємодії викладача і студента, під час якого реалізуються суспільно зумовлені завдання освіти особистості.

Рис. 4.2. Завдання на перевірку знань термінології з педагогіки
(«Робочий зошит для самостійної роботи студента»)

Основна вимога до виконання завдань – це власний погляд на проблему та вміння аргументувати відповіді, адже наприкінці виконання завдання проходить обговорення і кожен студент може висловлювати власні позиції і погляди. Це завдання може виконуватися мікрогрупами – командами (3-4

особи), тоді проводиться дискусія між ними, і викладач відіграє лише роль модератора.

*5. Дайте психолого-педагогічну характеристику сучасного студента вищого навчального закладу.



*1. Дайте психолого-педагогічну характеристику (компетентності) та вкажіть сучасні вимоги до особистості викладача вищого навчального закладу.

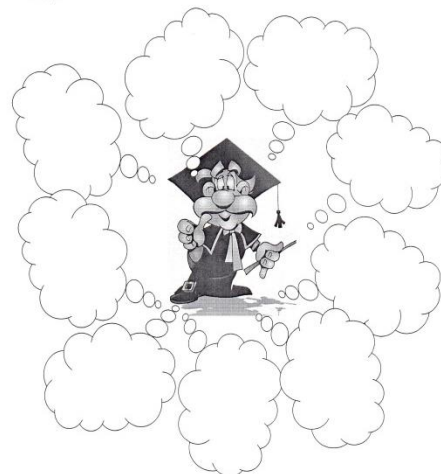


Рис. 4.3. Завдання на аналіз психолого-педагогічної характеристики суб'єктів освітнього процесу ЗВО

(«Робочий зошит для самостійної роботи студента»)

Використовуючи термінологію для психолого-педагогічного аналізу суб'єктів навчально-виховного процесу, ми розробили ускладнене завдання, яке включає в себе два завдання різних за спрямуванням (рис 4.4).

Студентам пропонуються пронумеровані терміни, номери потрібно поставити в клітинках поряд з правильними відповідями, тоді, користуючись ключем, потрібно вписати букви поряд з цифрами. Це дає можливість розшифрувати ім'я особистості, яка має відношення до розвитку психології і потрібно описати, який саме внесок у психологію зробила ця людина. Такі завдання активізують роботу студента на занятті, допомагають у засвоєнні знань та покращують запам'ятовування термінології.

У цьому «Робочому зошиті для самостійної роботи» після низки завдань за темами ми включили психологічні методики та тести для самопізнання, в

яких студенти можуть самостійно визначити рівень своєї самооцінки, схильність до адаптації, самоефективності, індекс толерантності, тип етнічної ідентифікації тощо. Опрацювання таких тестів дає змогу студентові краще пізнати себе і, можливо, намагатися щось змінити.

***1. Ви бачите пронумеровані терміни. Поставте номери в клітинках поряд з вірними відповідями. Користуйтеся ключем, впишіть букви поряд з цифрами.

№	Терміни	букви	цифри	Визначення
1.	Індивід			характеристика людини як соціальної істоти, яка включена в систему соціальних зв'язків з іншими людьми, пристосувалася до реальності, засвоїла та привласнила її здобутки і реалізує себе
2.	Особистість			індивідуальне сполучення стійких психічних особливостей людини, яке обумовлює типовий для неї спосіб поведінки в певних життєвих умовах та обставинах.
3.	Темперамент			генетично детерміновані анатомо-фізіологічні особливості нервової системи, органів чуття, головного мозку, які є індивідуально-природною передумовою формування та розвитку здібностей
4.	Задатки			індивідуальні особливості, які забезпечують успіх у діяльності та легкість оволодіння нею.
5.	Характер			переживання людиною власного ставлення до предметів, явищ дійсності, до інших людей, до самого себе, що характеризуються відносною стійкістю.
6.	Емоції та почуття			сукупність сталих мотивів, що орієнтують поведінку і діяльність особистості, відносно незалежно від конкретних умов (потреби, інтереси, прагнення, переконання, ідеали, світогляд).
7.	Здібності			характеристика людини як біологічної істоти, як представника свого роду Homo sapiens.
8.	Воля			неповторне співвідношення особистих рис та особливостей людини (характер, темперамент, здібності, особливості протікання психічних процесів, сукупність почуттів тощо), що утворюють її своєрідність, відмінність від інших людей.
9.	Спрямованість			сукупність індивідуальних властивостей, що характеризує динамічну та емоційну сторони поведінки людини.
10.	Індивідуальність			здатність до вибору дій, що пов'язана з подоланням внутрішніх та зовнішніх перешкод.

Ключ: По вертикалі – терміни; по горизонталі – визначення. Наприклад: якщо термін по нумерації 5, а вірне визначення 2 – то буква «Т».

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	А	П	В	М	Т	Р	А	В	І	О
2	Р	Б	С	Ф	І	В	М	Г	П	Р
3	Л	Д	І	С	Я	С	О	О	І	Т
4	Й	Ф	С	І	Ч	И	Ю	Б	К	Ь
5	Ц	Т	У	К	Г	Е	Н	Х	Г	Ш
6	Б	Р	П	А	О	Л	Д	Х	Щ	З
7	Ю	Т	Д	Т	И	О	П	А	Ю	К
8	Ц	Е	С	Л	Ж	О	П	В	С	Е
9	П	Й	Г	О	Ф	Л	С	Ч	М	Т
10	И	І	Ж	Д	Н	П	А	Ь	Р	Ю



*Завдання до вірної відповіді. Який внесок у психологію зробила дана особистість?

Рис. 4.4. Ускладнене завдання на визначення рівня знань з психолого-педагогічної термінології («Робочий зошит для самостійної роботи студента»)

Кожне завдання має відповідну кількість балів залежно від їхньої складності і проходить оцінювання викладачем за різними методами: студенти оцінюють самі себе, коли викладач оголошує бали до завдання; студенти оцінюють своїх колег (з своєї групи або із інших груп та факультетів).

У методиці «Робочого зошита» найбільш дієвим є те, коли студенти оцінюють своїх одногрупників або студентів з інших груп.

В оцінюванні результатів цього зошита ми використовуємо методику **PeerAssessment** – взаємооцінка студентів на основі критеріїв, заданих викладачем.

Під «peerassessment» розуміють діяльність членів групи з оцінки поведінки, ефективності та досягнень інших членів групи [58, с. 387]. Ця система оцінювання потребує від студентів навичок мислення вищого порядку для вирішення та аналізу проблем, ніж просте запам'ятовування фактів. Ці навички є важливими для майбутньої професійної діяльності студентів. У зазначеному освітньому середовищі відповідальність за процес навчання частково лягає на студента [59].

У ході цього процесу студенти, які оцінюють діяльність своїх колег, можуть краще зрозуміти цілі навчальної програми та критерії ефективності, засвоїти особливості якісної роботи та зрозуміти хід мислення своїх колег, оскільки вони є потенційним джерелом найбільш повної, точної та корисної оцінки, а також зворотного зв'язку [60].

Такий метод є складним не лише для студента, а й для викладача, який повинен чітко формулювати вимоги щодо оцінювання колег, щоб студент міг виразно висловлювати власну думку щодо оцінки інших, тому в нашому зошиті вступне слово ґрунтується на визначенні умов оцінювання. Цей метод можна розглядати як рольову гру, де студент на якийсь час стає викладачем. Студент повинен усвідомлювати неупередженість своїх поглядів в оцінюванні, об'єктивно критикувати інших і не соромитися це робити, якщо це є справедливим навіть при негативному результаті. Такий підхід на практичному досвіді формує складові конфліктологічної культури.

Запропонований зошит запропонований у такій формі, що мотивація студента у виконанні завдань полягає не лише у примусі або заохоченні кількістю балів, а й зацікавлює студентів та навчає їх оцінювати свої можливості та можливості інших. Для цього нами була розроблена спеціальна схема перевірки завдань. Студенти оцінюють виконання завдання самостійно, але вони залучаються до перевірки не власних завдань, а завдань

своїх товаришів за визначеними критеріями. Кожне завдання є різним за складністю і позначається зірочкою, наприклад: * – 0,25 балів, ** – 0,7 балів, *** – 1 бал. Також є допоміжне оцінювання, якщо біля завдання стоїть знак V («галочка») – завдання зараховане та нараховується відповідно до критеріїв кількість балів; W («подвійна галочка») – означає, що до завдання підійшли креативно і бали подвоюються; I (вертикальна лінія) – завдання виконане не повністю і бали діляться навпіл; - (горизонтальна лінія) – завдання не зараховане. Для більшої зацікавленості студентів у перевірці завдань теж є критерії, якщо завдання перевірені правильно і перевіряючий не допустив жодної помилки – сума балів за перевірені завдання подвоюється і зараховується перевіряючому, якщо допущена хоча б одна помилка, бали не зараховуються. Студенти мають змогу не лише отримати бали за завдання, які виконали самі, а й отримати бали за перевірку виконаних завдань своїх товаришів. Ці критерії оцінювання були розроблені з метою поглиблення знань з дисципліни. Для того, щоб не допустити помилки під час перевірки і отримати бонусні бали, потрібно добре орієнтуватися в матеріалі теми.

Студенти виступають в ролі викладача, і якщо виникають непорозуміння, (наприклад, він мені друг, але завдання виконано на 0,5 балів з 3 можливих), їм потрібно вирішити самим, як виходити з такої ситуації, адже свої оцінки і зауваження вони оголошують у присутності всієї групи. Також, якщо при перевірці завдань студент у ролі викладача допустив помилку, то він може втратити частину уже зароблених балів. Це розвиває самостійність і відповідальність у прийнятті рішень, безупереджене ставлення до оточення, комунікативні можливості, що формує особистісно-адаптивний та оцінний компоненти конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей.

До кожної теми студентам пропонуються психолого-педагогічні тести та методики для самопізнання, які мають психологічний підхід.

- *Тема 1. Методологічні засади «Педагогіки, психології та методики викладання у вищій школі»* – Тест «Чи вмієте ви слухати лектора?»; Тест на задоволення життям.

- *Тема 2. Вища школа як педагогічна система* – Методика Р. Шварцер, М. Єрусалем, В. Ромек. Шкала самоефективності; Методика Г. Казанцева. Дослідження загальної самооцінки; Тест. «Чи Ви здатні до адаптації від природи?».

- *Тема 3. Психолого-педагогічний аналіз суб'єктів навчально-виховного процесу* – Експрес-опитувальник «Індекс толерантності» (Г. Солдатова, О. Кравцова, О. Хухлаєв, Л. Шайгерова); Методика «Типи етнічної ідентичності» (Г. Солдатова, С. Рижова).

- *Тема 4. Педагогічна комунікація (взаємодія) як методологічна та методична основи педагогіки вищої школи* – Діагностика комунікативних властивостей особистості; Методика. Який я співрозмовник?

- *Тема 5. Особливості педагогічного конфлікту та умови його запобігання* – Діагностика схильності до конфліктної поведінки. Методика К.Томаса та Т. Кілмена діагностики схильності особистості до конфліктної поведінки (адаптація Н. Гришиної); Методика «Конфліктна особистість».

- *Тема 6. Дидактика вищої школи* – Методика «Педагогічні ситуації».

Важливим залишається те, що представлений зошит відповідає повністю вимогам дисципліни «Педагогіка, психологія та методика викладання у вищій школі» не лише у засвоєнні знань, а й дає можливість ознайомитися з педагогічними технологіями та методами, розумінням психологічного підходу до особистості і це є ефективним у навчанні магістрів, адже в майбутньому вони можуть бути викладачами і це допоможе їм в їхній викладацькій діяльності.

Враховуючи мету та завдання «Робочого зошита», його компоненти, функції, завдання, дидактичні способи, ми розробили модель його функціонування та застосування (рис 4.5).

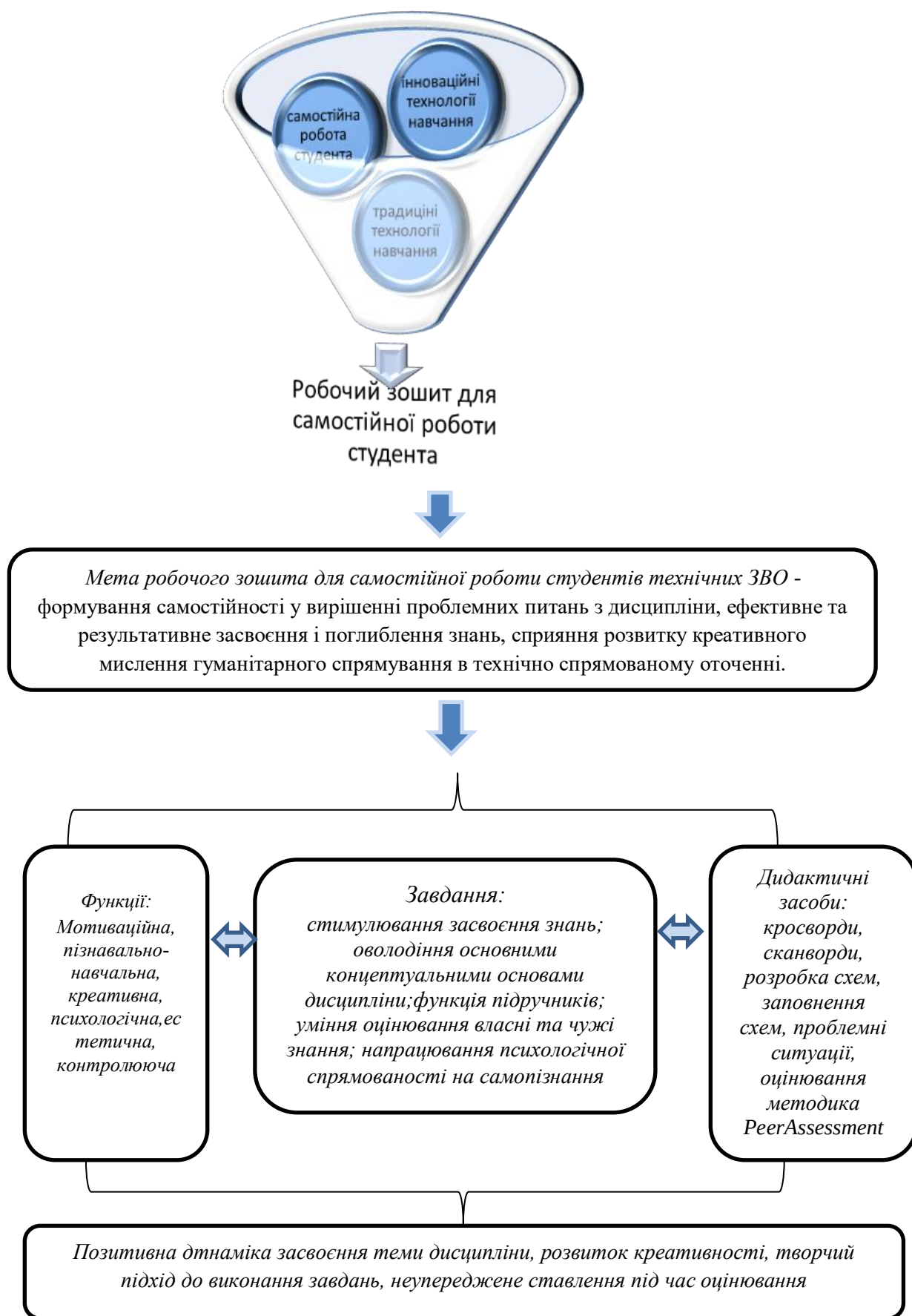


Рис. 2. Структура робочого зошита для самостійної роботи студента.

Отже, розробки та впровадження робочих зошитів для самостійної роботи є важливим та необхідним у навчальному процес вищої школи. Ця інновація допоможе самостійну роботу зробити дійсно самостійною, коли студенти будуть мати можливість, орієнтуючись лише на власні знання та креативність, виконувати завдання.

Вони також будуть мати можливість проявити творчий підхід в описі психолого-педагогічних підходів, що допоможе зрозуміти їх зв'язок з професійною діяльністю в майбутньому.

Робочий зошит – є універсальним навчальним засобом та методом, який можемо віднести до цих двох типів інновацій. Його використання є доцільне під час аудиторної роботи та позааудиторної самостійної роботи. Система оцінювання та завдання, які входять до складу робочого зошита, є проявом творчості та професійної майстерності викладача. Тобто робочий зошит – це не лише творчий та навчальний засіб для студента, це й виявлення педагогічної майстерності та відданості своїй роботі викладача.

4.3. Вимоги до готовності викладача з реалізації педагогічної системи формування компонентів конфліктологічної культури в майбутніх фахівців технічних спеціальностей

Упровадження освітніх реформ, застосування інноваційних та інтерактивних технологій у вищій школі будуть мати ефект лише за однієї важливої умови – педагогічної майстерності та готовності викладача до сумлінного виконання своїх обов'язків. Коли йдеться про обов'язки, потрібно розглядаємо не лише вихід на робоче місце, подання інформації студентам та перевірка результатів, адже компетентність педагога охоплює набагато більші вимоги.

Розглядаючи викладання гуманітарних дисциплін у технічних ЗВО, ми погоджуємося з тим, що «лише викладач, що має гуманістичний світогляд, необхідні особисті якості, педагогічну спрямованість, базу психолого-

педагогічної підготовки, викладач, якому «комфортно» в своїй діяльності, може побудувати педагогічний процес у гуманістичному руслі і забезпечити гідну гуманітарну підготовку у технічному ЗВО» [61, с. 61].

Аналіз роботи викладача науковцями та педагогами показав багатство різноманітних вимог та аспектів, які є провідними в педагогічній діяльності. Але ми виокремлюємо основні аспекти, на які викладач під час гуманітарної підготовки майбутніх фахівців технічних спеціальностей повинен звернути особливу увагу: *імідж викладача, спілкування (комунікація), акторська майстерність, творчість, дослідницька робота*. Пропонуємо розглянути кожний з них.

Імідж, на нашу думку, особливо при першому знайомстві з викладачем, відіграє провідну роль, адже не дарма народна мудрість говорить: «По одежі зустрічають...». На першому занятті, коли викладач лише заходить до аудиторії, не промовивши ще ні слова, у студентів уже складається відповідні думки, про нього як особистість в цілому і як викладача. Хоча попередні судження є не завжди правильними, але як викладач себе презентує на початку, таке ставлення буде у студентів не лише до особистості викладача, а й до дисципліни.

Ми намагаємося донести, що поняття стереотипності іміджу не є бажаним для викладача під час гуманітарної підготовки студентів. Потрібно зауважити, що імідж викладача – це не лише його зовнішній вигляд, це і методичний підхід до проведення занять, і застосування сучасних педагогічних підходів, коли викладач, на нашу думку, повинен відмовлятися від стереотипів.

Отже, розглядаємо імідж викладача як самопрезентацію, повагу до студентів та здатність виходу із стереотипів викладання дисципліни.

Наступним кроком до сприйняття студентами викладача розглядаємо спілкування.

Педагогічне спілкування, як зазначає «Український педагогічний енциклопедичний словник», – це «форма навчальної взаємодії,

співробітництва педагогів і студентів; складна взаємодія людей, в якій здійснюється обмін думками, почуттями, переживаннями, способами поведінки, звичками» [62, с.437].

Для виявлення думки магістрів, яким вони бачать спілкування викладачів під час викладання дисциплін, нами на основі класифікації моделей спілкування за В. Кан-Каліком та І. Юсуповим було створено анкету (Додаток І), в якій студентам пропонувалось позначити моделі спілкування, використання яких частіше за все зустрічалися їм під час навчання в університеті, та моделі спілкування, перевагу яким вони віддали б у своїй професійній та педагогічній роботі. Опитувані уже були ознайомлені з основами педагогіки та психології, і вони відчули себе уже і в ролі студента, і в ролі викладача. В анонімному опитуванні взяли участь 87 респондентів. Результати виявилися такі: у роботі викладачів студенти зустрічали під час навчання переважно такі моделі: 28% – «Монблан» (диктаторська) модель, 26% – «Я сам» (авторитарна), 23% – «Гамлет» (гіперрефлексивна), 14% – «Друг» (активна взаємодія), 4% – «Тетерук» (гіпорефлексивний), 3% – «Локатор» (диференційована увага), 2% – інші класифікації моделей. На запитання, що б хотіли використовувати студенти у своїй подальшій професійній та педагогічній роботі, ми отримали дані: «Друг» (активна взаємодія) – 46%, «Монблан» (диктатор) – 23%, 16% – «Я сам» (авторитарна), 15% – «Гамлет» (гіперрефлексивна).

За результатами анонімного анкетування, виявлено, що під час навчання студенти переважно мали досвід спілкування з викладачами, у яких переважають такі моделі, як «Монблан» (диктаторська модель спілкування) та «Я сам» (авторитарна). Використання цих моделей не спонукає студентів до вивчення дисциплін, а з боку викладача – до впровадження інноваційних технологій, адже відсутня взаємодія зі студентами, педагог ставить себе на чолі педагогічного процесу, що призводить до гальмування ініціативи студентів. Ці моделі схильні більш до примусу у навчанні, ніж до пошуку інноваційних технологій, тому і не можуть слугувати взірцем для студентів,

які в майбутньому бажають вибрати викладацький шлях. Не рідко студенти переймають такий приклад і в подальшому також не розглядають впровадження інновацій в освітній процесі не тому, що не мають бажання, а тому, що не було прикладу під час навчання та мотивації для педагогічного удосконалення (головне подати матеріал). Потрібно також зауважити, що такі стилі спілкування мають негативний вплив на психологічне здоров'я студентів та спричиняють конфліктні ситуації в педагогічному процесі, що неможливо розв'язати, адже викладачі, які притримуються цих моделей спілкування, не йдуть на компромісне або дружнє вирішення ситуацій, а студенти, які залежні від викладача, втрачають мотивацію до вивчення дисциплін, довіру та повагу до викладача і викладацької професії в цілому, що має своє відображення на взаємовідносинах з іншими викладачами. Але приємно і те, що середній відсоток мають такі моделі, як «Гамлет» (гіперрефлексивна), яку в основному використовують ще не досвідчені викладачі, котрі хвилюються за сприйняття матеріалу студентами та намагаються його подати як найкраще, шукають оптимальні шляхи, та «Друг» (активна взаємодія) – ця модель найкраще підходить для спілкування з студентами під час впровадження інноваційних технологій.

Потрібно відзначити, що недостатнє впровадження інноваційних технологій у навчальний процес є не лише тому, що студенти неналежно володіють знаннями, а в першу чергу тому, що викладачі не здатні під час спілкування донести до студента суть цих технологій, що підтверджують результати анкетування. Тобто студенти самі спрямовують викладача, яким вони хочуть його бачити і що їм потрібно для зацікавленості під час вивчення дисципліни.

Педагогічне спілкування є важливим у діяльності педагога і основним при вивченні будь-якої дисципліни, а під час вивчення гуманітарних дисциплін воно є провідним, оскільки інформація, яку подає викладач повинна бути насиченою яскравими прикладами, культурою мовлення, правильним підходом до подачі теми. Під час викладання таких дисциплін

розглядаються теми, які стосуються психології особистості, релігійних, культурних, національних, етичних аспектів. Від викладача вимагається тактовність та толерантність, завжди бути готовим дати відповіді на неетичні запитання з боку студентів, що сприятиме взаємодії. З використанням диктаторських моделей спілкування неможливе подання таких тем і тим більше їх засвоєння.

Дуже часто професію педагога порівнюють з професією актора. Ми погоджуємося з цим твердженням, адже найоптимальніші педагогічні підходи навчання та спілкування викладача і студента під час вивчення дисциплін гуманітарного спрямування не можуть відбуватися в одноманітному процесі, тому *акторська майстерність* викладача є двигуном у проведенні занять.

Сьогодні при впровадженні компетентнісного підходу та інноваційних технологій у навчально-виховний процес необхідність акторської майстерності, виконання відповідної ролі педагогу необхідна для використання різних форм та методів навчання – від лекцій до практичних занять. Викладач, використовуючи інноваційні та інтерактивні технології виступає в ролі лектора, ведучого, модератора, режисера, конференсьє, учасника дійства, актора, критика тощо.

Наприклад, при підготовці лекції-концерту викладач продумує сценарій заняття; підбирає тих, хто виступатиме (зі студентів або запрошених гостей, залежно від теми); проводить репетиції; виконує роль ведучого та режисера.

Акторську майстерність в роботі викладача можна окреслити такими особливостями:

- вміння монологічного та діалогічного спілкування;
- здатність до імпровізації та її вдале використання;
- подолання емоційного навантаження;
- вербальна та невербальна взаємодія зі студентами;
- втілення творчого задуму у заняття;

- психологічний вплив на студентів (якщо цього потребує тема заняття);
- здатність контролювати себе за будь-яких ситуацій (незручні або некоректні запитання, не показувати розгубленість або незручність ситуації);
- вміння впливати на аудиторію та завоювати увагу і утримувати її протягом заняття;
- почуття гумору.

Але якщо розглядати педагогічну діяльність та акторську, не потрібно забувати, що актор грає обрану ним роль, а педагог проживає кожне заняття і не має права на акторську та нещирю гру. У педагога немає репетицій, адже кожне заняття – неповторне і як піде хід заняття, особливо інтерактивного, доволі складно розрахувати. Актор на сцені зосереджений на сценарії та на партнерові по сцені – у викладача «партнер по сцені» є студент, і, як він «зіграє свою роль», викладач не може знати, тому завжди повинен бути наготові до будь-яких, навіть не стандартних ситуацій.

Важливим компонентом професійної діяльності викладачів є науково-дослідна діяльність, яка спрямовує їхній творчий пошук на розробку нових теоретичних концепцій, ефективних методик і освітніх технологій тощо. Впровадження результатів науково-дослідної діяльності викладачів у практику закладу вищої освіти дозволяє піднімати планку професійної підготовки майбутніх фахівців на якісно новий рівень. Як відомо, в сучасних умовах функціонування вищої школи викладачі мають значні можливості для проведення науково-дослідної роботи. Але для її грамотного проведення педагог повинен засвоїти необхідні для цього знання й вміння [63].

Ми підтримуємо думку О. Онуфрієвої, що для забезпечення високого теоретичного й методичного рівня науково-дослідної роботи викладачі також повинні засвоїти такі вміння: 1) виявляти приховані зв'язки й педагогічні закономірності; 2) знаходити нове у психолого-педагогічних явищах; 3) правильно вживати чинні наукові поняття, користуватися загальноприйнятою термінологією, чітко описувати факти й явища; 4) групувати споріднені фактори за їх суттєвими ознаками згідно з

загальнонауковими правилами; 5) проводити системний аналіз факторів і явищ; 6) передбачати можливі зміни досліджуваних процесів, тенденцій розвитку [64, с. 17].

Запорукою успішної наукової діяльності вважають такі чинники: розв'язувати творчі завдання, метод вирішення яких повністю або частково невідомий (евристичність); творчо вирішувати будь-які завдання (креативність); переходити від одного типу завдань до іншого як у своїй сфері знань, так і в суміжних (інтелектуальна мобільність); прогнозувати («передчувати», передбачати) майбутній стан об'єкта дослідження і можливість використання окремих методів і знань; відкидати застарілі знання і впроваджувати ті дані, що зберігають цінність (розумність); мислити неупереджено, не будучи залежним від традиційних методів, не бути запопадливими перед авторитетами (незалежність мислення); моделювати у свідомості найнесподіваніші ідеї під кутом зору своєї проблеми (відкритість інтелекту); виконувати самоаналіз за критеріями наукової сфери і вдаватися до самоконтролю для правильного визначення свого місця у науковій роботі (саморефлексія) [65, с. 56-57].

Науково-дослідна робота викладача допомагає йому у поглибленні власних знань та ознайомленні з власними дослідженнями інших, пошуку нових підходів до навчально-виховної діяльності, здійсненні дослідження, які необхідні у педагогічній діяльності. Дослідження – це допомога у проектуванні власних занять та їх плануванні не лише завдяки отриманим знанням, а дослідження розглядається для психологічного аналізу студентів, тобто реакції групи на теми, на технології та методи, що в подальшому допоможуть викладачеві спрогнозувати роботу з цією групою. Сприйняття інформації, яка не є спеціалізованою, потребує особливого підходу викладача, адже одна група гарно сприймає ігрові технології, інша має нестандартний підхід до розповіді викладача, ще інші студенти можуть ту ж саму тему сприймати краще завдяки візуальним лекціям, тобто дослідження не лише наукового, а й психологічного спрямування та достатній науковий

підхід до заняття допоможуть викладачеві донести потрібну інформацію до студента та вмотивують до подальшого вивчення дисципліни. Наукові знання, які викладач буде поновлювати під час самоосвіти, допоможуть в ефективному проведенні занять та гнучкості у виборі форм та методів їх проведення.

Науково-дослідницька робота сприяє творчому мисленню, креативності, що в свою чергу допомагає викладачу бути готовим до прийняття нових та нестандартних рішень.

Т. Рібо виділяє такі фази у вирішенні або створенні нового рішення:

1) Накопичення фактів або досвіду (визрівання, висиджування) – народження нового.

2) Визрівання як малозрозумілий, неусвідомлюваний процес; тут часто наявна несподіваність, що відмічається багатьма дослідниками: ідея приходить у невизначений час і в невизначеному, переважно непридатному для творчості місці; маємо «непередбачуваність душі».

3) Внутрішній процес виникнення нового залишається поза досягненням і для спостерігача і для того, в кому він зароджується; залежно від особливостей функціонування психіки людина все-таки усвідомлює кінцевий шлях, але неспроможна зрозуміти, як прийшла до результату [66]. Тобто ми вважаємо, що створення нового рішення є початок шляху, який в подальшому перетвориться на творчість.

Перераховані нами вище аспекти не будуть повними та неможливими до реалізації, як і вся діяльність педагога без творчого підходу до освітнього процесу.

Творча праця – особлива, складна, людиноємна, самотньо темпоральна. Тому її за умови наявності живого носія-взірця якоюсь мірою гарантує в подальшому успішну професійну діяльність, а також постійну спрямованість на її реалізацію, поліпшення якості та ефективності соціального життя. В. Моляко підтверджує саме цілеспрямованість, нестихійність процесу виховання і самовиховання творчої особистості,

«свідому участь у ньому як вихователя, виховного довкілля», так і самого вихованця [67].

Упровадження інноваційних технологій потребують творчості та креативності викладача, оскільки, для розробки та впровадження заняття, наприклад із застосуванням ігрових форм, можливо взяти основу іншого заняття, але планувати і розробляти потрібно власне, яке буде базуватись на особливостях групи (внутрішньо особистісні відносини в групі, національність, релігія, психологічні особливості членів навчальної групи тощо). Також, якщо говорити про проведення традиційного заняття, викладачеві теж потрібно підійти до підбору матеріалу, який зацікавить студентів, тому викладач повинен застосовувати творчий підхід у розробці занять [68, 69].

У професійній діяльності викладача ми креативно-творчу діяльність розглядаємо як здатність створювати, застосовувати, реалізувати власні нестандартно-сміливі, новітні підходи та технології у педагогічній діяльності, які можуть поділятися на ті, що базуються на традиційних підходах, та ті, що є інноваціями. Викладач, який використовує свій знаннявий потенціал, орієнтується у наукових здобутках зарубіжних та вітчизняних колег, використовує попередній досвід і удосконалює його, здатний до креативно-творчої реалізації в педагогічній діяльності та впровадження інновацій в освіту [70, 71]. Викладача гуманітарних дисциплін у технічному ЗВО як креативно-творчу особистість можуть характеризувати такі риси, як:

- упевненість у власних діях;
- здатність до ризику у впровадженні власних ідей в навчально-виховний процес;
- уміння пошукової роботи у вигляді підбору нестандартного матеріалу з теми;
- незалежність у виборі педагогічних технологій;

- здатність поєднання традиційних та інноваційних навчальних методів, їхня реалізація з позитивними результатами;
- відхід від стандартних та стереотипних суджень.

Проаналізувавши підходи науковців до діяльності викладача та розглянувши виділені нами аспекти, які необхідні для ефективного викладання гуманітарних дисциплін у технічному закладі вищої освіти, нами виокремлено основні принципи, які, на нашу думку, необхідні під час гуманітарної підготовки майбутніх спеціалістів технічних спеціальностей. Впровадження цих принципів у запропоновану нами педагогічну систему буде сприяти роботі всієї системи та результативності серед студентів у формуванні конфліктологічної культури. Серед принципів мають бути такі:

Принцип доступності – є важливим при гуманітарній підготовці студентів технічних ЗВО, який включає в себе когнітивність та творчість викладача, адже при підборі інформації та теми до заняття він повинен враховувати, що гуманітарний навчальний матеріал буде презентуватися не для гуманітаріїв, а тому очікувати високу результативність складно. Складні теми та терміни, які не вивчалися студентами в загальноосвітніх навчальних закладах, потрібно подавати зрозумілою мовою та насичувати прикладами, що будуть доступними у сприйнятті. Це вимагає відповідного рівня знань у викладача та бажання прояву творчості. Доцільне використання ігрових технологій та занять з елементами тренінгів, що дасть змогу кращого засвоєння теми та заохотить до подальшого вивчення дисципліни.

Принцип системності – включає розробку викладачем тем занять таким чином, щоб вони були пов'язані з попереднім заняттям та виглядали як продовження попередньої теми. Систематичне подання знань від нескладних термінів та тем до рівня, де студент пов'язує гуманітарні дисципліни з професійною діяльністю та, спілкуючись, використовує потрібну термінологію. Також системність важлива під час розробки занять, коли викладач розглядає форми та методи навчання. Хочемо зауважити, що не завжди з першого заняття можливе застосування інноваційних та

інтерактивних форм та методів навчання. Це може залежати від сприйняття студентами дисципліни взагалі, від рівня знань, від бажання самостійного навчання та іншого, що викладач повинен з'ясувати на перших заняттях, застосовуючи анонімне анкетування, опитування та різні методи. Тоді буде можливість отримати реальні результати та на їх базі програмувати ті форми та методи, які доцільні для використання саме цієї групи. Тобто принцип системності полягає ще й у тому, що система розробки занять не буде повторювати попередню або застосовуватися у всіх групах.

Принцип студентоцентризму – орієнтація педагогічних технологій та їх застосування спрямовані на особистісні та професійні потреби студентів для поглиблення інтересу гуманітаризації професії, що буде мати загальноосвітній, моральний, духовний і професійний досвід для майбутніх фахівців, основою якого є повага до студентів. Розробка занять має бути зорієнтована на потреби студента як особистості і як професіонала. Доцільно орієнтуватися на самостійність студентів, на їх змогу мати контроль над тим, що відбувається під час заняття, та на те, що їх цікавить, мати змогу оцінювати власну роботу та роботу викладача. Для їхнього зацікавлення зусилля прикладає викладач, а це неможливо без використання інноваційних технологій і вимагає рівноцінної віддачі як від викладача, так і від студентів. Орієнтація викладача на студентоцентризм сприяє співпраці зі студентом, збільшення його довіри до викладача, позбавляє конфліктів, що має позитивний вплив на результативність [72].

Принцип рефлексії – полягає в усвідомленні викладачем власної діяльності, відповідальності за ту інформацію, яку він доносить до студента; включає в себе творчий підхід до власного професійного становлення; бажання саморозвитку, що впливає на впровадження інноваційних технологій в навчально-педагогічний процес та їх результативність, сприяє креативності викладача та спонукає до критичності мислення. Він передбачає рівноправне спілкування та ведення конструктивного діалогу як під час занять, так і при виконанні студентом самостійної роботи. Цей принцип

впливає на розвиток психолого-педагогічних умінь та здібностей викладача, що позитивно відображається на стимулювання студентів в освоєнні професією [73].

Принцип науковості – забезпечує професійність викладача у викладенні навчального матеріалу та рівень його науковості, орієнтуючись на останні досягнення науки та здобутках зарубіжних і вітчизняних науковців; впровадження інновацій в педагогічний процес, орієнтуючись на психолого-педагогічні дослідження; розробку власних підходів до педагогічних технологій; орієнтування та володіння інформацією останніх досягненнях не лише гуманітарного спрямування або дисципліни, яку викладає, а й поінформованість у досягненнях тих інженерних фахів, студентам яких викладає гуманітарну дисципліну. Це дасть змогу пов'язати гуманітарну підготовку з технічною спеціальністю та професійним спрямуванням студентів; спрямовувати студентів до самостійних наукових досліджень на власному досвіді.

Отже, ми визначили основні аспекти, які впливають на готовність викладача при впровадженні запропонованої нами педагогічної системи, яка сприятиме формуванню конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей. Також визначили принципи, які необхідні під час навчальної діяльності педагога та студентів і які забезпечать ефективність впровадження інноваційних технологій. Звичайно, що неможливо обмежитися визначеними нами аспектами та принципами, їх може бути набагато більше, але ми розглядаємо ті, застосування яких вважаємо обов'язковими.

Висновки до четвертого розділу

Педагогічні системи, які б вони не були теоретично ефективними та правильними, не можуть існувати, якщо їх не використано та не проводити апробацію під час навчально-виховного процесу. Основним у кожній

педагогічній системі є методично-дидактична частина, яка є основою та формується лише за допомогою апробування. Її результативність можливо визначити лише тоді, коли використати на практиці.

Запропонована нами методика формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей на прикладі гуманітарних дисциплін включає в себе інноваційні та інтерактивні технології, які в першу чергу збуджують інтерес, що забезпечує мотивацію вивчення гуманітарних дисциплін, сприяють засвоєнню знань та самоосвіти. Аналіз різноманітних підходів до навчання гуманітарних дисциплін у технічних ЗВО дало змогу запропонувати власну систему роботи викладача з реалізації впровадження інноваційних технологій у процес гуманітарної підготовки.

Нами для формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей розроблено ігрові заняття – «Пізнай тему», яка включає в себе гру-вправу, ігрову дискусію, ігрову ситуацію; гру «Мандрівка до заліку» – універсальна гра, оцінювання якої дозволяє їй бути як звичайним заняттям, так і заняттям-кологвіумом та інші.

Незвичність тем, які можуть розкриватися під час занять, особливо, якщо це стосується взаємодії з іншими, також вимагають безконфліктного спілкування і потребують незвичних підходів. Тому для тем, які розглядають психологічні особливості стосунків, пропонуємо методику з елементами тренінгів. Маємо зазначити, що особливу увагу приділяємо психологічним тестам.

У методиці позааудиторної роботи нами запропоновано метод проектів (усного журналу), де задіюється не один проект, а група, яка може бути об'єднана в одне заняття. Нами запропонована методика такого заняття, яке побудоване у вигляді усного журналу.

Важливим психологічним аспектом у формуванні конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей є навчання висловлювати власну думку, вміти володіти інформацією та займатися її

пошуком, мати навички публічних виступів. Тому особливого значення у самостійній роботі надаємо підготовці студентів до виступів на конференції.

Методичне забезпечення навчального процесу є доволі складним, хоча якщо розглянути більшість методичного забезпечення, то стає зрозумілим, чому студенти не користуються ним і в результаті складається враження, що викладачі їх видають лише для себе. Ми пропонуємо поповнити методичне забезпечення робочими зошитами, які є універсальними. Їх застосовування може однаково впливати на роботу студента та на роботу викладача, адже навіть у прояві креативності роль відіграють обидві сторони – викладач, який здатен розробити завдання та ігри-вправи, використовуючи свою креативність, і з іншого боку – студент, який здатен проявити креативність у розв’язанні запропонованих завдань.

Особливості роботи викладача гуманітарних дисциплін у технічному ЗВО мають низку аспектів та вимог, які впливають на його роботу зі студентами та які мають вплив на сприйняття викладача студентами. Нами виокремлено такі вимоги, як *імідж викладача, спілкування (комунікація), акторська майстерність, творчість, дослідницька робота*. Виокремленні нами аспекти дозволяють виявити принципи, які сприятимуть ефективності та результативності формування конфліктологічної культури в майбутніх фахівців технічних спеціальностей, а саме: доступність, системність, студентоцентризм, рефлексія, науковість.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Леонов Н. И. Конфликтология : учеб. пособие. Изд. 2-е, испр. и доп. М. : Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2006. 232 с.
2. Грушевицкая Т. Г., Садохин А. П. Культурология : учебник. М. : Юнити-Дана, 2010. 683 с., С. 52.
3. Гречановська О. В., Петрук В. А., Методика формування міжкультурної компетенції засобами мистецтва у студентів технічних ВНЗ. *Науковий вісник Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту ім. Тараса Шевченка. Серія: Педагогіка*. Вип.2. Кременець ВЦ КОГПІ ім.Тараса Шевченка, 2013. С. 36 – 40
4. Гречановська О.В., Ліщун О.Д. Гуртки мистецького спрямування та їх роль у формуванні культурологічної компетентності учнів ПТНЗ. *Науковий вісник інноваційних технологій. №2 (4)*. Кіровоград: Науково-дослідний центр інноваційних технологій, 2013. С. 55-63.
5. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи : навч. посібник. К. : Кондор, 2011. 628 с.
6. Темрук О. В. Соціальна психологія: практикум : навч. посіб. К. : Каравела, 2013. 208 с.
7. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники : учебное пособие. Изд. 2-е, перераб. и доп. М. : Издательство «Ось-89», 2001. 224 с.
8. Пірен М. І. Конфліктологія : підручник. К. : МАУП, 2007. 360 с.
9. Румянцева Т. В. Психологическое консультирование: диагностика отношений в паре. СПб., 2006. С. 82–103.
10. Козляковський П. А. Соціальна психологія. Курс лекцій. Практикум. Хрестоматія. Миколаїв : Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2004. 297 с.
11. Почебут Л. Г., Чикер В. А. Организационная социальная психология : учебное пособие. СПб. : Изд-во «Речь», 2000. С. 207–212.

12. Мірошніченко О. А. Діагностика особистості майбутнього психолога : методичний посібник до вивчення дисципліни «Практикум із загальної психології» для студентів спеціальності 7.040107 «Психологія». Житомир, 2012. 190 с.

13. Психологические тесты для профессионалов / сост. Н. Ф. Гребень. Минск : Современ. шк., 2007. 496 с.

14. Тест Хони и Мамфорда. Определение стиля обучения. [Ел. ресурс]. Режим доступу : <https://hr-portal.ru/tool/test-honi-i-mamforda-opredelenie-stilya-obucheniya> (дата зверення: 7.11.2016).

15. Каппони В., Новак Т. Сам себе психолог. СПб. : Питер, 1998. 350 с.

16. Гречановська О. В. Роль товариства «Просвіта» у формуванні культурологічної компетентності студентів технічних вищих навчальних закладів. *Стожари Поділля* : літературно-мистецька збірка. 2014. Випуск 4 (13). 208 с. С. 37–38.

17. Про вищу освіту. Закон України. Відомості Верховної Ради України від 19.09.2014 р. № 37–38. С. 2716. Ст. 2004. [Ел. ресурс]. Режим доступу : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата зверення: 10.02.2016).

18. Шляхтун П. П. Методика викладання соціально-гуманітарних дисциплін : навч. посіб. К. : Академія, 2011. 224 с.

19. Гречановська О.В. Роль інноваційних технологій у процесі вивчення гуманітарних дисциплін та формування конфліктологічної культури у студентів технічних ЗВО. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки : зб. наук. пр. / за ред. проф. Тетяни Степанової. - № 2 (65), лютий 2019. – Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2019. – 378 с. С. 58 – 64.*

20. Тойшева Г. Ю. Развитие креативности при изучении гуманитарных дисциплин в технических ВУЗах: основные этапы развития индивидуального и коллективного творчества в группе на семинарском занятии и их содержание. *Социально-гуманитарные знания*. 2006. № 6. С. 122–127.

21. Порядок надання навчальній літературі грифів Міністерства освіти і науки України, затверджені наказом Міністерства освіти і науки України «Щодо видання навчальної літератури для вищої школи» № 588 від 27.06.2008 за № 1/9-484 [Ел. ресурс]. Режим доступу : <http://zakon.nau.ua/doc/?code=v-484290-08> (дата звернення: 13.02.2017).

22. Смагін І. І. Підручник із суспільствознавства в українській школі 1920–1990 рр.: проблеми створення і функціонування : монографія. Житомир : Полісся, 2010. 411 с.

23. Лыков М. Н. Современные требования к структуре и содержанию вузовского учебника по дисциплинам гуманитарного цикла и педагогические условия их реализации : дисс. на стиск. уч. степ. к. пед. наук: 13.00.01 / Русская академия образования «Институт педагогики и психологи профессионального образования». Казань, 2008. 224 с.

24. Донець З. Ф. Проблеми навчально-методичного комплексу з культурознавства в час переходу до епохи візуалізації. *Наукові записки Ніжинського держ. ун-ту ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2005. № 3. С. 60–64.

25. Миропольська Н. Формування художньої культури учнів засобами мистецтва слова. *Рідна школа*. 2002. № 8–9. С. 12.

26. Теоретико-методологічні засади інтеграції змісту гуманітарної освіти у вищих навчальних закладах негуманітарного профілю : монографія / Онкович Г. В. та ін. ; за заг. ред. Г. В. Онкович. К. : Педагогічна думка, 2012. 336 с.

27. Коротков Э. М. Управление качеством образования : учебное пособие для вузов. Изд. 2-е. М. : Академический проект, 2007. 320 с.

28. Дорошенко Ю. О., Осіпа Л. В. Робочий зошит з інформатики як засіб формування самоосвітньої компетентності учнів. *Проблеми сучасного підручника* : зб. наук. праць. К. : Педагогічна думка. 2015. Вип. 15. Ч. 1.

29. Казакова Е. Н., Клобертанц Е. П. Рабочая тетрадь как одно из эффективных средств организации самостоятельной работы студентов [Ел.

ресурс]. Режим доступу : <http://festival.1september.ru/articles/604618/>. (дата доступу: 2.10.2017).

30. Короткова М. Рабочие тетради на уроках истории. *Преподавание истории и обществоведения в школе*. 2002. № 2. С. 26–30.

31. Леонов Н. Ф. Новая эффективная дидактика. М. : Спутник, 2009. 176 с.

32. Лікарчук А. М. Технологія створення та використання зошитів з друкованою основою (на матеріалі хімії) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2003. 20 с.

33. Любарець В. В. Робочий зошит для практичних робіт з предмета «Основи психології та етикет професійного спілкування» [для учнів проф.-тех. навч. закладів]. К. : Вид-во КУТЕП – Друк, 2014. 92 с.

34. Майорова І.Г. Визначення та класифікація робочих зошитів. *Вісник післядипломної освіти*. 2011. № 4 (17). С. 78–85.

35. Младковская Е. Дидактические условия конструирования рабочей тетради для младших школьников: дисс. на стиск. уч. степ. канд. пед. наук : 13.00.01. / Институт повышения квалификации и переподготовки работников народного образования Московской области. 2002. 152 с.

36. Нечволод Л. І. Педагогічні умови впровадження робочих зошитів з друкованою основою в процес індивідуалізації навчання школярів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.09. Харків, 2002. 20 с.

37. Нильсон О. Теория и практика самостоятельной работы учащихся. Таллин, «Валгус», 1976. 280 с.

38. Нісімчук А. С. Падалка О. С., Шпак О. Т. Сучасні педагогічні технології. Навч. посібн. – К.: «Просвіта», 2000. – 368 с.

39. Орлова М. Г. Рабочая тетрадь по истории: истоки и традиции. *Сибирский учитель*. 2007. № 2. [Ел. ресурс]. Режим доступу : http://www.sibuch.ru/_OLD/article.php?no=500 (дата звернення: 16.06.2016).

40. Пидкасистый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении : теоретико-экспериментальное исследование. М. : Педагогика, 1980. С. 158.
41. Преображенская Н. Г. Новое поколение тетрадей с печатной основой. *Педагогика*. 1996. № 1. С. 31–33.
42. Привалова Е. А. Рабочие тетради как средство повышения эффективности учебного процесса (на материале истории) : автореферат дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : 13.00.01. Кемерово, 2002. 20 с.
43. Стрелова О. Всегда ли «работает» рабочая тетрадь? *Преподавание истории и обществоведения в школе*. 2002. № 2. С. 30–33.
44. Унт И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. М. : Педагогика, 1990. 192 с.
45. Шиленков Р. Влияние использования рабочей тетради с дифференцированными заданиями на развитие самостоятельности учащихся при индивидуализации обучения химии : дис. на стиск. уч. степ. канд. пед. наук: 13.00.02 / Московский педагогический государственный университет. Москва, 2004. 258 с.
46. Щеткин Б. Н. Рабочая тетрадь как одно из эффективных средств самостоятельной работы студентов. [Ел. ресурс]. Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/article/n/rabochaya-tetrad-kak-odno-iz-effektivnyh-sredstv-organizatsii-samostoyatelnoy-raboty-studentov> (дата звернення: 27. 03. 2016).
47. Эрганова Н. Е. Методика профессионального обучения : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Издательский центр «Академия», 2007. 160 с.
48. Ананьева Е. Г., Алексеев В. Е., Губенков С. Ю. Методологические рекомендации по организации учебно-технических и деловых игр. М. : ВНМЦ ПТО молодежи, 1991. 107 с.
49. Болтенко О. І. Збірник тестів та кросвордів з матеріалознавства та технології машинобудування. Навчальний посібник Донецьк, ДПТНЗ «Краматорський центр професійно-технічної освіти», 2011. 122 с., С. 63.

50. Організація і зміст позаурочної роботи з природничо-математичних дисциплін в професійно-технічних навчальних закладах : навчально-методичний посібник / Уклад.: Гуревич Р. С., Коношевський Л. Л., Мельник М. В. Вінниця : ООО фірма «Планер», 2005. 184 с.

51. Коваленко А. В. Учебные кроссворды как одно из средств оптимизации аудиторной работы студентов неязыковых специальностей по иностранному языку в вузе. [Ел. ресурс]. Режим доступу : http://www.rusnauka.com/2_ANR_2010/Philologia/1_55469.doc.htm (дата звернення: 21.05.2016).

52. Корнейчук Б. В. Экономика. Учебные кроссворды : учеб.-метод. Пособие. СПб. : Изд-во СПбГПУ, 2003. 78 с.

53. Малахова Ж. Д. Повышение активности студентов при использовании нетрадиционных методов преподавания социологии. *Нова парадигма* : Альманах наукових праць. Запоріжжя, 2002. Вип. 26. С. 205–212.

54. Оборский Г. А., Ковальков В. И., А.П. Гнатюк А. П. Особенности рейтингового контроля уровня подготовки студентов по техническим дисциплинам метрологической направленности. *Праці Одеського політехнічного університету*, 2012. Вип. №1 (38). С. 341.

55. Романюк О. Н., Гончар А. П. Тематичні кросворди. *Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах* : Науково-методичний журнал. 2011. № 3. 112 с.

56. Эскендаров А. А. Учебные кроссворды как средство актуализации познавательного интереса старшеклассников сельских школ: дисс. на соиск. уч. ст. канд. пед. наук : 13.00.01 / Дагестан. гос. ун-т. Махачкала, 2007. 142 с

57. Петрук В. А., Гречановська О. В., Сабалош Ю. Г. Підходи до впровадження інноваційних технологій в освітній процес технічних ЗВО. *International Journal of Innovative Technologies in Social Science*. Warsaw, Poland: RS Global Sp. z O.O., 2019. 5(17), August. P. 3-8. (*Index Copernicus, Google Scholar*)

58. Norton S. M. Peer assessment of performance and ability: an exploratory meta-analysis of statistical artifacts and contextual moderators. *Journal of Business and Psychology*. 1992. Vol. 6, № 3. P. 387–399.
59. Sluijsmans D. M. A., van MerrKnboer J. J. G, Dochy F. J. R. C. Peer Assessment in Problem Based Learning. *Studies in Educational Evaluation*. 2001. Vol. 27, № 2. P. 153–173.
60. Johnson D. W., Johnson R. T. Assessing students in groups : Promoting group responsibility and individual accountability. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2004. 206 p., P. 138.
61. Луцик І. Г. Використання інтерактивних методів як засіб створення інтенсивного освітнього середовища. *Нові технології навчання* : наук. метод. зб. / М-во освіти і науки України, Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти. К., 2007. № 46. С. 59–63.
62. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Вид. 2-е, доп. і випр. Р. : Вол. обереги, 2011. 552 с.
63. Зимняя И. А., Шашенкова Е. А. Исследовательская работа как специфический вид человеческой деятельности. Ижевск : ИЦПКПС, 2001. 9.с
64. Онуфрієва О. Науково-дослідна робота як складова професійного зростання педагога-новатора *Імідж сучасного педагога. Розвиток управлінського потенціалу керівника*. 2006. № 3–4 (62–63). С. 17–21.
65. Родигіна І. В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання. Х. : Вид. група «Основа», 2005. 96 с.
66. Рибо Т. Творческое воображение. [Ел. ресурс]. Режим доступу : <http://klex.ru/f0d> (дата звернення: 3.08.2017).
67. Моляко В. О. Актуальні соціально-психологічні аспекти проблеми обдарованості. *Обдарована дитина*. 1998. № 1. С. 3–5; № 2 С. 2–6; № 3. С. 2–5.
68. Гречановська О. В. До питання формування конфліктологічної культури в учнів ПТНЗ. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід,*

проблеми: зб. наук. пр. Вип. 39. Київ-Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2014. С. 88 – 93.

69. Гречановська О. В. Робота викладача з реалізації технології формування культурологічної компетентності майбутніх інженерів. *Zbior raportow naukowych. «Badania naukowe naszych czasow»*. Katowice:Wydawca: Sp. zo.o. «Diamondtradingtour», 2013. С. 48 – 53.

70. Гречановська О. В. Роль методу проектів у процесі формування компонентів конфліктологічної культури в студентів технічних закладів вищої освіти. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика: збірник наукових праць / За матеріалами X Міжнародної науково-практичної конференції «Духовно-культурне виховання особистості в умовах входження людства в «Епоху Культури» » (30 травня 2019 року, м. Київ); Ч.П. / Гол. редактор Г.П. Шевченко. – Вип. 3 (90). – Сєверодонецьк: вид-во СНУ ім. В. Даля, 2019. – 236 с. С. 62 – 72. (Index Copernicus)*

71. Hrechanovska Olena. Role of the method of projects in the independent work on the humanitarian disciplines of students of technical institutions of higher education in the process of formation of conflictological culture / *Olena Hrechanovska // Modern Science – Modern veda/ - Praha/ - Ceska republika, Nemoros/ - 2019/ - № 4. С. 63 – 71. (Index Copernicus, Google Scholar)*

72. Гречановська О. В. Комунікативна компетенція, як одна з складових формування культурологічної компетентності в майбутніх інженерів. *Актуальні питання освіти і науки: зб. наук. ст., матеріали міжнар. наук.-практ.конф.* Академія внутрішніх військ МВС України. Харків: ХОГОКЗ, 2013. 36 – 40 с.

73. Гречановська О. В. Адаптація як один із чинників формування конфліктологічної культури в студентів ВНЗ. *Актуальні проблеми реформування системи виховання та освіти в Україні: Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції*. Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота». 2016. С. 23 – 25.

РОЗДІЛ 5

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ В МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

5.1. Організація і методика проведення педагогічного експерименту

Педагогіка є наукою експериментальною, де експеримент є головним методом накопичення наукової інформації та пов'язаний з пошуком причинно-наслідкових відносин досліджуваних, результати якого будуть допомагати в пошуку ефективних форм, методів, технологій педагогічної діяльності.

Особливості процесу навчання й виховання вивчити і розкрити нелегко. Педагогічні процеси мають неоднозначний характер. Їхні результати залежать від одночасного впливу багатьох причин. Достатньо змінити вплив одного фактора, щоб результати процесу суттєво відрізнялись один від одного. Для педагогічних процесів характерна неповторність. Якщо дослідник природничих наук (у хімії, фізиці) може кількаразово повторити експеримент, використовуючи ті самі матеріали, створюючи незмінні умови, то педагог-дослідник такої змоги не має: повторне дослідження пропонує вже інші умови праці і як наслідок – інші результати. Ось чому «чистий» експеримент у педагогіці неможливий. Зважаючи на цю обставину, педагоги роблять свої висновки обережно й коректно, розуміючи відносність умов, в яких вони були отримані. Кількаразове повторення спостережень дає змогу в узагальненій формі формулювати висновки, визначати найхарактернішу тенденцію [1].

Суть педагогічного експерименту (лат. *experimentum* – проба, дослід) як методу дослідження полягає у спеціальній організації педагогічної діяльності учителів і учнів, вихователів і вихованців з метою перевірки й

обґрунтування наперед розроблених теоретичних припущень, або гіпотез. Якщо гіпотеза знаходить своє підтвердження в педагогічній практиці, дослідник робить відповідні теоретичні узагальнення і висновки [2].

Важливим завданням педагогічного дослідження є виявлення порядку в процесі, що вивчається, тобто встановлення закономірності. На основі емпіричних закономірностей процесу навчання й виховання розкриваються теоретичні закони. Закони існують незалежно від того, як повно вони розкриті наукою. Пізнання закону дозволяє зрозуміти його дію і правильно використати в інтересах виховання. Кінцевою метою педагогічного дослідження є виявлення закономірностей і законів [3].

Педагогічний експеримент, на відміну від інших методів, створює умови для: 1) перевірки ефективності запроваджень у навчально-виховний процес; 2) порівняння ролі та впливу різних факторів на педагогічний процес; 3) вибору оптимальних факторів для організації певних ситуацій навчання та виховання; 4) виявлення умов реалізації певних педагогічних задач; 5) виявлення специфіки та закономірностей перебігу педагогічного процесу в конкретних, у тому числі й заданих умовах [1].

Під час планування педагогічного експерименту нами враховані вимоги щодо оптимізації досліджуваного процесу, а саме:

- 1) експеримент мав закритий характер і проводився в природних умовах освітнього процесу;
- 2) контрольні зрізи в експериментальних і контрольних групах проводились одночасно;
- 3) студенти, які є учасниками, не знали, що вони беруть участь в експерименті, та не змінювали свого ставлення до навчання;
- 4) для порівняння з експериментальними групами вибиралися контрольні групи студентів того ж інституту, факультету або одних й тих самих споріднених спеціальностей ЗВО.

У ході педагогічного експерименту використовувалися різні методи дослідження:

- *аналіз документації* – вивчалися навчальні та робочі навчальні програми гуманітарних дисциплін технічного ЗВО; методичні матеріали щодо організації і впровадження модульно-рейтингової і кредитно-модульної систем у навчально-виховний процес; нормативні документи Міністерства освіти і науки України стосовно нової парадигми освіти, зокрема гуманітаризації вищої технічної освіти, що дозволить уникнути відчуження творців науки та техніки від гуманістичних цінностей. Результати аналізу вказаної документації дозволили отримати інформацію про стан гуманітарної підготовки майбутніх інженерів, яка була використана для науково-дослідних узагальнень.

- *вивчення педагогічного досвіду* – за науковими статтями, дисертаційними роботами, монографіями, науково-педагогічною та психологічною літературою вивчався досвід вітчизняних та зарубіжних учених щодо розробки та застосування інноваційних сучасних технологій навчання студентів у різних ЗВО України та інших держав; компетентнісного підходу до формування компонентів конфліктологічної культури студентів технічних ЗВО; методики оцінювання досягнень студентів у навчанні, підхід науковців до ролі конфліктологічної культури в суспільстві. Отримана інформація була використана в процесі виокремлення компонентів конфліктологічної культури, розробки критеріїв і показників для виявлення рівнів їх сформованості.

- *спостереження* – метод педагогічного спостереження – це спеціально організоване, цілеспрямоване сприйняття педагогічного процесу в звичайних умовах. Об'єктом спостереження є дії та вчинки студентів і викладачів. Спостереження дає змогу вивчати почуття, вольові, моральні якості людини. Воно результативне, якщо зовнішній характер поведінки та внутрішній світ людини співвідносяться на основі наукових знань. Наприклад, вивчення частоти звертання студента до певних джерел інформації (кіно, радіо, телебачення, художньої літератури, фахової літератури, лекції) дало можливість дослідникам зробити висновок, що тільки спеціалізація цілей і

«поліфункціоналізм», тобто задоволення низки потреб за допомогою звертання до одного джерела, дають можливість підсилити ефект впливу джерела інформації на особистість [2, с. 30]. Ми використали цей метод як ефективний, результативний та більш пристосований до природніх умов, і студент не завжди може зрозуміти, що він є об'єктом спостереження, що дає реальність результатів. У процесі спостереження вивчались: мотивація до навчання взагалі та до вивчення гуманітарних дисциплін зокрема; проблемні аспекти, що можуть впливати на формування конфліктологічної культури студентів; опрацьовувалися концепції формування конфліктологічної культури. Спілкування студентів в академічній групі та в численних групах під час викладання гуманітарних дисциплін. У результаті спостереження отримані висновки, які використовувались для розробки технології формування конфліктологічної культури в майбутніх фахівців технічних спеціальностей.

- *методи опитування* – до групи методів опитування відносять [2, с. 32] бесіду, інтерв'ю, анкетування. Вони характеризуються спільною ознакою: з їх допомогою дослідник дізнається про судження, мотиви дій, потреби, інтереси, позиції, погляди, смаки респондентів. У процесі *бесіди* опитуваний і дослідник є учасниками діалогу, в якому відбувається взаємний обмін думками. Бесіда проводиться у довільній формі. Дослідник лише визначає загальну тему, основні етапи та межі її обговорення, окреслює стрижневі питання і висуває припущення щодо можливих результатів опитування. Бесіди проводились зі студентами перших курсів навчання щодо їхнього уявлення про обрану спеціальність, необхідність і бажання вивчати гуманітарні дисципліни та уявлення ролі цих дисциплін в майбутній професії, здатність подальшого їх використання, зі студентами старших курсів – щодо корисності отриманих гуманітарних знань та бажання їх самостійно поповнювати.

Бесіди дали змогу виявити проблеми адаптації студентів до навчання у ЗВО, зокрема мотивації до вивчення гуманітарних дисциплін, проблеми

культурологічної підготовки студентів, розуміння конфліктологічної культури, готовності випускників технічних ЗВО підвищувати рівень конфліктологічної культури за рахунок самоосвіти.

На відміну від бесіди *інтерв'ю* є системою заздалегідь підготовлених запитань, які дослідник ставить опитуваному, утримуючись від власних коментарів. Таким чином, інтерв'юер не впливає на думку свого співрозмовника. За кількістю учасників виділяють *індивідуальне* (одна особа) і *групове* (кілька осіб) *інтерв'ю*. За формою інтерв'ю буває *стандартним* (відбувається за суворо розробленим текстом), *творчим* (передбачає певну свободу запитань і відповідей на них), *глибоким* (межує з особистісно-довірливою бесідою).

Анкетування проводиться у формі письмового опитування. За кількістю охоплення опитуваних виокремлюють *повне* і *вибіркове анкетування*; за характером спілкування – *особисте* та *заочне*; за формою здійснення – *групове* та *індивідуальне*; за способом вручення анкет – *поштове* і *роздавальне*. Анкети поділяють на *відкриті* (довільні відповіді на запитання), *закриті* (можливий вибір відповідей обмежується заздалегідь підготовленими варіантами), *напіввідкриті* (крім запропонованої відповіді, можна висловити власну думку), *полярні* (передбачають одну з полярних відповідей: «так»-«ні», «добре»-«погано»). Ми погоджуємося з М. Фіцулою, яка вважає, що для отримання більш точних даних потрібно користуватися анкетами закритого типу. Особливість їх полягає у тому, що відповіді легше зіставити і статистично обробити.

За допомогою анкетування було визначено інтерес до гуманітарних дисциплін, прагнення до саморозвитку та самовдосконалення, набуття додаткових гуманітарних знань, ставлення до запропонованої технології формування конфліктологічної культури, рівень компонентів конфліктологічної культури.

- *методи математичної статистики* – за допомогою цих методів аналізувався стан сформованості конфліктологічної культури на різних

етапах педагогічного експерименту та ефективність запропонованої технології формування компонентів конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей.

Для підтвердження наших теорій та досліджень було проведено педагогічний експеримент (2013 – 2019 рр.) у Вінницькому національному технічному університеті та Національному лісотехнічному університеті України м. Львів. Загалом експериментальною роботою було охоплено 921 особа.

Експериментальна перевірка проходила в чотири етапи.

Під час *аналітико-констатувального етапу* педагогічного експерименту (2013 – 2014 рр.):

- вивчалися науково-теоретичні джерела з питань формування конфліктологічної культури студентів;
- окреслювались вихідні принципи та методики дослідження, стан досліджуваної проблеми;
- виокремлювались та обґрунтовувались важливі компоненти конфліктологічної культури;
- аналізувались та розроблялися критерії, показники та рівні сформованості конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей;
- визначався якісний та кількісний стан учасників експерименту;
- розкривалися проблеми, принципи та концепції конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей;
- розроблялися методики проведення лекційних, практичних занять та завдань для самостійної роботи студентів у вигляді робочого зошита;
- формувалися експериментальна (ЕГ) та контрольна (КГ) групи;
- укладалися начальні-методичні вказівки для студентсько-викладацького складу для проведення занять з гуманітарної підготовки («Історія української культури», «Психологія», «Педагогіка, психологія та методика викладання у вищій школі»).

Під час *діагностично-пошукового етапу* педагогічного експерименту (2014-2015 рр.) було теоретично обґрунтовано та розроблено модель сформованості конфліктологічної культури в майбутніх фахівців технічних спеціальностей; конкретизовано завдання та методи дослідження; проведено констатувальний експеримент, аналіз методик та їх підготовка до формувального етапу педагогічного експерименту.

Формувальний етап педагогічного експерименту (2015-2018 рр.) полягав у перевірці гіпотез та концептуальних положень дослідження, корекції експериментальних методик і науково-методичного забезпечення запропонованої моделі сформованості конфліктологічної культури в майбутніх фахівців технічних спеціальностей.

Завершально-узагальнювальний етап педагогічного експерименту (2018-2019 рр.) полягав у систематизації даних формувального експерименту, виявленні ефективності моделі сформованості конфліктологічної культури в майбутніх фахівців технічних спеціальностей; узагальнення даних та формулювання загальних висновків.

Сформованість конфліктологічної культури у студентів першого курсу навчання у технічному закладі вищої освіти апробувались у процесі проведення аналітико-констатувального та формувального етапу педагогічного експерименту. Дослідження проводилися у процесі вивчення гуманітарних дисциплін культурологічного циклу («Історія української культури», «Практична культурологія») згідно з визначеними критеріями (мотиваційно-професійного, особистісно-адаптивного, когнітивно-креативного, культурологічного, оцінного) та рівнів (конститутивного, методичного, практичного, творчого, наукового), описаними в розділі 2, параграф 2.3.

Під час проведення констатувального експерименту ми використали такі універсальні методи дослідження, як анкетування, проєктивні методики, тестування та спостереження.

Важливим та необхідним в констатувальному етапі педагогічного експерименту є визначення однорідності контрольних та експериментальних груп. Однорідність експериментальних груп визначалась вибіркою з генеральної сукупності студентських груп одних й тих самих спеціальностей та перевірки рівня сформованості конфліктологічної культури в майбутніх фахівців. Із загальної кількості осіб, що взяли участь у констатувальному експерименті, нами було відібрано 564 особи (286 – ЕГ та 278 осіб – КГ). Для визначення однорідності ми опиралися на визначення самооцінки, схильність особистості до конфліктної поведінки та рівня академічної успішності студентів (оцінний компонент), що є важливим для визначення в подальшому сформованості компонентів конфліктологічної культури майбутніх фахівців.

Нами було використано «Інтегральна самооцінка особистості «Хто я є у цьому світі»», тест запропонований П. Козляковським [5] (Додаток І), який дав нам змогу визначити показники самооцінки – адекватну самооцінку, тенденцію до завищеної та тенденцію до заниженої самооцінки, неприховано завищену та неприховано занижену самооцінку. Результати наведено в гістограмі (рис. 5.1.).

У цьому тесті ми прийняли за допустиму похибку показник значущості адекватних відповідей – коефіцієнт рангової кореляції Спірмена.

Аналіз результатів адекватності підраховувався за алгоритмом для визначення коефіцієнта рангової кореляції Спірмена
$$p_{xy} = 1 - \frac{6}{n^3 - n} \sum_{n=1}^N d^2,$$
 де n – кількість пар, що порівнюються $d = A - C$; A – експертна оцінка. У нашому дослідженні $n = 18$.

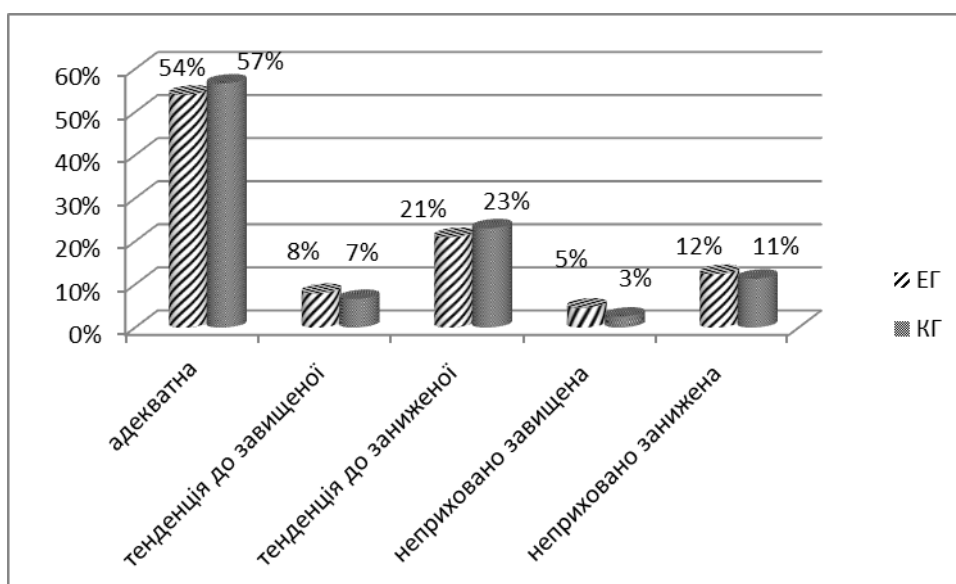


Рис. 5.1. Гістограма адекватності самооцінки у виявленні однорідності експериментальної та контрольної груп

Таблиця 5.1

Показники тесту за рівнями самооцінки застосування педагогічної системи конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей (констатувальний етап педагогічного експерименту)

Групи	Адекватність самооцінки				
	Неприховано занижена	Тенденція до заниженої	Адекватна	Тенденція до завищеної	Неприховано завищена
ЕГ	7	85	157	31	6
КГ	5	89	150	25	9
Різниця d	2	4	7	6	3

$$p_{xy} = 1 - \frac{6}{n^3 - n} \sum_{n=1}^N d^2 = 1 - \frac{6}{5814} (4 + 16 + 49 + 36 + 9) = 1 - 0,0010 \cdot 114 = 0,886$$

Висновок: зв'язок між ознаками адекватності в групах тісний і лінійний.

На основі визначення кількісних даних адекватності самооцінки окремо в кожній групі, нами була висунута гіпотеза H_0 : коефіцієнт рангової кореляції Спірмена не впливає на адекватність самооцінки в досліджуваних групах та гіпотеза H_1 – впливає на адекватність самооцінки у досліджуваних групах. Значимість коефіцієнта рангової кореляції Спірмена визначалась за формулою:

$$T_{\text{спост}} = p_{xy} \frac{\sqrt{n-2}}{\sqrt{1-p_{xy}^2}};$$

$$T_{\text{спостер}} = 0,886 \frac{\sqrt{3}}{\sqrt{1-(0,886)^2}} = 0,886 \frac{1,732}{0,3824} = 3,3066$$

З таблиць Стюдента [6. с. 106] знаходимо $T_{\text{табл.}} = (3; 0,05) = 2,78$. Оскільки $T_{\text{спост.}} > T_{\text{табл.}}$, то гіпотезу H_0 відхиляємо. Отже, коефіцієнт рангової кореляції Спірмена статистично є значимим і знаходиться в межах $[-1; +1]$.

Для виявлення значущості похибки вимірювання складемо рівні адекватності самооцінки (табл. 5.2.) за показниками таблиці 5.1.

Таблиця 5.2.

Результати тесту за рівнями самооцінки застосування педагогічної системи конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей (констатувальний етап педагогічного експерименту)

Рівні адекватності самооцінки	р- коефіцієнт Спірмена	Експериментальні групи	
		ЕГ	КГ
неадекватно занижений	$[-1; 0]$	7	5
низький	$[0; 0,40]$	85	89
адекватний	$[0,41; 0,60]$	157	150
високий	$[0,61 - 0,90]$	31	25
неадекватно високий	$[0,91 - 1,00]$	6	9
Σ		286	278

Таким чином отримуємо: неадекватність в КГ складає 5%, в ЕГ – 4,5%, що може впливати на достовірність отриманих результатів.

Висновок: результати анкетування виявлення адекватності самооцінки за статистичним критерієм маємо визначити на рівні надійності $\beta=1-\alpha$; $\alpha=0,05$, $\beta=0,95$. Використовуємо в нашому дослідженні статистичний критерій Колмогорова-Смірнова на рівні надійності 0,95.

$$\lambda = d_{\max} \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}$$

Висуваємо гіпотезу щодо адекватності самооцінки в групах ЕГ та КГ при анкетуванні (констатувальний етап педагогічного експерименту): H_0 – відмінність адекватності самооцінки відрізняється суттєво, H_1 – відмінність адекватності самооцінки відрізняється несуттєво. Розрахунки критичного значення λ – показника критерію Колмогорова-Смірнова представлено в таблиці 5.3.

Таблиця 5.3

Розрахунки результатів тесту самооцінки між групами за рівнями адекватності на констатувальному етапі педагогічного експерименту (формування однорідних груп) за критерієм Колмогорова-Смірнова

Рівні адекватності самооцінки	p- коефіцієнт Спірмена	Констатувальний етап педагогічного експерименту						
		ЕГ			КГ			
		n_i	n_i/n	$n_{\text{інак}}/n$	m_i	m_i/m	$m_{\text{інак}}/m$	
неадекватно занижений	[-1; 0]	7	0,025	0,025	5	0,018	0,018	0,007
тенденція до заниженого	[0; 0,40]	85	0,297	0,322	89	0,320	0,338	0,016
адекватна	[0,41- 0,60]	157	0,549	0,871	150	0,540	0,878	0,007
тенденція до завищеного	[0,61- 0,90]	31	0,108	0,979	25	0,090	0,968	0,011
неадекватно завищена	[0,91-1,00]	6	0,021	1,000	9	0,032	1,000	
Σ		286	1,000		278	1,000		

$$\lambda = d_{\max} \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}} = 0,016 \sqrt{\frac{286 \cdot 278}{286 + 278}} = 0,062;$$

$$\lambda_{\text{кр.}}(0.05) = \frac{1,36}{\sqrt{n_1 + n_2}} = \frac{1,36}{\sqrt{564}} = 0,05726$$

Отже, $\lambda_{\text{кр.}} < \lambda$ на рівні достовірності 95% гіпотеза H_0 – відхиляється, приймається гіпотеза H_1 - відмінність адекватності самооцінки учасників

констатувального етапу педагогічного експерименту (однорідність ЕГ та КГ) відрізняється несуттєво.

Висновок. Вибрані групи для педагогічного експерименту є однорідними за адекватністю самооцінки, що дозволяє одержати реальні дані порівняння кількісних ознак результатів анкетування та тестування.

Важливим у визначенні вхідного рівня сформованості конфліктологічної культури ми розглядаємо стійкість студентів до конфліктів. Тому застосували методику К. Томаса «Діагностика схильності особистості до конфліктної поведінки» в адаптації Н. Гришиної [7, с. 23] (Додаток Д). Для кращого сприйняття результати представлені гістограмою (рис. 5.2).

За результатами діагностування можна припустити, що загальний рівень сформованості конфліктологічної культури за рівнем схильності до конфліктної поведінки є однорідними, а великий відсоток студентів схильних до компромісного стилю поведінки дає змогу вважати, що ці студенти психологічно готові до сприйняття нового, що може свідчити про задовільне сприйняття навчального матеріалу та готовності до міжособистісної співпраці.

Нездатність контролювати себе під час конфліктів та знаходити вихід із конфліктних ситуацій, передбачати їх дуже часто залежить від недостатнього рівня відповідних знань, особливо гуманітарного та культурологічного спрямування. Знання та вміння креативно їх застосовувати є важливими для засвоєння професії та значущим важелем при вступі у ЗВО [9, 10]. Молода людина, яка має відповідний рівень знань та професійно спрямована, відповідально ставиться як до вивчення профільних, так і фундаментальних та гуманітарних дисциплін.

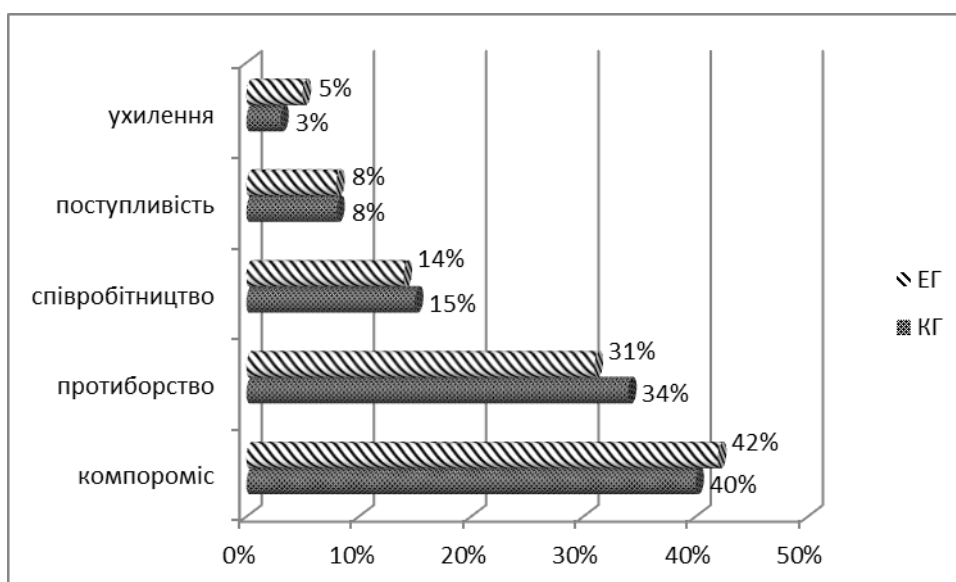


Рис. 5.2. Порівняльна гістограма діагностики схильності особистості до конфліктної поведінки

Перевіримо однорідність груп EG та KG на вихідному рівні за показниками схильності до конфліктної поведінки. Висунемо гіпотезу H_0 - групи за досліджуваною ознакою відрізняються суттєво від альтернативної до неї H_1 - групи за досліджуваною ознакою відрізняється не суттєво. Складемо таблицю 5.4.

Таблиця 5.4

Розрахунки результатів діагностики схильності особистості до конфліктної поведінки в групах EG та KG на вихідному контролі за критерієм Колмогорова-Смірнова

Компонент схильності до конфліктної поведінки	Констатувальний етап педагогічного експерименту						
	EG (286 студентів)			KG (278 студентів)			
	n_i	n_i/n	$n_{\text{нак}}/n$	m_i	m_i/m	$m_{\text{нак}}/m$	
Ухилення	14	0,05	0,05	8	0,03	0,03	0,02
Поступливість	23	0,08	0,13	22	0,08	0,11	0,02
Співробітництво	40	0,14	0,27	42	0,15	0,26	0,01
Протиборство	89	0,31	0,58	95	0,34	0,60	0,02
Компроміс	120	0,42	1,00	111	0,40	1,00	
Σ	286	1,00		278	1,00		$d_{\text{max}}=0,02$

$$\lambda = d_{\max} \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}} = 0,02 \cdot \sqrt{\frac{286 \cdot 278}{564}} = 0,02 \cdot 8,34 = 0,167$$

Отже, $\lambda_{\text{кр}} = 0,05726 < \lambda = 0,167$, звідки випливає, що H_0 – відхиляється і приймається H_1 , яка доводить, що вибрані групи є однорідними за показниками схильності особистості до конфліктної поведінки.

Перевіримо однорідність груп за вхідним рівнем сформованості мотиваційно-професійного компонента конфліктологічної культури як базового для подальшого розвитку складових компонентів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін.

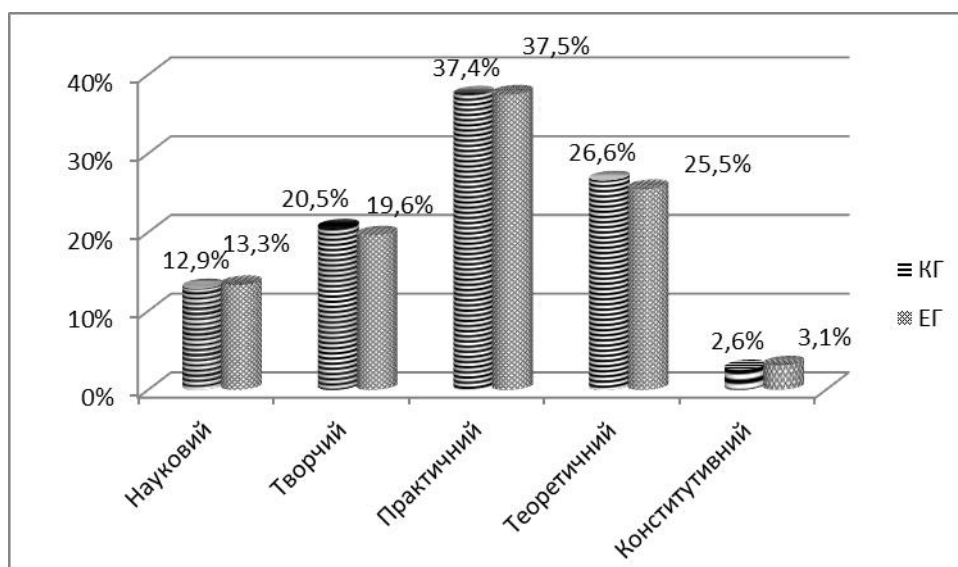


Рис. 5.3. Гістограма визначення рівня академічної успішності (мотиваційно-професійного компонента) з дисципліни «Історія української культури» майбутніх фахівців технічних спеціальностей (когнітивна складова)

Найкраща мотивація проявляється в успішності студентів, коли присутнє оцінювання. Тому ми взяли за основу академічну успішність з дисципліни «Історія української культури», яка має п'ятибальну систему оцінювання: конститутивний рівень – 1 бал, теоретичний – 2 бали, практичний – 3 бали, творчий – 4 бали, науковий – 5 балів. Отримані результати наведено у рис. 5.3.

Висунемо статистичну гіпотезу H_0 – (групи за досліджуваною ознакою (когнітивна складова) відрізняються суттєво) та альтернативну до неї H_1 – (групи за досліджуваною ознакою відрізняються несуттєво).

Критерій Колмогорова-Смірнова використаємо на рівні значущості $\alpha = 0,05$, тобто з достовірністю результатів

$$95\%. \lambda_{кр.}(0,05) = \frac{1,36}{\sqrt{n_1 + n_2}} = \frac{1,36}{\sqrt{286 + 278}} = 0,05726$$

Таблиця 5.5.

Вхідні рівні сформованості мотиваційно-професійного компонента конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей за результатами академічної успішності з дисциплін «Історія української культури» (розрахунки за критерієм Колмогорова-Смірнова)

Рівні знань	Констатувальний етап педагогічного експерименту						
	ЕГ (286 студентів)			КГ (278 студентів)			Максимальна різниця
	Частота	Відносна частота	Накопичені частоти	Частота	Відносна частота	Накопичені частоти	
	n_i	n_i/n	$n_{інак}/n$	m_i	m_i/m	$m_{інак}/m$	
Науковий	38	0,133	0,133	36	0,129	0,129	0,04
Творчий	56	0,196	0,329	57	0,205	0,334	0,05
Практичний	107	0,375	0,704	104	0,374	0,708	0,04
Теоретичний	76	0,265	0,969	74	0,266	0,974	0,05
Конститутивний	9	0,031	1,00	7	0,026	1,00	0,00
Σ	286	1,00		278			$d_{max}=0,05$

$$\lambda = d_{max} \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}} = 0,05 \cdot 8,34 = 0,417$$

Отже, $\bar{\lambda}_{кр} < \lambda$ на рівні достовірності 95% приймається гіпотеза H_1 - групи за досліджуваною ознакою відрізняються несуттєво.

Виявимо *вхідний загальний рівень* сформованості конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей. Висунемо статистичну гіпотезу H_0 – групи за досліджуваною ознакою відрізняються суттєво та альтернативну до неї H_1 – групи за досліджуваною ознакою відрізняються несуттєво. Розрахуємо значення $d_{\max}$ критерію Колмогорова-Смірнова (табл.5.6).

Таблиця 5.6.

Вхідні рівні сформованості конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей (розрахунок $d_{\max}$ критерію Колмогорова-Смірнова)

Рівні знань	Констатувальний етап педагогічного експерименту						
	ЕГ (286 студентів)			КГ (278 студентів)			Максимальна різниця
	Частота	Відносна частота	Накопичені частоти	Частота	Відносна частота	Накопичені частоти	
	n_i	n_i/n	$n_{\text{інак}}/n$	m_i	m_i/m	$m_{\text{інак}}/m$	
Науковий	14	0,05	0,05	11	0,04	0,04	0,01
Творчий	60	0,21	0,26	53	0,19	0,23	0,03
Практичний	72	0,25	0,51	72	0,26	0,49	0,02
Теоретичний	103	0,36	0,87	108	0,39	0,88	0,01
Конститутивний	37	0,13	1,00	34	0,12	1,00	0,00
Σ	286	1,00		278	1,00		$d_{\max}=0,03$

$$\lambda = d_{\max} \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}} = 0,03 \cdot 8,34 = 0,2502. \text{ Отже, } \lambda_{\text{кр}} < \lambda \text{ на рівні достовірності}$$

95% приймається гіпотеза H_1 - групи за досліджуваною ознакою відрізняються несуттєво.

Висновок. Вибрані групи для формувального етапу педагогічного експерименту є однорідними за рівнями сформованості критеріїв конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей.

5.2. Аналіз результатів формувального етапу педагогічного експерименту

На підставі визначення рівня сформованості конфліктологічної культури нами було виокремлено її компоненти та рівні їхньої сформованості у майбутніх фахівців технічних спеціальностей.

Діагностування формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей проходило за мотиваційно-професійним, особистісно-адаптивним, культурологічним, оцінним критеріями та за конститутивним, методичним, практичним, творчим, науковим рівнями, що представлено таблицею (Додаток Й).

Розглянемо результати сформованості конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей за розробленою нами педагогічною системою.

1) Мотиваційно-професійний компонент.

Для отримання результатів формувального етапу педагогічного експерименту впровадження педагогічної системи формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей та виявлення рівнів мотиваційно-професійного компоненту ми використали «Методику діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса» (Додаток К). Кількісні результати показників сформованості мотиваційно-

професійного компонента конфліктологічної культури винесено в таблицю 5.6.

Таблиця 5.6

Рівні сформованості мотиваційно-професійного компонента конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей

Рівні	КГ		ЕГ	
	Кількість	%	Кількість	%
Науковий	11	4	17	6
Творчий	142	51	160	56
Практичний	86	31	83	29
Теоретичний	33	12	20	7
Конститутивний	6	2	6	2
Σ	278	100	286	100

Для наочності результати представлено гістограмою відносних частот у відсотках (%) (рис. 5.5.).

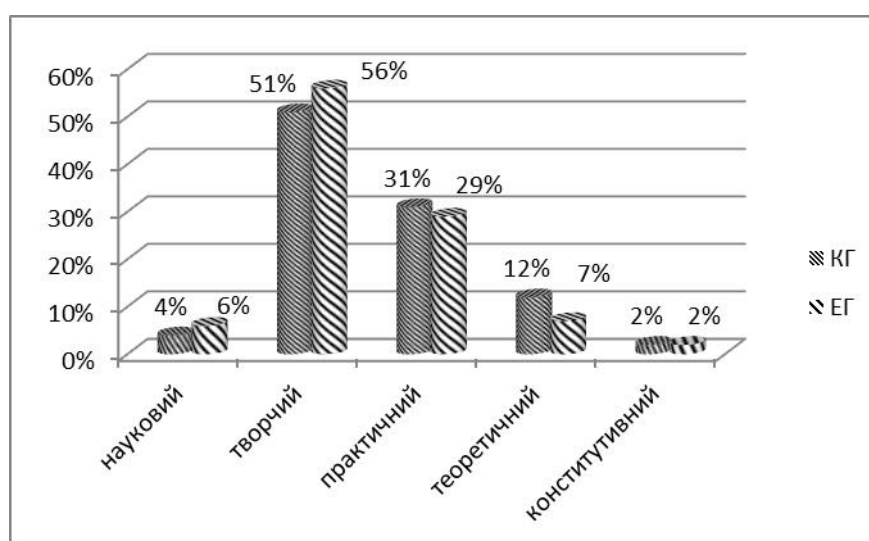


Рис.5.5. Гістограма сформованості мотиваційно-професійного рівня конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей

Перевіримо відмінність отриманих результатів у групах стосовно мотиваційно-професійного компонента.

Висунемо статистичну гіпотезу H_0 – (за досліджуваною ознакою отримані результати в групах відрізняються несуттєво) та альтернативну до неї H_1 – (групи за досліджуваною ознакою відрізняються суттєво).

Критерій Колмогорова-Смірнова використаємо на рівні значущості $\alpha=0,05$, тобто з достовірністю результатів 95% (табл. 5.7).

$$\lambda_{кр.}(0,05) = 0,05726$$

Таблиця 5.7

Розрахунки значення критерію Колмогорова-Смірнова за результатами рівнів сформованості мотиваційно-професійного компонента конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей

Рівні	Формувальний етап педагогічного експерименту						
	КГ(278 студентів)			ЕГ (286 студентів)			Максимальна різниця
	Частота	Відносна частота	Накопичені частоти	Частота	Відносна частота	Накопичені частоти	
	n_i	n_i/n	$n_{інак}/n$	m_i	m_i/m	$m_{інак}/m$	
Науковий	11	0,04	0,04	17	0,06	0,06	0,02
Творчий	142	0,51	0,55	160	0,56	0,62	0,07
Практичний	86	0,31	0,86	83	0,29	0,91	0,05
Теоретичний	33	0,12	0,98	20	0,07	0,98	0,00
Конститу- тивний	6	0,02	1,00	6	0,02	1,00	0,00
Σ	278	1,00		286	1,00		

$$\lambda = d_{\max} \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}} = 0,07 \sqrt{\frac{278 \cdot 286}{278 + 286}} = 0,07 \cdot 10,24 = 0,7168$$

Отже, $\lambda_{кр} < \lambda$ на рівні достовірності 95% приймається гіпотеза H_0 – групи за досліджуваною ознакою відрізняються суттєво.

Висновок. Різниця між рівнями сформованості мотиваційно-професійного компонента конфліктологічної культури майбутніх фахівців у групах ЕГ та КГ є суттєвою, що свідчить на користь результатів групи ЕГ та запропонованої педагогічної системи формування конфліктологічної культури.

2) Когнітивно-креативний компонент.

У дослідженні ми мали за мету визначення рівня когнітивно-креативного компонента студентів, який полягає у рівні знань з гуманітарних та культурологічних дисциплін, засвоюванні нових гуманітарних знань та розвитку креативності, їхнього застосування у професійній діяльності. Визначенню когнітивно-креативного компонента сприяла робота студентів ВНТУ з розробленим «Робочим зошитом для самостійної роботи з дисципліни «Педагогіка, психологія та методика викладання у вищій школі»» для магістрів. Враховуючи той факт, що робота з запропонованим зошитом вимагає відповідного рівня знань, на якому базується креативний підхід до виконання завдань, ми за допомогою тесту «Визначення соціальної креативності особистості» визначили рівень креативності ЕГ і КГ. Відповідно до запропонованих нами рівнів ми інтерпретували цей тест таким чином – «дуже низький, низький рівень» = конститутивному рівню; «нижче від середнього та трохи нижче від середнього» = теоретичному рівню; «середній» – практичному; «трохи вище за середній» – творчому; «високий» – науковому [5, 17] (Додаток Л).

Результати формувального етапу педагогічного експерименту впровадження педагогічної системи формування конфліктологічної культури

майбутніх фахівців технічних спеціальностей виявили показники рівнів когнітивно-креативного компонента, що наведені у таблиці 5.8.

Таблиця 5.8

Рівні сформованості когнітивно-креативного компонента конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей

Рівні	КГ		ЕГ	
	Кількість	%	Кількість	%
Науковий	22	8	37	13
Творчий	65	23	74	26
Практичний	108	39	109	38
Теоретичний	72	26	57	20
Конститутивний	11	4	9	3
Σ	278	100	286	100

Для наочності отриманих результатів побудуємо гістограму розподілу відсотків сформованості когнітивно-креативного компонента конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей (рис. 5.5).

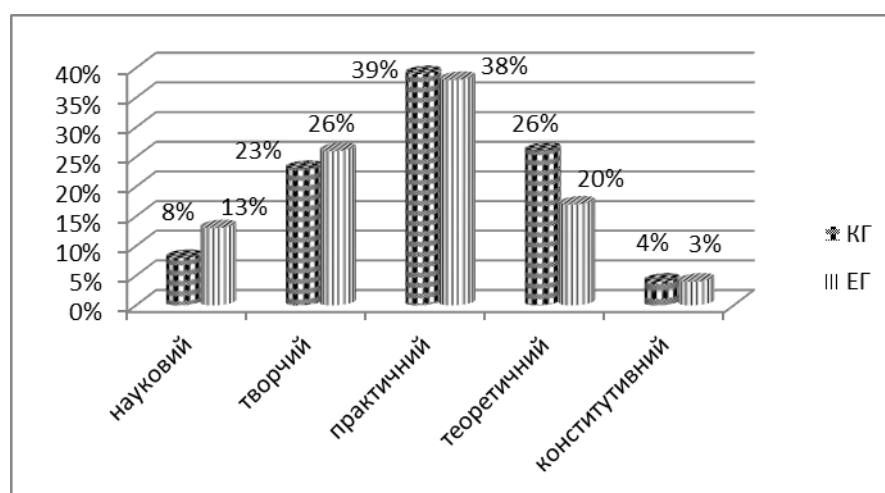


Рис. 5.5. Порівняльна гістограма розподілу рівнів (у відсотках) сформованості когнітивно-креативного компонента конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей

Перевіримо відмінність отриманих результатів у групах стосовно когнітивно-креативного компонента.

Висунемо статистичну гіпотезу H_0 – (за досліджуваною ознакою отримані результати в групах відрізняються суттєво) та альтернативну до неї H_1 – (групи за досліджуваною ознакою відрізняються несуттєво).

Критерій Колмогорова-Смірнова використаємо на рівні значущості $\alpha=0,05$, тобто з достовірністю результатів 95% $\lambda_{кр.}(0,05) = 0,05726$ (табл. 5.9).

Таблиця 5.9

Розрахунки значення критерію Колмогорова-Смірнова за результатами рівнів сформованості когнітивно-креативного компонента конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей

Рівні	Формувальний етап педагогічного експерименту						
	КГ			ЕГ			Максимальна різниця
	Частота	Відносна частота	Накопичені частоти	Частота	Відносна частота	Накопичені частоти	
	n_i	n_i/n	$n_{нак}/n$	m_i	m_i/m	$m_{нак}/m$	
Науковий	22	0,08	0,08	37	0,13	0,13	0,05
Творчий	65	0,23	0,31	74	0,26	0,39	0,08
Практичний	108	0,39	0,70	109	0,38	0,77	0,07
Теоретичний	72	0,26	0,96	57	0,20	0,97	0,01
Конститу- тивний	11	0,04	1,00	9	0,03	1,00	0,00
Σ	278	1,00		286	1,00		

$$\lambda_{кр} = 0,05726$$

$$\lambda = d_{\max} \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}} = 0,08 \cdot 10,24 = 0,8192;$$

Отже, $\lambda_{кр} < \lambda$ на рівні достовірності 95% приймається гіпотеза H_0 – групи за досліджуваною ознакою відрізняються суттєво.

Висновок. Різниця між рівнями сформованості когнітивно-креативного компонента конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей в групах ЕГ та КГ є суттєвою, що свідчить на користь результатів групи ЕГ та запропонованої педагогічної системи формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей.

Порівнявши гістограми (рис. 5.5 і 5.6), ми відзначили, що між творчим рівнем у когнітивно-креативному та мотиваційно-професійному компонентах є значна різниця, що є цілком допустимим, якщо розглядати вивчення гуманітарних дисциплін в негуманітарному ЗВО. Така різниця також свідчить про те, що через відсутність відповідного рівня знань студентам важко проявляти креативність, навіть якщо є достатня мотивація.

3. Особистісно-адаптивний компонент.

Для визначення цього компонента формувального етапу педагогічного експерименту ми використали декілька методик, щоб визначити кінцевий результат сформованості особистісно-адаптивного компонента конфліктологічної культури. Особистісний опитувальник «ОПКДЕ» (Н. Рейвальд) дав змогу визначити рівень п'яти основних якостей особистості з точки зору її соціальної сутності та головних індивідуально-психологічних особливостей: організованість, працелюбність, колективізм, допитливість, естетичний розвиток для чіткого розуміння впливу педагогічних технологій на стан соціалізації студентів та їхня готовності до самовиховання [11; 12]. Результати представлено гістограмою у відсотках (рис. 5.6).

Відповідно до отриманих значень показників гістограми можна припустити, що особистісні якості (естетичний розвиток, допитливість, працелюбство), на які здатний впливати навчально-виховний процес та

інноваційні технології, мають вищі показники в ЕГ, ніж в КГ, що підтверджує ефективність запропонованої педагогічної системи у формуванні конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей.

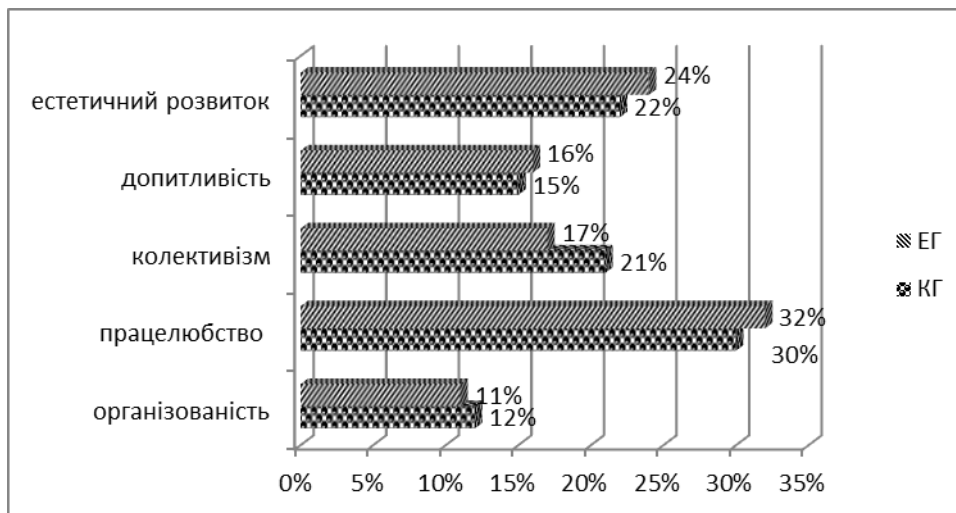


Рис. 5.6. Порівняльна гістограма основних якостей особистості з точки зору соціальної сутності студентів у визначенні рівнів конфліктологічної культури

Такі якості, як організованість та колективізм, залежать здебільшого від психологічно-індивідуальних особливостей особистості, на що педагогічні технології (враховуючи вік) не мають значного впливу, але їхнє визначення необхідне для створення загальних відомостей про особистість. Але це наше припущення вимагає доведення.

Використаємо для цього також критерій Колмогорова-Смірнова, складемо таблицю 5.10 та висунемо гіпотезу H_0 – групи за досліджуваними параметрами відрізняються суттєво; H_1 – групи за досліджуваними параметрами відрізняються несуттєво. Обчислимо $\lambda = 0,3072$ (табл. 5.10).

$\lambda_{кр} = 0,05726$, отже $\lambda > \lambda_{кр}$, приймаємо гіпотезу H_0 , що доводить наше припущення стосовно ефективності запропонованої педагогічної системи у формуванні основних якостей особистості з точки зору соціальної сутності студентів та позитивного впливу на формування конфліктологічної культури.

Таблиця 5.10

Розрахунки значення показників основних якостей особистості з точки зору соціальної сутності студентів у визначенні рівнів конфліктологічної культури

Рівні	Формувальний етап педагогічного експерименту						
	КГ			ЕГ			
	Частота	Відносна частота	Накопичені частоти	Частота	Відносна частота	Накопичені частоти	Максимальна різниця
	n_i	n_i/n	$n_{\text{інак}}/n$	m_i	m_i/m	$m_{\text{інак}}/m$	$\left \frac{n_{\text{інак}}}{n} - \frac{m_{\text{інак}}}{m} \right = \alpha_{\text{max}}$
естетичний розвиток	61	0,22	0,22	69	0,24	0,24	0,02
допитливість	42	0,15	0,37	46	0,16	0,40	0,03
колективізм	58	0,21	0,58	48	0,17	0,57	0,01
працелюбство	83	0,30	0,88	92	0,32	0,89	0,01
організованість	34	0,12	1,00	31	0,11	1,00	0,00
Σ	278	1,00		286	1,00		

Важливим у визначенні рівнів сформованості особистісно-адаптивного компонента конфліктологічної культури є визначення рівня конфліктності студентів. Для цього нами була застосована методика «Визначення рівня конфліктності» (Додаток М), де бали методики було переведено згідно з вимогами до рівнів особистісно-адаптивного компонента (1-19 балів – конститутивний, 20-30 балів – методичний, 30-35 балів – практичний та 36-40 творчий рівні, 40-50 балів – науковий). Результати висвітлено в гістограмі (рис. 5.7).

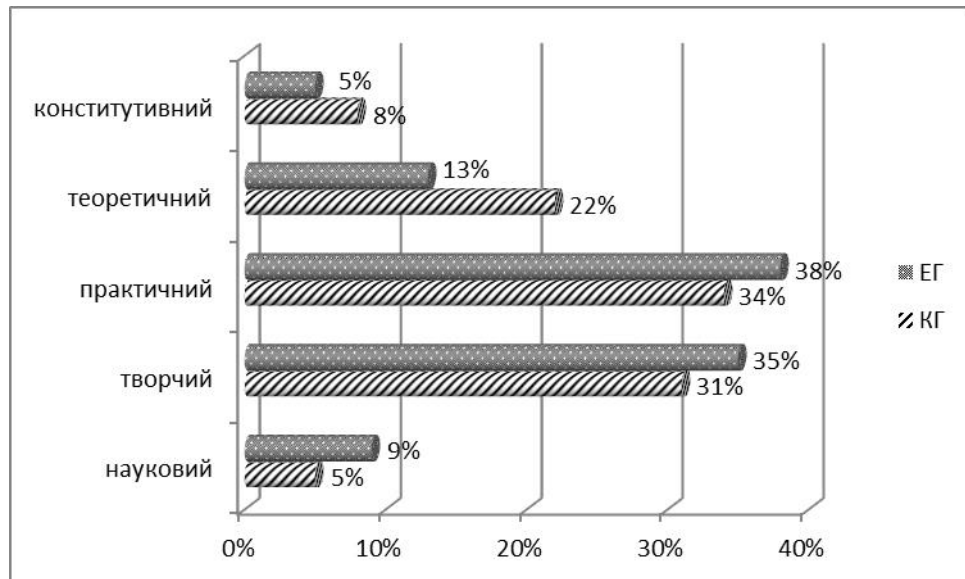


Рис. 5.7. Порівняльна гістограма сформованості особистісно-адаптивного компонента (конфліктності) конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей ЕГ та КГ

Отже, бачимо, що суттєва відмінність сформованості особистісно-адаптивного компонента конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей спостерігається в групі КГ на конститутивному та методичному рівнях більше, ніж в ЕГ (на конститутивному рівні на 3%, на методичному – 9%). Отримання даних свідчить, що студенти контрольної групи є менш стійкими до конфліктів та не мають достатнього досвіду у конфліктних ситуаціях, що потребує консультації викладача.

Висунемо гіпотезу H_0 – групи за досліджуваною ознакою відрізняються суттєво, та протилежну до неї H_1 – групи за досліджуваною ознакою відрізняються несуттєво. Складемо таблицю розрахунку емпіричного значення коефіцієнта λ , критерію Колмогорова-Смірнова (табл. 5.11).

$$\lambda = 0,9216, \lambda_{кр} = 0,05726$$

Критерій Колмогорова-Смірнова використовуємо на рівні значущості $\alpha = 0,05$, тобто з достовірністю результатів 95%.

Отже, $\lambda_{кр} < \lambda$ на рівні достовірності 95% приймається гіпотеза H_0 – групи за досліджуваною ознакою відрізняються суттєво.

Таблиця 5.11

Розрахунки значення критерію Колмогорова-Смірнова за результатами рівнів сформованості особистісно-адаптивного компонента конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей

Рівні	Формувальний етап педагогічного експерименту						
	КГ			ЕГ			Максимальна різниця
	Частота	Відносна частота	Накопичені частоти	Частота	Відносна частота	Накопичені частоти	
	n_i	n_i/n	$n_{\text{нак}}/n$	m_i	m_i/m	$m_{\text{нак}}/m$	
Науковий	14	0,05	0,05	26	0,09	0,09	0,04
Творчий	86	0,31	0,36	100	0,35	0,18	0,04
Практичний	95	0,34	0,70	109	0,38	0,56	0,04
Методичний	61	0,22	0,92	37	0,13	0,91	0,09
Конститу- тивний	22	0,08	1,00	14	0,08	1,00	0,00
Σ	278	1,00		286	1,00		

Висновок. Різниця між рівнями сформованості особистісно-адаптивного компонента конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей в групах ЕГ та КГ є суттєвою, що свідчить на користь результатів групи ЕГ та запропонованої педагогічної системи.

4. Культурологічний компонент.

Результати формувального етапу педагогічного експерименту впровадження запропонованої педагогічної системи формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей виявили рівні сформованості культурологічного компонента. Для достовірності сформованості компонента нами було впроваджено низку методик, бали яких було переведено в рівні відповідно до запропонованих

критеріїв. Нами були використанні такі методики: «Методика експрес-опитувальник «Індекс толерантності»» (Додаток Н.1) – для визначення рівня толерантності та етнічної, соціальної толерантності та толерантності як риси особистості; «Методика «Типи етнічної ідентифікації»» (Додаток Н.2) – з метою визначення типу етнічної ідентичності для відхилення загрози конфліктів з представниками інших культур.

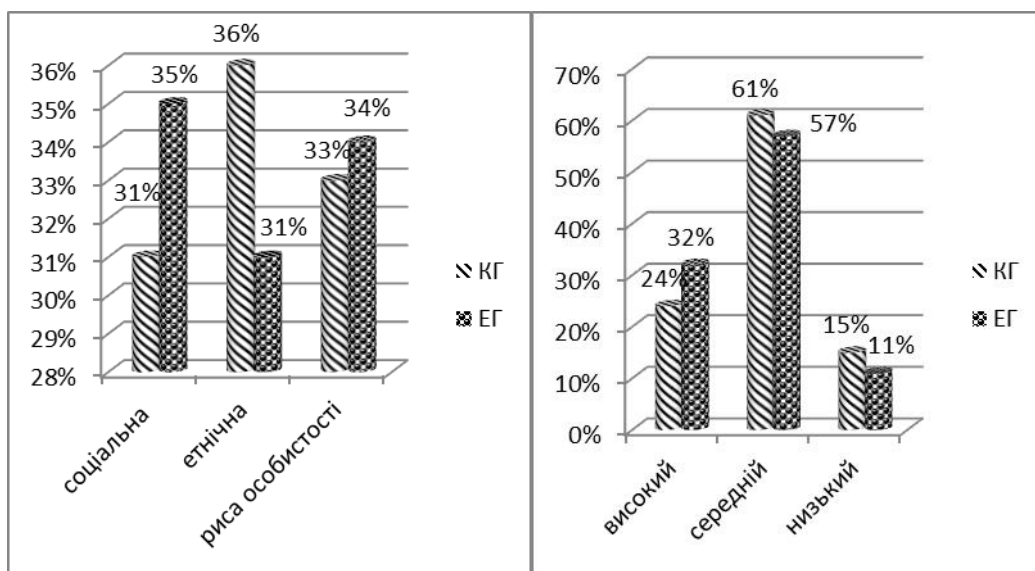


Рис. 5.7.

Рис. 5.8.

Рис. 5.7, 5.8. Порівняльні гістограми рівнів толерантності студентів КГ та ЕГ.

Результати методики дали змогу нам визначити ставлення до навколишнього світу та інших людей, до соціальних установок щодо різних сфер взаємодії, де проявляється толерантність та інтолерантність людини, оскільки при великому показнику низького рівня толерантності сенсу впроваджувати запропоновану педагогічну систему і проводити подальше дослідження не було. Ця методика була важливою у створенні нами технологій для подальшого дослідження та визначення культурологічного компонента конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей [18].

Важливим у визначенні культурологічного компонента є визначення етнічної ідентифікації, для визначення якого ми застосували «Методику

«Типи етнічної ідентифікації» і визначили різницю та адекватність КГ та ЕГ для правильного вибору технологій та впровадження їх у навчально-виховний процес. Результати представлені в гістограмі (рис. 5.9).

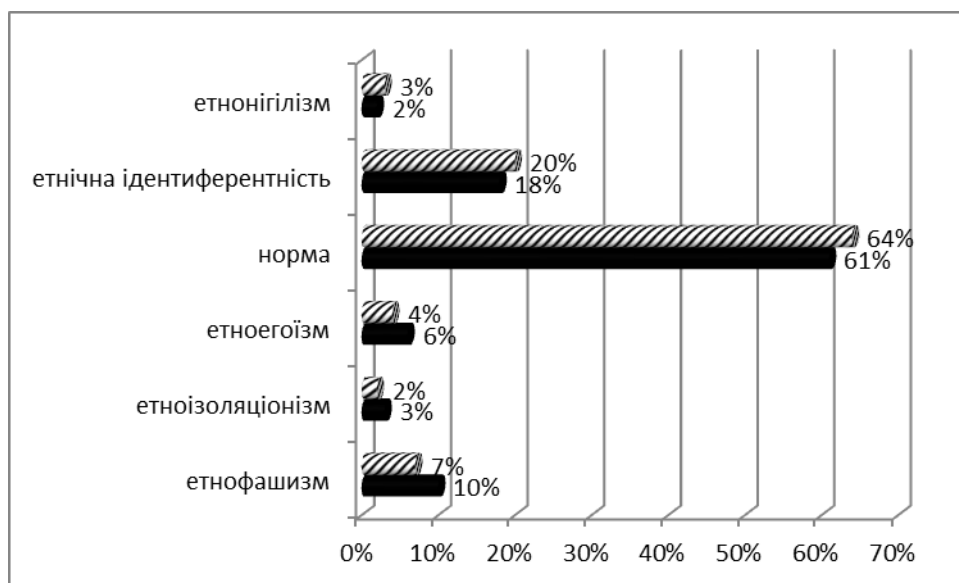


Рис. 5.9. Порівняльна гістограма визначення етнічної ідентифікації студентів в КГ та ЕГ

Отже, гістограма дає змогу визначити нам ті педагогічні технології, які допоможуть у формуванні рівня культурологічного компонента конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей.

Результати рівнів культурологічного компонента представлено в гістограмі (рис. 5.10).

Отже, суттєва відмінність сформованості культурологічного компонента конфліктологічної культури спостерігається у групі КГ на практичному, методичному та конститутивному рівні більше, ніж у ЕГ. Дослідження показує, що культурологічними знаннями студенти контрольної групи володіють достатньо для рівня студентів негуманітарних ЗВО, але недостатнім для застосування в професійній діяльності, що потребує інноваційних підходів у навчально-виховному процесі. Тоді як ЕГ має високий результат на творчому та науковому рівнях і свідчить про те, що ці студенти здатні впроваджувати отримані знання в професійній та науковій діяльності.

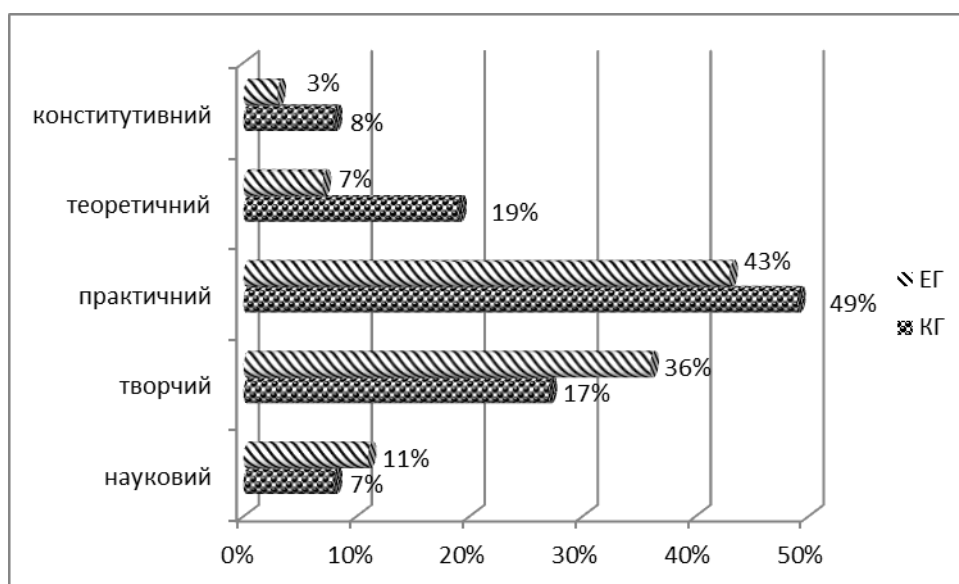


Рис. 5.10. Порівняльна гістограма сформованості культурологічного компонента конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей

Висунемо гіпотезу H_0 – групи за досліджуваною ознакою відрізняються суттєво, та протилежну до неї H_1 – групи за досліджуваною ознакою відрізняються несуттєво. Складемо таблицю розрахунку емпіричного значення коефіцієнта λ , критерію Колмогорова-Смірнова (табл. 5.12).

Таблиця 5.12

Розрахунки значення критерію Колмогорова-Смірнова за результатами рівнів сформованості культурологічного компонента конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей

Рівні	Формувальний етап педагогічного експерименту						
	КГ			ЕГ			Максимальна різниця
	Частота	Відносна частота	Накопичені частоти	Частота	Відносна частота	Накопичені частоти	
	n_i	n_i/n	$n_{\text{нак}}/n$	m_i	m_i/m	$m_{\text{нак}}/m$	
Конститутивний	22	0,08	0,08	9	0,03	0,03	0,05
Теоретичний	53	0,19	0,27	20	0,07	0,10	0,17

Практичний	136	0,49	0,76	123	0,43	0,53	0,23
Творчий	47	0,17	0,93	103	0,36	0,89	0,04
Науковий	20	0,07	1,00	31	0,11	1,00	0,04
Σ	278	1,00		286	1,00		

$$\lambda = d_{\max} \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}} = 0,23 \cdot 10,24 = 2,3552$$

Критерій Колмогорова-Смірнова використаємо на рівні значущості $\alpha = 0,05$, тобто з достовірністю результатів 95% $\lambda_{\text{кр}}(0,05)=0,05726$

Отже, $\lambda_{\text{кр}} < \lambda$ на рівні достовірності 95% приймається гіпотеза H_0 групи за досліджуваною ознакою відрізняються несуттєво, що не можна пояснити випадковістю.

Різниця між рівнями сформованості культурологічного компонента конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей свідчить на користь групи ЕГ та запропонованої педагогічної системи.

5. Оцінний компонент.

Для формування оцінного компоненту в майбутніх фахівців технічних спеціальностей нами створено та використано робочі зошити змішаного типу, тобто ті, що містять інформативний та контрольований блоки. Наприклад, робочий зошит з дисципліни «Педагогіка, психологія та методика викладання у вищій школі» для магістрів технічних ЗВО [13; 14; 15; 16; 17; 18]. Ефективність їх використання в формуванні та поступовому розвитку конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей у процесі самостійної аудиторної та позааудиторної роботи доведено результатами формувального етапу педагогічного експерименту.

Таблиця 5.13

Рівні сформованості оцінного компонента конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей

Рівні	КГ		ЕГ	
	Кількість	%	Кількість	%
Науковий	4	1	11	4
Творчий	88	32	132	46
Практичний	91	33	119	41
Теоретичний	78	28	19	7
Конститутивний	17	6	5	2
Σ	278	100	286	100

Для наочності результати представлено гістограмою відносних частот у відсотках (рис. 5.12.).

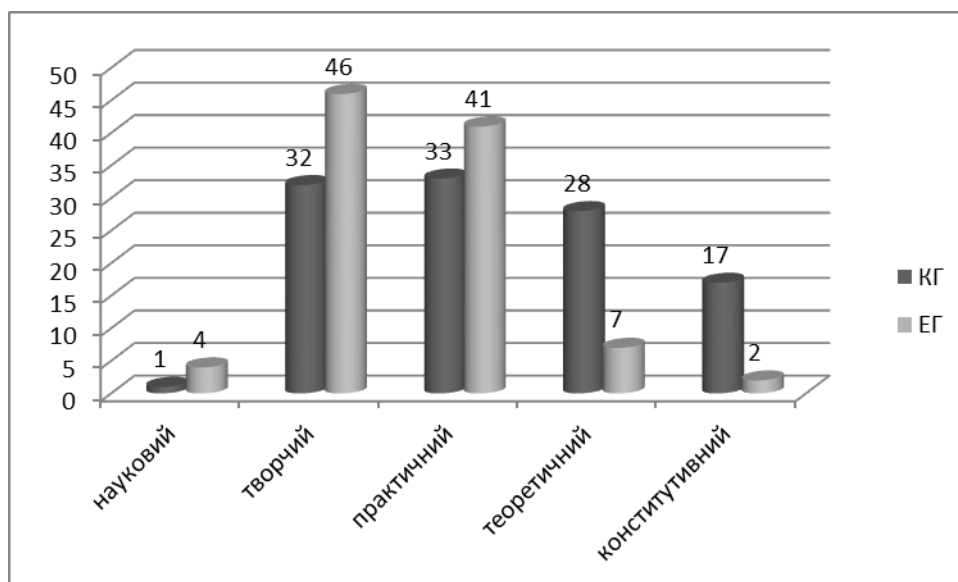


Рис. 5.12. Гістограма сформованості оцінного компонента конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей

Маємо звернути увагу на різницю результатів у науковому, творчому та практичному рівнях у ЕГ та КГ, яка склала 25% на користь ЕГ, що свідчить про ефективність використаних авторських робочих зошитів.

Висунемо статистичну гіпотезу H_0 – (за досліджуваною ознакою отримані результати в групах відрізняються суттєво) та альтернативну до неї H_1 – (групи за досліджуваною ознакою відрізняються несуттєво).

Критерій Колмогорова-Смірнова використаємо на рівні значущості $\alpha=0,05$, тобто з достовірністю результатів 95%, $\lambda_{кр}(0,05)=0,05726$; $\lambda(0,05)=2,1504$.

Отже, $\lambda_{кр} < \lambda$ на рівні достовірності 95% приймається гіпотеза H_0 – групи за досліджуваною ознакою відрізняються суттєво.

Висновок. Різниця між рівнями сформованості оцінного компонента конфліктологічної культури майбутніх фахівців у групах ЕГ та КГ є суттєвою, що свідчить на користь результатів групи ЕГ та запропонованої педагогічної системи формування конфліктологічної культури.

Таблиця 5.14

Результати рівнів сформованості конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей після впровадження педагогічної системи формування конфліктологічної культури

Рівні	КГ	ЕГ
Науковий	6%	10%
Творчий	28%	39%
Практичний	37%	40%
Теоретичний	23%	9%
Конститутивний	6%	2%

Загальні результати сформованості конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей після впровадження запропонованої педагогічної системи є такими [19] (табл. 5.14).

Для наочності представимо дані діаграмами (рис. 5.13).

Отже, результати у відсотках показують більш високе значення в групі ЕГ в порівнянні з групою КГ наукового та творчого рівнів. Практичний рівень є однаковий (з незначною різницею в 1%), що є задовільно для вивчення гуманітарних дисциплін у негуманітарному ЗВО, оскільки практичний рівень є перехідним до впровадження знань у професійну діяльність, та знання, які відповідають цьому рівню, ґрунтуються на шкільних знаннях, але ще не застосовуються в професійній діяльності. Відповідно результати теоретичного та конститутивного рівнів у групі КГ є вищими у порівнянні з ЕГ.

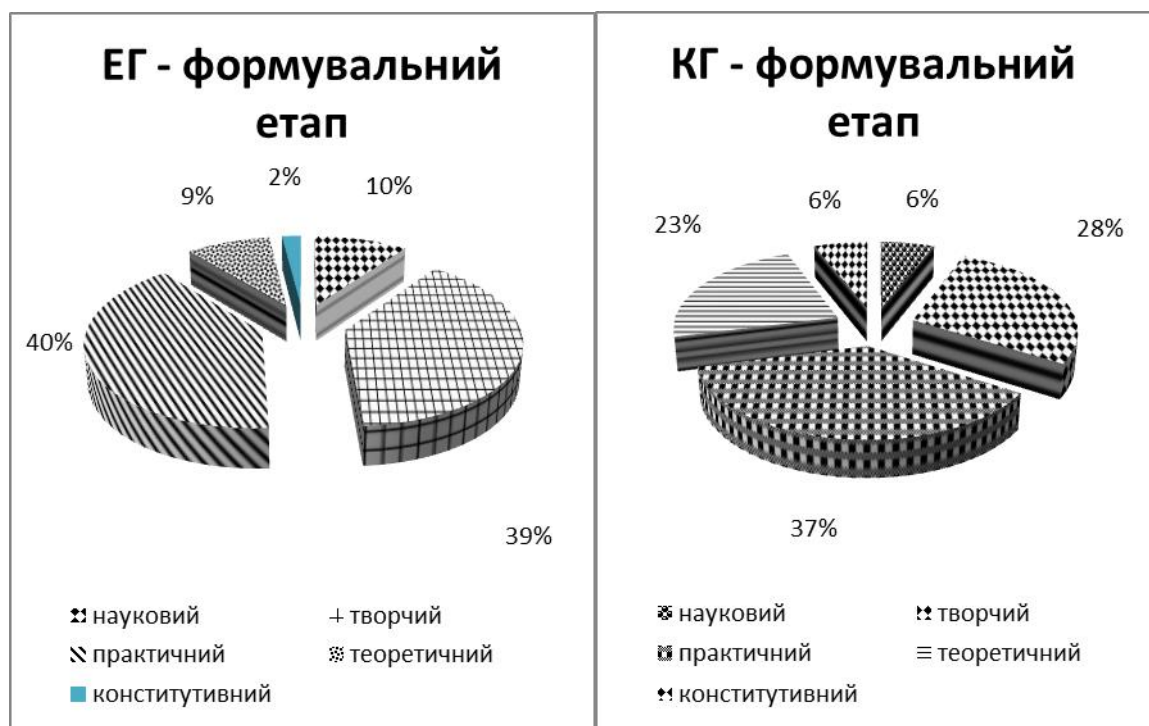


Рис. 5.13. Діаграми рівнів сформованості конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей після впровадження педагогічної системи її формування

Динаміку рівнів сформованості конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей КГ і ЕГ до і після формувального етапу педагогічного експерименту пропонуємо прослідкувати у таблиці (табл. 5.15).

Таблиця 5.15

Динаміка рівнів сформованості конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей до і після впровадження педагогічної системи формування конфліктологічної культури

Рівні	ЕГ		різниця	КГ		різниця
	до	після		до	після	
Науковий	5%	10%	+5	4%	6%	+2
Творчий	21%	39%	+18	19%	28%	+9
Практичний	25%	40%	+15	26%	37%	+11
Теоретичний	36%	9%	-27	39%	23%	- 16
Конститутивний	13%	2%	-11	12%	6%	-6

В групі ЕГ значно відрізняються показники конститутивного та теоретичного рівнів результатів констатувального етапу експерименту (38%) від результатів формувального етапу експерименту (разом 12%). Отже, якість сформованості конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей після впровадження педагогічної системи зросла на 23%, а в КГ ця різниця складає лише 11%, що свідчить про ефективність запропонованої педагогічної системи формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей. Для наочності представимо дані порівняльною гістограмою (рис. 5.14).

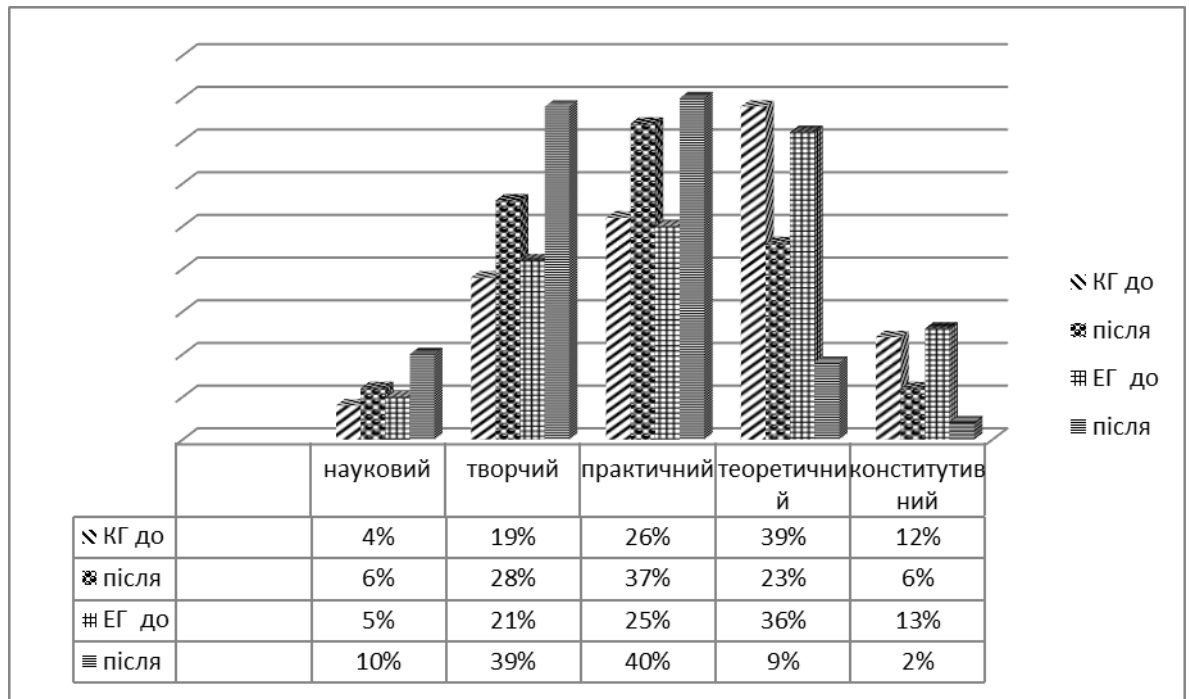


Рис. 5.14. Порівняльна гістограма динаміки рівнів сформованості конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей

Доведемо, що отримані результати не є випадковими, а відмінність між ними суттєва. Висунемо гіпотезу H_0 – групи за загальним рівнем сформованості конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей відрізняються несуттєво та протилежну до неї H_1 – групи за досліджуваною ознакою відрізняються суттєво. Складемо таблицю розрахунку емпіричного значення коефіцієнта λ , критерію Колмогорова-Смірнова (табл. 5.16).

Таблиця 5.16

Розрахунки значення критерію Колмогорова-Смірнова за результатами загального рівня сформованості конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей

Рівні	Формувальний етап педагогічного експерименту						
	КГ			ЕГ			Максимальна різниця
	Частота	Відносна частота	Накопичені частоти	Частота	Відносна частота	Накопичені частоти	
	n_i	n_i/n	$n_{\text{нак}}/n$	m_i	m_i/m	$m_{\text{нак}}/m$	
							$\left \frac{n_{i\text{н}}}{n} - \frac{m_{i\text{н}}}{m} \right = \alpha_{\text{max}}$

Науковий	17	0,06	0,06	28	0,10	0,10	0,04
Творчий	79	0,28	0,34	112	0,39	0,49	0,15
Практичний	102	0,37	0,71	114	0,40	0,89	0,18
Теоретичний	63	0,23	0,94	26	0,09	0,98	0,04
Конститутивний	17	0,06	1,00	6	0,02	1,00	0,04
Σ	278	1,00		286	1,00		

$$\lambda = d_{\max} \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}} = 0,18 \cdot 10,24 = 1,8432$$

Критерій Колмогорова-Смірнова використаємо на рівні значущості $\alpha = 0,05$, тобто з достовірністю результатів 95%. $\lambda_{\text{кр}}(0,05) = \frac{1,36}{\sqrt{564}} = 0,05726$

Отже, $\lambda_{\text{кр}} < \lambda$ на рівні достовірності 95% гіпотеза H_0 – групи за досліджуваною ознакою відрізняються несуттєво відхиляється, приймається гіпотеза H_1 – групи за досліджуваною ознакою відрізняються суттєво.

Висновок. Різниця між загальним рівнем сформованості конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей у групах ЕГ та КГ є суттєвою, що свідчить на користь результатів групи ЕГ та запропонованої педагогічної системи формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей.

Отже, статистичний аналіз отриманих кількісних даних педагогічного експерименту з достовірністю 95% підтвердив ефективність запропонованої педагогічної системи конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей.

Висновки до п'ятого розділу

Перевірка ефективності педагогічної системи формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей проходила в чотири етапи. Під час педагогічного експерименту використовувались різні методи дослідження: аналіз документації, вивчення педагогічного досвіду, спостереження, методи опитування (бесіда, інтерв'ю, анкетування), методи математичної статистики.

Дослідження динаміки сформованості мотиваційно-професійного, особистісно-адаптивного, когнітивно-креативного, культурологічного та оцінного компонентів відбувалося за визначеними критеріями, якими виступали компоненти конфліктологічної культури, показниками та рівнями – конститутивний, теоретичний, практичний, творчий, науковий.

Під час констатувального етапу педагогічного експерименту у визначенні вхідного рівня сформованості конфліктологічної культури ми визначили однорідність груп за допомогою тестів на самооцінку, діагностики схильності особистості до конфліктної поведінки та вхідний рівень сформованості мотиваційно-професійного компоненту, базуючись на академічній успішності студентів. За допустиму похибку прийняли показник значущості адекватних відповідей – коефіцієнт рангової кореляції Спірмена, за допомогою якого з'ясували зв'язок між ознаками в групах. Також використали в нашому дослідженні статистичний критерій Колмогорова-Смірнова, на рівні надійності 0,95. Результати констатувального етапу педагогічного експерименту надали змогу зробити висновок, що групи для формувального етапу є однорідними за рівнями сформованості критеріїв конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей.

Дослідження динаміки сформованості компонентів конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей на початку формувального етапу експерименту, згідно з висунутою статистичною гіпотезею H_0 – (за досліджуваною ознакою отримані результати в групах

відрізняються несуттєво) і альтернативну до неї H_1 – (групи за досліджуваною ознакою відрізняються суттєво) та критерію Колмогорова-Смірнова використаного на рівні значущості $\alpha=0,05$, тобто з достовірністю результатів 95%, показали, що сформованість мотиваційно-професійного, особистісно-адаптивного, когнітивно-креативного, культурологічного, оцінного компонентів у групах ЕГ та КГ є суттєвим, що свідчить на користь результатів групи ЕГ та запропонованої педагогічної системи формування конфліктологічної культури.

Динаміка рівнів сформованості конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей ЕГ і КГ до і після формувального етапу педагогічного експерименту показала, що в групі ЕГ значно відрізняються показники конститутивного та теоретичного рівнів результатів констатувального етапу експерименту (38%) від результатів формувального етапу експерименту (разом 12%). Якість сформованості конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей після впровадження педагогічної системи зросла на 23%, а в КГ ця різниця складає лише 11%. Статистичний аналіз отриманих кількісних даних педагогічного експерименту з достовірністю 95% підтвердив ефективність запропонованої педагогічної системи конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей.

Позитивна перевірка одержаних результатів підтверджує ефективність розробленої педагогічної системи та дає підставу вважати, що використання запропонованої концепції, компонентів конфліктологічної культури та моделі формування конфліктологічної культури, впровадження запропонованих педагогічних умов, методик і методичного забезпечення здатні підвищити якість підготовки майбутніх фахівців технічних спеціальностей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Методи педагогічних досліджень. Бібліотека он-лайн. Київ, МОН, 2007. [Ел. ресурс]. Режим доступу : <http://www.readbookz.com/book/> (дата звернення: 17.07.2017).
2. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. К. : «Академвидав», 2006. – 352 с.
3. Логіка та методологія наукового пізнання. Київ, 2007 [Ел. ресурс]. Режим доступу : <http://refine.org.ua/> (дата звернення: 19.07.2017).
4. Козляковський П. А. Соціальна психологія. *Курс лекцій. Практикум.* Хрестоматія. Миколаїв : Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2004. 297 с.
5. Грабарь М.И., Краснянская К.А. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Непараметрические методы. Москва: «Педагогика», 1977. 136 с.
6. Робочий зошит для самостійної роботи з дисципліни «Педагогіка, психологія та методика викладання у вищій школі» / Уклад. Гречановська О.В. / 2018 [Ел. ресурс]. Режим доступу : <http://posibnyky.vntu.edu.ua/pz/index.html>
7. Темрук О.В. Соціальна психологія: *Практикум: Навч. посіб.* К.: Каравела, 2013. 208 с.
8. Гречановська О. В. Психологічний компонент як один із складових базового рівня конфліктологічної культури студентів технічних ВНЗ. *The European association of pedagogues and psychologists «Science». International scientific professional periodical journal «The unity of science».* Vienna – Austria, December 2017 – January 2018. С. 23 – 27.
9. Гречановська О. В. Сутність поняття та базові компоненти конфліктологічної культури майбутніх інженерів. *Зб. наук. пр. «Педагогічні науки».* Херсон: 2016. Том 2. - С. 113 – 117.
10. Гречановська О. В. Метод проектів у розвитку навичок самоосвіти студентів технічних ЗВО. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету : збірник наукових праць. Серія «Педагогічні науки».*

науки». Ізмаїл : РВВ ІДГУ, 2019. Вип.45. 220с., С. 123-131. (*Index Copernicus, Google Scholar*)

11. Гречанівська О. В. Педагогічна система формування конфліктологічної культури в майбутніх фахівців технічних спеціальностей. *Монографія. Вінниця: ТОВ «ТВОРИ», 2018. 437 с.*

12. Гречановская Е. В. Инновационные педагогические технологии в обучении культурологических дисциплин студентов технических вузов. *Инновационные технологии в системе профессионального образования: коллективная научная монография / под. ред. д.э.н. Абакарова М. И. Махачкала, 2014. С. 97 – 111.*

13. Петрук В.А. Кашканова Г.Г. Ймовірісно-статистичні моделі та статистична оцінка рішень: *Навчальний посібник МОН України, 2-е доповнене видання. Вінниця: «Універсум-Вінниця», 2006. 131 с.*

14. Гречанівська О.В. Використання ігрових форм при вивченні гуманітарних дисциплін в технічних ВНЗ. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. пр. Випуск 51. Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця». 2018. С. 88 – 93.*

15. Гречановская О.В. Робочий зошит для самостійної роботи як один з інноваційних методів формування конфліктологічної культури студентів технічних ВНЗ. *Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка. Серія: Педагогіка. Кременець: ВЦ КОГПА ім. Тараса Шевченка. 2017. Вип. 8. С.126 - 134.*

16. Гречанівська О. В. Діагностика сформованості психологічного компонента конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей. *Вісник ВПІ. 2019. № 3 (144). С. 111–120*

17. Гречанівська О. В. Діагностика сформованості когнітивно-креативного компонента конфліктологічної культури майбутніх інженерів у процесі гуманітарної підготовки *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*

18. 2019, № 64. С. 109 – 117

19. Гречановська О. В. Діагностика сформованості культурологічного компонента конфліктологічної культури в студентів технічних ЗВО *Духовність особистості: методологія, теорія і практика: збірник наукових праць* / Гол. редактор Г.П. Шевченко. – Вип. 1 (88). – Сєверодонецьк: вид-во СНУ ім. В. Даля, 2019. 236 с. С. 49 – 61

20. Гречановська О.В. Діагностика ефективності педагогічної системи формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей. *Фізико-математична освіта*. 2018. Випуск 1(15), частина 2. С. 72-77. (*Index Copernicus*)

ВИСНОВКИ

1. Як показав аналіз філософських, психологічних і педагогічних джерел з проблеми формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців з технічною вищою освітою в ній є проблемні аспекти: *гуманістичний, гуманітарний, культурологічний, психологічний, соціальний*. Під час аналізу з'ясовано, що особливу увагу привертає викладання гуманітарних дисциплін де, перш за все, цілеспрямовано можна формувати конфліктологічну культуру особистості.

Спираючись на сучасний вітчизняний та зарубіжний досвід, проаналізувавши підходи до визначень термінів «культура» та «конфлікт», з'ясовано, що в зарубіжній практиці найбільш поширеними є поняття *«культурний конфлікт», «конфліктна компетентність», «конфліктологічна компетентність» і «конфліктологічна компетенція», «конфліктологічна готовність»*.

У результаті термінологічного аналізу введено в науковий обіг *поняття конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей* як такої, що об'єднує знання (вчення) про культуру та конфлікт, спрямовує на вміння їхнього практичного застосування, надає навички прогнозування, запобігання, профілактики та актуалізації вирішення конфліктів у різних життєвих ситуаціях, уміння адаптуватися в конфліктогенному середовищі, базуючись на культурно-суспільному досвіді.

Аналіз проблемних аспектів, котрі є більш популярними в зарубіжній практиці – *психологічний та соціальний*, розгляд сучасних наукових підходів до змісту і методів навчання, дозволив зробити висновки, що викладання дисциплін гуманітарного циклу в технічних ЗВО вимагає негайного створення навчально-методичної системи формування конфліктологічної культури на основі сучасних інноваційних форм, методів і технологій.

Аналіз наукових джерел, вітчизняного та зарубіжного досвіду дозволив визначити авторську концепцію формування конфліктологічної культури

майбутніх фахівців технічних спеціальностей. Методологічні засади та концептуальні основи конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей уможливили опрацювання основних складових у формуванні конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей та виокремлення методологічних: *підходів (системний, діяльнісний, культурологічний, компетентнісний); функцій (інтегративна, аксіологічна, праксеологічно-трансформуюча, культурологічно-творча, психологічно-рефлексивна, футурологічна); принципів (системності, єдності та мотиваційно-цільового навчання; доступності, технологізації та актуальності навчання; гуманістичного підходу в навчанні та національно-культурній специфіці; демократизації, полікультурності та самовдосконалення)*, що дало змогу виокремити складові ієрархічної системи та дало можливість створення науково-методичного тетраедра формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців, де представлені концептуальні положення становлять його основу, а загальні принципи, педагогічні підходи, функції – бічні грані тетраедра, що об'єднує теоретично-концептуальний блок з іншими підсистемами.

2. Поглиблений аналіз гуманітарної підготовки в технічних ЗВО став основою визначення психолого-педагогічних засад формування конфліктологічної культури. Діагностика рівнів адаптації, тривожності, самооцінки, комунікабельності, мотивації студентів до вивчення гуманітарних дисциплін на основі тестів, опитувальників та проєктивних методик під час констатувального етапу педагогічного експерименту виявила проблеми, що вимагають вирішення у процесі створення педагогічної системи формування конфліктологічної культури в майбутніх випускників з вищою технічною освітою.

Опираючись на «Рекомендації Європейського Парламенту та Ради Європи щодо формування ключових компетентностей освіти впродовж життя», аналізуючи десять компетентностей нової української школи, визначено місце конфліктологічної культури у формуванні професійної

компетентності майбутніх фахівців з вищою технічною освітою. *Конфліктологічну культуру майбутніх фахівців технічних спеціальностей* розглядаємо як компонент загальної культури особистості, що є складовою фахової компетентності, набутої в процесі навчання у ЗВО.

3. Беручи за основу загальноосвітні компетентності випускника ЗВО, базові поняття та проблеми, що виникають у формуванні конфліктологічної культури студентів, ми виокремили компоненти сформованості конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей, до яких віднесено: *мотиваційно-професійний, особистісно-адаптивний, когнітивно-креативний, культурологічний, оцінний*, обґрунтували їх значення та визначили місце в структурі формування конфліктологічної культури в майбутнього фахівця технічних спеціальностей. Визначені компоненти склали критерії, за показниками яких виявлено п'ять рівнів діагностики її сформованості: *I рівень – базовий, II рівень – теоретичний (початковий), III рівень – практичний (середній), IV рівень – творчий (достатній), V рівень – науковий (високий)*, за якими з'ясовано стан сформованості компонентів конфліктологічної культури у майбутніх фахівців технічних спеціальностей на констатувальному етапі педагогічного експерименту у студентів 1-5 курсів. Аналіз результатів виявив, що у середньому 4% студентів 4-го та 5-го курсів мають перший базовий рівень сформованості, тобто такий, що відповідає рівню абітурієнта. Отже, розвиток компонентів конфліктологічної культури взагалі не відбувся.

4. Доведено, що створення педагогічної системи формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей відбувалося на основі *системного, діяльнісного, культурологічного, компетентнісного* підходів та функцій *систематизації, ієрархічності, доступності, інтегративності, когнітивності*.

Розробляючи концепції, принципи, компоненти, критерії, показники та рівні системи формування конфліктологічної культури, виокремили та обґрунтували *педагогічні умови*: діагностування динаміки сформованості

рівня конфліктологічної культури для корекції й управління цим процесом; стимулювання мотивації студентів технічних ЗВО, щодо отримання гуманітарних знань, особистісно-значущого досвіду та неперервного самоосвітнього розвитку власної конфліктологічної культури; доповнення мети навчання гуманітарних дисциплін цілеспрямованим формуванням конфліктологічної культури; інтегрування гуманітарної складової в професійну компетентність фахівців технічних спеціальностей, що сприяє сформованості знань конфліктологічної культури за фахом; культивування творчого хисту майбутнього фахівця в контексті формування конфліктологічної культури.

Педагогічна система формування конфліктологічної культури в майбутніх фахівців технічних спеціальностей, що представлена структурно-функціональною моделлю розглядається як підсистема (гуманітарна підготовка) в системі фахової підготовки, що об'єднала в собі блоки: *теоретико-концептуальний* (у вигляді рухомого та об'ємного тетраедра), *методико-дидактичний*, *оцінно-результативний та педагогічні умови*, які взаємопов'язані між собою та забезпечують функціонування всіх блоків. Підсистеми є гнучкими та здатними до корекції.

5. Установлено, що упровадження педагогічної системи формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей в освітній процес відбувається за рахунок науково-методичних складових, що містять сучасні інноваційні технології. Виявлено, котрі найбільш позитивний вплив на формування конфліктологічної культури в майбутніх фахівців технічних спеціальностей може відбуватися за такими інтерактивними технологіями: *неімітаційні розвивальні* (проблемна, інтерактивна лекція; семінар; проблемна бесіда; мозкова атака; дискусія; аналіз; майстерня; опитування експертів; методи роботи у малих групах); *імітаційні розвивальні* (вивчення конкретних ситуацій; розв'язання виробничих завдань; імітаційні вправи; імітаційний тренінг); *ігрові* (ділова гра; рольова гра; ігрове

проектування); *проектні* (групова проектна діяльність); *тренінгові* (груповий тренінг, заняття з елементами тренінгу).

6. Створений і реалізований навчально-методичний супровід для аудиторних занять та позааудиторної роботи із детальним описом викладання гуманітарних дисциплін («Педагогіка, психологія та методика викладання у вищій школі», «Історія української культури», «Практична культурологія») в технічному ЗВО, а саме: *лекції-концерти в поєднанні з усним журналом; візуальні лекції та лекції із поєднанням засобів мистецтва; заняття з елементами тренінгів, вправи «Експрес», «Футболки», «Поведінка в конфлікті», «Грамоти»; авторські методики ігрових форм навчання у вигляді ігрової вступної лекції, ігор «Пізнай тему» та «Мандрівка до заліку»; методики використання тестів; метод проєктів та «усний журнал» для позааудиторної самостійної роботи, дозволив одержати позитивний результат у формуванні компонентів конфліктологічної культури в майбутніх фахівців технічних спеціальностей.*

Особливе місце в упровадженні педагогічної системи в освітній процес гуманітарних дисциплін із метою формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей відведено *авторському робочому зошиту для самостійної роботи як засобу самоосвіти, що допомагає в опануванні знань на основі розв'язання нестандартних завдань, сприяє розвитку вмінь та здатності до оцінювання власних і чужих можливостей на основі методики Peer Assessment, що є інструментом оцінювання роботи студентів.*

7. Для експериментальної перевірки ефективності педагогічної системи формування конфліктологічної культури у майбутніх фахівців технічних спеціальностей відповідно до вимог об'єктивно одержаних результатів було сформовано однорідні групи на основі показників самооцінки, схильності особистості до конфліктної поведінки та рівня академічної успішності студентів (оцінний компонент) з гуманітарних дисциплін, що в подальшому є важливим для визначення сформованості компонентів конфліктологічної

культури майбутніх фахівців. Оскільки перші два показники виявлялися анкетуванням та тестуванням, ураховано показник адекватності самооцінки – виявлено тенденцію до завищеної та до заниженої самооцінки, неприховано завищену та неприховано занижену самооцінку в учасників формувального етапу педагогічного експерименту.

Результати впровадження педагогічної системи формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей в процесі її експериментальної перевірки за визначеними критеріями, показниками та рівнями сформованості конфліктологічної культури підтвердили її ефективність. Порівняння динаміки сформованості мотиваційно-професійного, особистісно-адаптивного, когнітивно-креативного, культурологічного та оцінного компонентів виявило найменшу розбіжність результатів когнітивно-креативного компонента (7%), найбільша розбіжність у культурологічного компонента (23%) та оцінного (25%) компонентів конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей на користь експериментальної групи.

Статистичний аналіз одержаних даних педагогічного експерименту з надійною ймовірністю 0,95 підтвердив позитивний вплив запропонованої авторської педагогічної системи формування конфліктологічної культури в майбутніх фахівців технічних спеціальностей. Достовірність однорідності вибраних для експерименту груп та суттєвості різниці одержаних результатів педагогічного експерименту перевірялась за допомогою коефіцієнта рангової кореляції Спірмена та за статистичним критерієм Колмогорова-Смірнова.

Результати дослідження, звісно, не є вичерпними та потребують подальшого дослідження з метою поглибленої інтеграції гуманітарних, фундаментальних, загальнотехнічних та спеціальних дисциплін у технічних ЗВО на основі створення сучасного та випереджувального інноваційного навчально-методичного забезпечення для оптимального розвитку конфліктологічної культури майбутніх фахівців з вищою технічною освітою, формування вміння вдосконалення фахової компетентності та стійкого

бажання до самоосвіти впродовж життя. Залишається актуальним питання поглибленого дослідження готовності викладачів до використання наявних та створення власних педагогічних систем формування конфліктологічної культури у майбутніх фахівців технічних (й не тільки) спеціальностей.

**ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИХАЙЛА КОЦЮБИНСЬКОГО
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

Гречановська Олена Володимирівна

УДК [378.015.3 : 159.964.21] : 62-057.87(043.3)

ДИСЕРТАЦІЯ

**ПЕДАГОГІЧНА СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ
КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ В МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ
ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ**

015 – професійна освіта за спеціалізаціями

спеціалізація: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

01 Освіта

Подається на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук

ДОДАТКИ

Науковий консультант: **Петрук Віра Андріївна**, доктор педагогічних наук, професор

Вінниця 2020

Додаток А

ЗАТВЕРДЖЕНО
Наказ Міністерства освіти і науки,
молоді та спорту України
29.03.2012 N 384
Форма N Н-3.03

Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України
Вінницький національний технічний університет

«ЗАТВЕРДЖУЮ»

Перший проректор з науково-
педагогічної роботи по організації
навчального процесу та його науково-
методичного забезпечення

_____ Романюк О. Н.
“ _____ ” _____ 2016 року

ПЕДАГОГІКА, ПСИХОЛОГІЯ ТА МЕТОДИКА
ВИКЛАДАННЯУ ВИЩІЙ ШКОЛІ
(назва навчальної дисципліни)

ПРОГРАМА НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

підготовки _____ магістрів
(назва освітньо-кваліфікаційного рівня)

напряму _____ всі
(шифр і назва напряму)

спеціальності _____ всі
(шифр і назва спеціальності)

Вінниця 2016 рік

РОЗРОБЛЕНО ТА ВНЕСЕНО: кафедрою філософії та гуманітарних наук

РОЗРОБНИКИ ПРОГРАМИ:

Прищак М.Д., к.пед.н., доцент;

Залюбівська О.Б., к.пед.н., ст..викладач;

Гречановська О.В., к.пед.н., доцент;

Програма вибіркової навчальної дисципліни "Педагогіка, психологія та методика викладання у вищій школі" затверджена на засіданні кафедри філософії та гуманітарних наук

Протокол від « ____ » _____ 2016 року № ____

Завідувач кафедри _____ (проф. Хома О.І.)

Схвалено Науково-методичною радою Інституту гуманітарно-педагогічних проблем

Протокол від « ____ » _____ 2016 року № ____

Голова Науково-методичної ради ІнГПП _____ (проф. Денисюк С.Г.)

Схвалено Методичною радою ВНТУ

Протокол від « ____ » _____ 2016 року № ____

Голова _____ (проф. Романюк О. Н.)

Вступ

Програма вивчення вибіркової навчальної дисципліни складена з урахуванням вимог освітньо-професійних програм підготовки *магістрів* всіх напрямів

Предметом вивчення навчальної дисципліни "Педагогіка, психологія та методика викладання у вищій школі" є психологічні, педагогічні та методичні виміри викладання у вищій школі.

Програма навчальної дисципліни складається з одного двох модулів.

1. Мета та завдання навчальної дисципліни

Програма вивчення навчальної дисципліни складена з урахуванням вимог освітньо-професійних програм підготовки магістрів.

Дисципліна "Педагогіка, психологія та методика викладання у вищій школі" викладається всім магістрантам технічного університету. Передбачається, що якась кількість із них після закінчення вишу обере фах викладача вищого навчального закладу.

Предметом вивчення навчальної дисципліни "Педагогіка, психологія та методика викладання у вищій школі" є психологічні, педагогічні та методичні виміри викладання у вищій школі.

При складенні програми дисципліни враховувалось, що магістранти вивчали курс "Основи психології та педагогіки" чи "Психологія", "Філософія", "Соціологія".

Програма дисципліни складається з 2 модулів.

Мета дисципліни.

Метою курсу є поглиблення знань магістрантів з психології, набуття знань з педагогіки вищої школи та формування уявлень про стан та перспективи вузівської освіти, формування психолого-педагогічної культури майбутніх викладачів.

Завдання дисципліни.

Завдання курсу полягає в сприянні набуттю магістрантом, як фахівцем, що не має педагогічної освіти, психологічних та педагогічних знань, навичок та умінь, що покликані допомогти формуванню другої професії – викладача вищого навчального закладу.

Для цього необхідно:

1. ознайомлення з основними напрямками розвитку психологічної та педагогічної науки;
2. оволодіти понятійним апаратом педагогіки та психології;
3. познайомитися з сучасними теоретичними та практичними досягненнями педагогіки та психології і можливостями їх використання в навчально-виховному процесі в ВНЗ;
4. навчитися із застосуванням теоретичних знань аналізувати та вирішувати проблемні та конфліктні ситуації в навчально-виховному процесі;
5. намагатись реалізувати в своїй діяльності педагогічну творчість;
6. використовувати в педагогічній діяльності нову парадигму вищої освіти – суб'єкт – суб'єктний підхід, діалогічний стиль спілкування, добре володіти теорією та практикою інтерактивного спілкування; володіти саморефлексією з метою визначення основних напрямків формування себе, як особистості та як викладача вищого закладу освіти.

Розвиток на основі отриманих знань творчого мислення, вміння грамотно аналізувати та успішно здійснювати навчальний процес у вищій школі дозволить сформувати викладача ВНЗ – професіонала, що успішно здійснює процес навчання та виховання майбутніх фахівців у вищому закладі освіти.

На вивчення навчальної дисципліни відводиться 90 годин, 3,0 кредити ECTS.

2. Інформаційний обсяг навчальної дисципліни

Модуль 1. Педагогіка та психологія вищої школи

Тема №1 Методологічні засади "Педагогіки, психології та методики викладання у вищій школі"

Філософія освіти XXI століття. Філософія вищої освіти XXI століття. Особливості філософії університетської освіти. Методологічна роль комунікативного підходу в освіті вищої школи.

Предмет та завдання педагогіки як науки. Особливості предмету та завдання педагогіки вищої школи. Психолого-методологічні засади педагогіки вищої школи. Методика викладання у вищій школі. Предмет та завдання курсу педагогіки, психології та методики викладання у вищій школі.

Етапи розвитку історії вищої школи та педагогічної думки України. Сучасна вища школа в освітній системі України початку XXI століття. Основні напрями реформування вищої школи відповідно Закону України про "Про вищу освіту".

Структура та методи дослідження педагогіки. Основні педагогічні категорії: освіта, навчання, виховання. Поняття про педагогічні системи і педагогічний процес. Вища школа як педагогічна система. Зміст освіти у вищій школі. Особливості виховання у вищій школі. Управління вищою школою.

Психолого-педагогічний аналіз запровадження вимог Болонського процесу у вищу освіту в Україні.

Тема № 2 Вища школа як педагогічна система

Системний характер освіти. Мета та зміст освіти у вищій школі. Педагогічний процес у вищій школі.

Сучасні вимоги до особистості фахівця та завдання виховання студентів відповідно до пріоритетних напрямів реформування вищої освіти. Єдність процесів навчання розвитку та виховання. Мета та зміст виховання студентської молоді. Закономірності і механізми виховного процесу. Методи і форми виховання студентів у вищій школі. Самовиховання як умова розвитку особистості. Методика самовиховання та саморозвитку студента.

Робота куратора (наставника) студентської групи.

Студентське самоврядування та його роль в навчальній, виховній та науковій діяльності вищої школи. Закон України "Про вищу освіту" про студентське самоврядування.

Наукова робота студентів- важливий чинник ефективності професійної підготовки фахівців з вищою освітою. Форми і методи науково-дослідної роботи. Методи організації науково-дослідної роботи студентів. Технологія науково-дослідної роботи студентів. Робота з науковою літературою. Вимоги

та рекомендації щодо написання наукових статей. Бібліографічні вимоги до оформлення списку опрацьованої та використаної літератури в наукових працях. Складання анотацій до наукових праць. Вимоги та рекомендації щодо написання і захисту магістерської роботи.

Тема № 3 Психолого-педагогічний аналіз суб'єктів навчально-виховного процесу

Суб'єкти навчально-виховного процесу.

Загальна психологічна характеристика студентського віку. Психологічна характеристика студентства як періоду пізньої юності або ранньої дорослості. Суперечливості та кризи студентського віку. Типологія особистості студента.

Навчально-професійна діяльність як провідна в студентському віці. Формування професійної спрямованості особистості студента. Розвиток «Я-концепції» як показника особистісного зростання і професійного становлення студента. Формування професійних та особистісних якостей майбутнього фахівця. Психологічна готовність випускника вищої школи до самостійної професійної діяльності.

Соціально-психологічні особливості діяльності особистості студента в умовах вищої школи. Адаптація студентів до умов ВНЗ. Рівні розвитку студентської академічної групи. Шляхи формування студентського колективу. Соціально-психологічні явища в студентській групі та їх вплив на кожного студента. Проблема лідерства та лідера в студентській групі. Соціально-психологічний клімат в групі та його вплив на працездатність.

Викладач як організатор педагогічного процесу. Психологічні особливості особистості та науково-педагогічної діяльності викладача вищої школи. Вплив «Я-концепції» викладача на його науково-педагогічну діяльність. Науково-педагогічна творчість, її особливості.

Поняття про педагогічну майстерність викладача вищої школи. Педагогічна майстерність і особистість викладача. Елементи педагогічної майстерності: гуманістична спрямованість діяльності викладача, його професійні знання, педагогічні здібності, педагогічна техніка. Характеристика педагогічних здібностей викладача. Поняття педагогічного такту та педагогічної вимогливості. Шляхи формування педагогічної майстерності і підвищення професіоналізму викладача.

Тема № 4 Педагогічна комунікація (взаємодія) як методологічна та методична основи педагогіки вищої школи

Психологія та технологія педагогічної взаємодії викладача зі студентами. Характеристика педагогічного спілкування як форми педагогічної взаємодії. Психологічний аналіз педагогічної взаємодії викладача і студентів. Характеристика педагогічних позицій викладача у спілкуванні зі студентами. Протиріччя педагогічної взаємодії і бар'єри в педагогічному спілкуванні, їхні причини та шляхи регулювання. Діалогічне спілкування як умова ефективної педагогічної

взаємодії викладача і студентів. Рекомендації майбутнім викладачам щодо педагогічного спілкування.

Психолого-педагогічний аналіз конфліктів в педагогічній комунікації, шляхи їх запобігання та стратегії вирішення. Конфліктні ситуації та педагогічні конфлікти, причини їх виникнення. Особливості педагогічного конфлікту та умови його запобігання. Стратегії (моделі) вирішення педагогічних конфліктів.

Модуль 2. Дидактичні та методичні основи викладання у вищій школі

Тема № 5 Дидактика вищої школи. Теоретичні засади організації навчального процесу

Основи сучасної дидактики вищої школи. Основні категорії дидактики вищої школи. Закони, закономірності і принципи навчання. Триєдина функція навчання: освітня – виховна – розвиваюча. Структура та особливості навчального процесу у вищій школі. Зміст та організація навчального процесу у вищій школі.

Сучасні підходи до навчання у вищій школі: компетентнісний, рефлексивний, комунікативний, інтеграційний, інноваційний, гуманістичний, особистісно-діяльнісний, особистісно орієнтований, синергетичний.

Тема № 6 Психолого-педагогічний аналіз учіння студентів

Двобічність навчального процесу: викладання – учіння. Студент як суб'єкт навчально-професійної діяльності. Роль мотивації в навчально-професійній діяльності студента. Самостійна навчально-пізнавальна діяльність студентів. Розвиток творчого потенціалу майбутніх фахівців. Психологічні передумови і показники успішності студентів у навчально-професійній діяльності. Причини неуспішності студентів і шляхи їх усунення.

Тема № 7 Методика викладання у вищій школі. Форми організації та методи навчання.

Суть та зміст методики викладання у вищій школі. Актуальні проблеми методики викладання у вищій школі. Основні категорії методики викладання у вищій школі.

Форми організації та методи навчання у вищій школі. Загальна характеристика форм організації навчального процесу у вищій школі. Методи навчання. Класифікація методів навчання.

Аналіз та оцінювання знань студентів. Дидактичні принципи аналізу оцінювання знань. Методи і форми організації аналізу та оцінювання знань студентів. Критерії і норми оцінювання. Модульно-рейтингова система оцінювання навчальних досягнень студентів.

Рекомендації студентам по підготовці до іспитів. Іспити без стресу.

Тема № 8 Технології навчання

Методика і технологія навчання. Поняття про освітню технологію. Класифікація технологій навчання.

Інноваційні методи та технології та навчання. Поняття педагогічної інновації. Традиційне та інноваційне навчання: порівняльний аналіз. Кредитно-модульна і модульно-рейтингова технології навчання як педагогічні інновації. Предмет та завдання методики викладання у вищій школі. Основні категорії методики викладання у вищій школі. Актуальні проблеми методики викладання у вищій школі. Інформаційні навчальні технології. Технологія дистанційного навчання. Проблемне навчання. Активні та інтерактивні методи (технології) навчання. Вибір дидактичних методів навчання.

Тема № 9 Психолого-педагогічні та методичні основи підготовки та проведення викладачем занять

Особливості підготовки викладача до заняття. Розвиток пізнавальної сфери студентів на заняттях. Особливості організації і проведення лекційного заняття. Завдання лекційного викладання, його переваги та недоліки. Сучасні проблеми лекційного викладання. Технологія і техніка підготовки лекції у вищій школі. Дидактичні та методичні вимоги до академічної лекції. Психолого-педагогічні вимоги до проведення лекції у вищій школі.

Організація і методика проведення практичних занять зі студентами. Дидактичні основи семінарських, практичних, лабораторних, індивідуальних та інших форм занять. Особливості технології та техніки організації та проведення семінарських, практичних, лабораторних, індивідуальних занять, консультацій та колоквиумів.

Форми і методи організації самостійної роботи студентів

3. Рекомендована література

Базова

1. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи : підручник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури/ Вітвицька С.С. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 384 с.
2. Гірник А.М. Основи психопедагогіки /Гірник А. М. – К.: Вид-во КВГУ. 1996. – 134 с.
3. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: підручник/Дичківська І. М. – [3-є вид., доповн.] – К.:Академвидав, 2015. – 304 с.
4. Дяченко Н.О. Педагогічні задачі в професійній підготовці майбутніх викладачів : навч. посібник/Дяченко Н.О. – К.: Видавництво Ліра-К, 2015. – 84 с.
5. Закон України "Про освіту" // Освіта. – 2014.

6. Зязюн І.А. Краса педагогічної дії: навч. посібник/ І. А. Зязюн, Г. М. Сагач. – К.: Вид-во УФІМБ, 1997. – 302 с.
7. Каплінський В.В. Методика викладання у вищій школі : навч. посібник/ Каплінський В.В. – Вінниця : ТОВ «Ніланд ЛТД», 2015. – 224 с.
8. Кнодель Л.В. Педагогіка вищої школи : посібник для магістрів/ Кнодель Л.В. – К. : Вид. ПАЛИВОДА А.В., 2008. – 136 с.
9. Козяр М.М. Педагогіка вищої школи : навч. посібник/ М.М. Козяр, М.С. Коваль. – К. : Знання, 2013. – 327 с.
10. Кузьмінський А.І. Педагогіка вищої школи : навч. посібник/ Кузьмінський А.І. – К.: Знання, 2005. – 486 с.
11. Мізрах А.А. Педагогіка вищої школи : навч. посібник/ А.А. Мізрах, І.А. Мізрах. – Вінниця : ТОВ «Ніланд-ЛТД», 2015. – 92 с.
12. Нагаєв В.М. Методика викладання у вищій школі : навч. посібник/ Нагаєв В.М. – К. : ЦУЛ, 2007. – 232 с.
13. Ортинський В.Л. Педагогіка вищої школи : навч. посібник/ Ортинський В.Л. – Центр учбової літератури. 2009. – 472 с.
14. Падажа О. С. Сучасні педагогічні технології: навч. посібник/ О. С. Падажа, О. Т. Шпак. – К.: Освіта, 2000. – 368 с.
15. Педагогіка вищої школи: навч. посібник / за ред. З.Н. Курлянд. – К.: Знання, 2005. – 400 с.
16. Подоляк Л.Г. Психологія вищої школи : підручник/ Л.Г. Подоляк, В.І. Юрченко. – [4-е вид., випр. і доп.]. – К. : Каравела, 2014. – 360 с.
17. Руснак І.С. Педагогіка і психологія вищої школи : навч.-методичний посібник/ І.С. Руснак, М.Г. Іванчук. – [вид. 2-е доп. і перероб.]. – Чернівці: «Букрек»С, 2011. – 2011 с.
18. Современные образовательные технологии : учеб. пособие / под ред. Н.В. Бордовской. – [2-е изд., стер.]. – М.: КНОРУС, 2011. – 432 с.
19. Туркот Т.І. Педагогіка вищої школи : навч. посібник/ Туркот Т.І. – К. : Кондор, 2011. – 628 с.
20. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи : навч. посібник/ Фіцула М.М. – [2-е вид., доп.]. – К. : Академвидав, 2014. – 456 с.
21. Чепіль М.М., Дудник Н.З. Педагогічні технології : навч. посібник/ М.М. Чепіль, Н.З. Дудник. – К. : Академвидав, 2012. – 224 с.
22. Чернілевський Д.В. Педагогіка вищої школи : підручник/ Чернілевський Д.В. – Вінниця : СКП, Глобус-Прес, 2010. – 408 с.
23. Чернілевський Д.В. Педагогіка та психологія вищої школи : навч. посібник / Д.В. Чернілевський, М.І. Томчук. – Вінниця : Вінницький соціально-економічний інститут університету «Україна», 2006. – 402 с.

Допоміжна

1. Базалук О.О. Філософія освіти : навч.-метод. посібник/ О.О. Базалук, Н.Ф. Юхименко. – К.: Кондор. 2010. – 164 с.
2. Большаков В.Ю. Психотренинг: Социодинамика. Упражнения. Игры/ Большаков В.Ю. – СПб.: Социально-психологический центр, 1996. – 380

- с.
3. Васьков Ю.В. Педагогічні теорії, технології, досвід (дидактичний аспект)/ Васьков Ю.В. – Х.: Скорпіон, 2000. – 120 с.
4. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники: учебн. пособие/ Вачков И.В. – М.: «Ось 89», 2005. – 256 с.
5. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход/Вербицкий А.А. – М.: Высшая школа, 1991.
6. Дробязко П. І. Українська національна школа: вимоги і сучасність: навч. посібник/Дробязко П. І. – К.: Академія, 1997. –182 с.
7. Козлов Н.И. Лучшие психологические игры и упражнения/Козлов Н.И. – Екатеринбург: Изд. АРД ЛТД, 1997. – 144 с.
8. Коломінський Н. Л. Психологія менеджменту в освіті/ Коломінський Н. Л. – К.: МАУП, 2000.
9. Лутай В.С. Філософія сучасної освіти : навч. посібник/Лутай В.С. – К.: Магістр-S, 1996. – 256 с.
10. Марасанов Г.И. Социально-психологический тренинг/ Марасанов Г.И. – М.: Совершенство, 1998. – 208 с.
11. Маркова А. К. Психология профессионализма/ Маркова А. К.– М., 1996.
12. Низамов Р. А. Дидактические основы активизации учебной деятельности студентов/ Низамов Р. А. – Казань, 1995.
13. Прутненков А.С. Социально-психологический тренинг в школе/Низамов Р. А. –М.: «ЭКСМО - Пресс», 2001. – 640 с.
14. Регуш Л. А. Наблюдение в практической психологии/ Регуш Л. А. – СПб., 1996.
15. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика/ Рудестам К. – М.: Прогресс, 1993. – 368 с.
16. Слепкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі/ Слепкань З. І. – К.:Вища шк., 2005. – 240 с.
17. Смолкин А. М. Методы активного обучения/ Смолкин А. М. – М.: Высш. школа, 1991. – 176 с.
18. Симонов В. П. Диагностика личности и профессионального мастерства преподавания/ Симонов В. П. – М., 1995.
19. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности/ Смирнов С. Д. – М., 2001. – 3 04 с.
20. Старовойтенко Е.Б. Духовное влияние как основа воспитания и саморазвития личности/Старовойтенко Е. Б. // Психол. журн. – 1992. – № 4.
21. Теслюк В.М. Основи педагогічної майстерності викладача вищої школи : підручник/ Теслюк В.М. – К.: Ліра-К, 2015. – 340 с.
22. Філософські абрисы сучасної освіти : монографія /за ред. І.Предборської. – Суми : ВТД «Університетська книга», 2006. – 226 с.

15. Інформаційні ресурси

1. Мацко Л. А. Основи психології та педагогіки: електронний навчальний посібник Л. А. Мацко, М. Д. Прищак. – Свідоцтво про реєстрацію авторського права на твір № 39031 від 07.07.2011 року. — <http://posibnyky.vntu.edu.ua/>
2. Мацко Л. А. Основи психології та педагогіки: електронний навчальний посібник для студентів заочної форми навчання Л. А. Мацко, М. Д. Прищак В.Ю. Годлевська – Свідоцтво про реєстрацію авторського права на твір № 38493 від 26.05.2011 року. — <http://posibnyky.vntu.edu.ua/>
3. Мацко Л. А. Основи психології та педагогіки. Психологія : електронний лабораторний практикум Л. А. Мацко, М. Д. Прищак, Т. В. Первушина. – Свідоцтво про реєстрацію авторського права на твір № 41884 від 20.01.2012 року. — <http://posibnyky.vntu.edu.ua/>
4. Прищак М. Д. Психологія. Ч. І. : навчальний посібник / Прищак М. Д., Мацко Л. А. [Електронний ресурс] : Режим доступу: <http://posibnyky.vntu.edu.ua/> (2013) Свідоцтво про реєстрацію авторського права на твір № 50376 від 22.07.2013 року.
5. Прищак М. Д. Психологія. Ч. ІІ. : навчальний посібник / Прищак М. Д., Мацко Л. А. [Електронний ресурс] : Режим доступу: <http://posibnyky.vntu.edu.ua/> (2013). Свідоцтво про реєстрацію авторського права на твір № 50377 від 22.07.2013 року.
6. Психологія. Ч. І. : навчальний посібник для студентів заочної форми навчання / Прищак М. Д., Мацко Л. А. [Електронний ресурс] : Режим доступу: <http://posibnyky.vntu.edu.ua/> (2013)
7. Прищак М. Д. Психологія. Ч. ІІ. : навчальний посібник для студентів заочної форми навчання / Прищак М. Д., Мацко Л. А. [Електронний ресурс] : Режим доступу: <http://posibnyky.vntu.edu.ua/> (2013).
8. Буяльська Т.Б. Робота кураторів академічних груп у вищому навчальному закладі: методичний посібник / Т. Б. Буяльська, М. Д. Прищак, Л. А. Мацко. [Електронний ресурс] : Режим доступу: <http://posibnyky.vntu.edu.ua/> Свідоцтво про реєстрацію авторського права на твір № 38494 від 26.05.2011 року.
9. Прищак М. Д. Етика та психологія ділових відносин: електронний навчальний посібник / М. Д. Прищак, О. Й. Лесько. [Електронний ресурс] : Режим доступу: <http://posibnyky.vntu.edu.ua/> (2014) Свідоцтво про реєстрацію авторського права на твір № 55425 від 10.09.2014 року.

4. Форми підсумкового контролю – залік.

5. Засоби діагностики успішності навчання

Поточний контроль, який здійснюється у формі фронтального, індивідуального чи комбінованого контролю знань студентів під час практичних занять, тестування, колоквіум, контрольна робота (для студентів заочної форми навчання), екзамен.

Тест «Дерево»

(автор Д. Лампен) адаптація Л.П. Пономаренко)

Інструкція. Роздивіться дерево. Ви бачите на ньому і поряд багато чоловічків. Який чоловічок нагадує Вам себе, відповідає Вашому настрою і положенню? Виберіть його, обведіть його червоним олівцем, поясніть свій вибір. Тепер зеленим олівцем обведіть того чоловічка, яким Ви хотіли б стати і на чиєму місці опинитися.



Ключ.

Позиції №1, 3, 6, 7 – характеризують установку на подолання перешкод.

№2, 11, 12, 16, 17, 18, 19 – активна життєва позиція та показники комунікабельності, дружньої підтримки, взаєморозуміння, взаємодопомоги, інколи нехтування власними інтересами заради інших, альтруїзму.

№4 – стійкість позицій (бажання досягти успіху без подолання перешкод).

№10, 15 – впевненість у своїх силах, комфортний стан, нормальна адаптація, досить високий статус у колективі.

№9 – мотивація на розваги.

№13, 21 – потреба у зміні діяльності, у відпочинку; замкнутість, тривожність, відчуженість, образа, гнів, може бути проявом серйозних проблем в колективі або особистих негараздів.

№5 – втомлюваність, загальна слабкість, невеликий запас сил.

№8 – усунування від колективних справ, відхід у себе, замкнутість, самотійність, в деяких випадках можливі прояви суїцидальної поведінки.

№20 – безпідставне бажання бути лідером, «командувати», «щоб моє було зверху», прагнення досягти лідерства в мікрогрупах; завищена самооцінка, установка на лідерство

№14 – кризовий стан, «падіння у прірву»; незадоволення ситуацією, що склалась в колективі, бажання привернути до себе увагу, в деяких випадках – бездіяльність, пасивність як роль, демонстративно занижена самооцінка: «Я сам нічого не можу».

*Додаток В***«Оцінка рівня особистісної тривожності»****(Шкала Спілберга - Ханіна)**

Шкала Спілберга - Ханіна складається з 40 питань, у тому числі з 20 питань, які характеризують реактивну тривожність (опитувальник А) і ще 20 питань, які характеризують особистісну тривогу (опитувальник Б). Залежно від завдань дослідження кожен з опитувальників може застосовуватися самостійно або обидва разом. В останньому випадку реактивна тривожність вимірюється першими. Опитування може проводитися індивідуально або в групах, без обмеження часу. Для зниження ймовірності утворення установки на позитивні або негативні питання в кожному з опитувальників дається приблизно однакове число суджень, що характеризують високу і низьку ступінь тривожності. Випробуваному пропонується відповісти на питання, вказавши, як він себе відчуває в цей момент (реактивна тривожність, 1-20 питання) і як він себе почуває звичайно (особистісна тривожність, 21-40 питання). На кожне питання можливі 4 варіанти відповіді за ступенем інтенсивності реактивної тривожності і за частотою вираженої особистісної тривожності.

Бланк опитувальника

Інструкція: Прочитайте уважно кожне з наведених нижче тверджень і закресліть відповідну цифру праворуч залежно від того, як ви себе почуваєте в цей момент. Над питаннями довго не замислюйтесь, оскільки правильних або неправильних відповідей немає. Пам'ятайте, що в кожному рядку повинна бути закреслена тільки одна цифра!

Опитувальник «А»

Твердження	Зовсім немає	Мабуть, так	Вірно	Абсолютно вірно
1. Я спокійний	1	2	3	4
2. Мені ніщо не загрожує	1	2	3	4

3. Я перебуваю в напрузі	1	2	3	4
4. Я відчуваю жаль	1	2	3	4
5. Я відчуваю себе спокійно	1	2	3	4
6. Я засмучений	1	2	3	4
7. Мене хвилюють можливі невдачі	1	2	3	4
8. Я відпочив	1	2	3	4
9. Я стривожений	1	2	3	4
10. Я відчуваю почуття внутрішнього задоволення	1	2	3	4
11. Я впевнений в собі	1	2	3	4
12. Я нервую	1	2	3	4
13. Я не знаходжу собі місця	1	2	3	4
14. Я збуджений	1	2	3	4
15. Я не відчуваю скутості, напруженості	1	2	3	4
16. Я задоволений	1	2	3	4
17. Я стурбований	1	2	3	4
18. Я занадто збуджений і мені не по собі	1	2	3	4
19. Мені радісно	1	2	3	4
20. Мені приємно	1	2	3	4

Інструкція: Прочитайте уважно кожне з наведених нижче пропозицій і закресліть відповідну цифру праворуч залежно від того, як ви себе почуваєте. Над питаннями довго не замислюйтесь, оскільки правильних або неправильних відповідей немає. Пам'ятайте, що в кожному рядку повинна бути закреслена тільки одна цифра!

Опитувальник «Б»

Твердження	Майже ніколи	Іноді	Часто	Майже завжди
1. Я відчуваю задоволення	1	2	3	4
2. Я зазвичай втомлююся	1	2	3	4
3. Я легко можу заплакати	1	2	3	4
4. Я хотів би бути таким щасливим, як і інші	1	2	3	4
5. Нерідко я програю через те, що недостатньо швидко приймаю рішення	1	2	3	4
6. Зазвичай я відчуваю себе бадьорим	1	2	3	4
7. Я спокійний, холонокровний і зібраний	1	2	3	4
8. Очікувані труднощі зазвичай дуже турбують мене	1	2	3	4
9. Я занадто переживаю через дрібниці	1	2	3	4
10. Я цілком щасливий	1	2	3	4
11. Я приймаю все занадто близько до серця	1	2	3	4
12. Мені не вистачає впевненості в собі		2	3	4
13. Зазвичай я відчуваю себе в безпеці	1	2	3	4
14. Я намагаюся уникати критичних ситуацій і труднощів	1	2	3	4
15. У мене буває хандра	1	2	3	4
16. Я задоволений	1	2	3	4

17. Будь-які дрібниці відволікають і хвилюють мене	1	2	3	4
18. Я так сильно переживаю свої разчарування, що потім довго неможу про них забути	1	2	3	4
19. Я врівноважена людина	1	2	3	4
20. Мене охоплює сильне занепокоєння, коли я думаю про свої справи і турботи	1	2	3	4

Обробка результатів

При відповідях на високотревожне питання «1» означає відсутність або легку ступінь тривожності, а позначка «4» означає високу тривожність. При обробці результатів бальні оцінки в цих питаннях мають зворотну спрямованість.

Рівень реактивної тривожності обчислюється за формулою:

$Tr = EPI - EPO + 50$, де: Tr - показник реактивної тривожності;
 EPI - сума балів за прямими питаннями (3, 4, 6, 7, 9, 12, 14, 15, 17, 18);
 EPO - сума балів за зворотніми питаннями (1, 2, 5, 8, 10, 11, 13, 16, 19, 20).

Для обчислення рівня особистісної тривожності застосовується формула:

$Tl = ELP - ELO + 35$, де:

Tl - показник особистісної тривожності;

ELP - сума балів за прямими питаннями (22, 23, 24, 25, 28, 29, 31, 32, 34, 35, 37, 38, 40);

ELO - сума балів за зворотніми питаннями (21, 26, 27, 30, 33, 36, 39).

Показник, що не досягає 30 балів, свідчить про низький рівень тривожності, від 31 до 45 балів - про помірний, понад 45 балів - про високий.

**Дослідження загальної самооцінки за процедурою
тестування (опитувальник Г. М. Казанцевої)**

При вивченні самооцінки за допомогою процедури тестування досліджуваним пропонують певну кількість тверджень, на протилежних вони повинні написати один з трьох варіантів відповідей: «так» (+), «ні» (-), «не знаю» (?), який відповідає власній поведінці в аналогічній ситуації.

Наводимо текст опитувальника Г. Казанцевої.

1. Звичайно я розраховую на успіх у своїх справах.
2. Більшу частину часу я знаходжусь у пригніченому настрої.
3. Більшість ровесників зі мною рахуються (радяться).
4. У мене немає впевненості в собі.
5. Я приблизно настільки ж здібний і винахідливий, як і більшість людей навколо.
6. Часом я відчуваю себе нікому не потрібним.
7. Я все роблю добре (будь-яку справу).
8. Мені здається, що я нічого не досягну в майбутньому.
9. У будь-якій справі я вважаю себе правим.
10. Я роблю багато такого, про що потім жалкую.
11. Коли я дізнаюся про успіхи кого-небудь, кого я знаю, то сприймаю це як власну поразку.
12. Мені здається, що всі навколо дивляться на мене з осудом.
13. Мене мало турбують можливі невдачі.
14. Мені здається, що успішному виконанню доручень чи справ мені заважають перешкоди, яких мені не подолати.
15. Я рідко жалкую про те, що вже зробив.
16. Люди навколо мене більш привабливі, ніж я.
17. Я думаю, що я постійно комусь необхідний.
18. Мені здається, що я навчаюся гірше за інших.

19. Мені частіше щастить, ніж не щастить.

20. У житті я завжди чогось боюся.

Опрацювання результатів. Підраховується кількість позитивних відповідей (+) спочатку за непарними номерами, а потім за парними. Від першого результату віднімається другий. Кінцевий результат може знаходитись в інтервалі від -10 до +10. Результат від -10 до -4 свідчить про низьку самооцінку; від -3 до +3 — середню, від +4 до +10 — про високу самооцінку.

Тест «Чи комунікабельні ви?»

Інструкція. На кожне з 16 запитань потрібно відповісти «так», «інколи» або «ні».

1. У вас призначена звичайна ділова зустріч. Чи вибиває вас із колії її очікування?
2. Чи не відкладаєте ви візит до лікаря до того часу, коли вже неможна буде терпіти біль?
3. Чи викликає у вас ніяковість і незручність доручення виступити з доповіддю, повідомленням, інформацією на яких-небудь зборах, нараді чи подібному заході?
4. Вам пропонують поїхати у відрядження в місто, у якому виніколи не були. Чи докладете ви максимум зусиль, щоб уникнути цієї поїздки?
5. Чи любите ви ділитися своїми переживаннями з ким-небудь?
6. Чи дратуєтеся ви, коли незнайома людина на вулиці звертається до вас із проханням (показати дорогу, сказати час, відповісти на якесь запитання)?
7. Чи вірите ви, що існує проблема батьків і дітей і що людям різних поколінь важко розуміти одне одного?
8. Чи посоромитеся ви нагадати знайомому, що він забув віддати вам гроші, які позичив місяць тому?
9. У ресторані чи їдальні вам подали неякісну їжу — чи промовчите ви, лише розсерджено відсунувши тарілку?
10. Залишившись один на один з людиною, ви не вступите з нею у розмову і відчуватимете незручності, якщо вона заговорить першою?
11. На вас наводить жах довга черга, де б вона не була (у магазині, бібліотеці, касі кінотеатру). Ви скоріше відмовитеся від свого наміру, ніж станете у хвіст черги?
12. Чи боїтеся ви брати участь у якій-небудь комісії з розгляду конфліктних ситуацій?

13. У вас є власні індивідуальні критерії оцінки літературних героїв творів мистецтва, культури, і ніяких «чужих» думок на цей рахунок ви не приймаєте. Це так?

14. Почувши десь у кулуарах помилкові висловлювання з добревідомої вам ситуації, чи промовчите ви і не станете сперечатися?

15. Чи викликає у вас прикрість чиєсь прохання допомогти розібратися в тому чи іншому службовому питанні або навчальній темі?

16. Вам легше висловити свою точку зору в письмовій формі, чи в усній?

Опрацювання відповідей

За кожную відповідь «так» зарахуйте собі 2 бали, «інколи» — 1 бал, «ні» — 0 балів.

Результати

30-32 бали. Ви не комунікабельні, і це ваша біда, оскільки від неї страждаєте понад усе ви самі. Вашим близьким також не легко. На вас важко покластися у справі, яка потребує групових зусиль. Спробуйте стати комунікабельнішим, контролюйте себе.

25-29 балів. Ви замкнені, небалакучі, надаєте перевагу самотності, і тому у вас, напевно, мало друзів. Думки про те, щоб змінити роботу або необхідність нових контактів, змушує вас панікувати і надовго виводить з рівноваги. Ви знаєте цю особливість свого характеру і буваєте незадоволені собою. Але не обмежуйтеся лише незадоволеністю — у ваших силах змінити ці особливості характеру. Невже не трапляється, що у хвилини захоплення ви набуваєте небувалої комунікабельності? Потрібно тільки захотіти.

19-24 бали. Ви достатньою мірою комунікабельні й у незнайомій ситуації відчуваєте себе досить упевнено. Нові проблеми вас не лякають. Але з новими людьми ви сходитеся обережно; у суперечках і дискусіях берете участь неохоче. У ваших висловлюваннях часом надто багато сарказму, без усякої на те причини. Ці недоліки можна виправити.

14-18 бали. Ваша комунікабельність у нормі. Ви із задоволенням слухаєте цікавого співрозмовника; достатньо терплячі у спілкуванні з іншими; відстоюєте свою точку зору без запальності. Безнеприємних переживань ідете на зустріч з новими людьми. У той же час не любите гамірливих компаній; екстравагантні вчинки і багатослів'я викликають у вас роздратованість.

9-13 бали. Ви достатньо комунікабельні (часом навіть занадто). Любите висловлюватися з різних приводів, викликаючи роздратування в оточуючих. Легко знайомитеся з новими людьми. Любите бути в центрі уваги; нікому не відмовляєте у проханнях, хоч не завжди можете їх виконати. Іноді вибухаєте гнівом, але швидко відходите. Вам не вистачає посидючості, терпіння і відваги при зіткненні із серйозними проблемами, хоча, за бажання, ви можете змусити себе не відступати.

4-8 бали. Про вас говорять — «щира, відверта душа». Комунікабельність б'є з вас ключем; ви завжди у курсі всіх справ. Любите брати участь у всіх дискусіях, хоча серйозні теми можуть викликати у вас «мігрень» і «хандру». З легкістю берете слово з будь-якого приводу, навіть якщо маєте про предмет поверхове уявлення. Усюди відчуваєте себе «у своїй тарілці». Беретеся за будь-яку справу, хоча не завжди можете успішно довести її до завершення. З цієї причини керівники і колеги ставляться до вас з деякою обережністю і сумнівами. Задумайтеся над цим.

Менше 3 балів. Ваша комунікабельність має хворобливий характер. Ви говіркі, багатослівні, втручаєтеся у справи, які не мають до вас жодних стосунків. Беретеся судити про проблеми, у яких абсолютно не компетентні. Ви часто стаєте причиною різноманітних конфліктів у вашому оточенні. Ви запальні, образливі, часто необ'єктивні. Серйозна робота не для вас. Людям і на роботі, і дома важко з вами. Вам потрібно попрацювати над собою і своїм характером! Перш за все, виховайте у собі терплячість і стриманість, повагу до людей; нарешті, подумайте про своє здоров'я — такий стиль життя залишає важкий відбиток на ньому.

**Діагностика схильності до конфліктної поведінки Методика К.Томаса та
Т. Кілмена діагностики схильності особистості до конфліктної
поведінки, адаптація Н.В.Гришиної.**

Мета: визначення переважного способу поведінки людини в конфліктних ситуаціях.

Інструкція. У кожній з поданих пар виберіть те судження, яке є найбільш типовим для вашої поведінки. Відведений час — не більш 15-20 хвилин.

Обробка результатів

Дайте відповідь на кожне запитання тесту. Якщо ваша відповідь (А чи Б) збігається з варіантами в «ключі», позначте знаком +. Кількість балів, набрана учасником опитування за кожного шкалою, дає уявлення про те, наскільки виражена в нього та чи інша форма поведінки в конфліктних ситуаціях.

Типова карта методики

1. А. Іноді я надаю можливість іншим взяти на себе відповідальність за вирішення спірного питання.
Б. Замість того, щоб обговорювати те, в чому ми розходимося, я стараюся звернути увагу на те, з чим ми обидва не згодні.
2. А. Я стараюся знайти компромісне рішення.
Б. Я намагаюся улагодити справу з урахуванням інтересів іншого і моїх власних.
3. А. зазвичай я настійливо прагну добитися свого.
Б. Я стараюся заспокоїти іншого і, головним чином, зберегти наші відносини.
4. А. Я намагаюся знайти компромісне рішення.
Б. Іноді я жертвую своїми власними інтересами заради інтересів іншої людини.
5. А. Улагоджуючи спірну ситуацію, я весь час стараюся знайти підтримку у іншого.
Б. Я намагаюся зробити все, щоб уникнути напруженості, від якої немає ніякої користі.
6. А. Я намагаюся уникнути виникнення прикрощів для себе.
Б. Я намагаюся добитися свого.
7. А. Я намагаюся відкласти розв'язання спірного питання з тим, щоб згодом вирішити його остаточно.
Б. Я вважаю за необхідне в чомусь поступитися, щоб домогтися іншого.
8. А. зазвичай я наполегливо прагну домогтися свого.

- Б. Я насамперед стараюся ясно визначити те, в чому полягають всі порушені інтереси і питання.
9. А. Думаю, що не завжди варто хвилюватися через якісь розбіжності, що виникають.
Б. Я роблю зусилля, щоб домогтися свого.
10. А. Я твердо прагну досягнути свого.
Б. Я намагаюся знайти компромісне рішення.
11. А. Я насамперед стараюся ясно визначити те, в чому полягають всі порушені інтереси і питання.
Б. Я стараюся заспокоїти іншого, і головним чином, зберегти наші відносини.
12. А. Часто я намагаюся не займати позицію, яка може викликати суперечки.
Б. Я даю можливість іншому в чомусь залишитися при своїй думці, якщо він також іде мені назустріч.
13. А. Я пропоную середню позицію.
Б. Я наполягаю, щоб було зроблено по-моєму.
14. А. Я повідомляю іншому свою точку зору і питаю про його погляди.
Б. Я намагаюся показати іншому логіку і перевагу моїх поглядів.
15. А. Я стараюся заспокоїти іншого, і головним чином, зберегти наші відносини.
Б. Я стараюся зробити все необхідне, щоб уникнути напруженості.
16. А. Я стараюся не зачепити почуттів іншого.
Б. Я намагаюся переконати іншого в перевагах моєї позиції.
17. А. зазвичай я наполегливо стараюся домогтися свого.
Б. Я стараюся зробити все, щоб уникнути напруженості, від якої немає ніякої користі.
18. А. Якщо це зробить іншого щасливим, я дам йому можливість наполягти на своєму.
Б. Я даю можливість іншому в чомусь залишитися при своїй думці, якщо він також іде мені назустріч.
19. А. Я, насамперед, стараюся ясно визначити те, в чому полягають всі порушені інтереси і спірні питання.
Б. Я стараюся відкласти розв'язання спірного питання з тим, щоб згодом вирішити його остаточно.
20. А. Я намагаюся негайно подолати наші розбіжності.
Б. Я стараюся знайти найкраще поєднання вигравів і втрат для нас обох.
21. А. Ведучи переговори, я стараюся бути уважним до бажань іншого.
Б. Я завжди схиляюся до прямого обговорення проблеми.

22. А. Я намагаюся знайти позицію, яка знаходиться посередині між моєю позицією і точкою зору іншої людини.
Б. Я відстоюю свої бажання.
23. А. Як правило, я заклопотаний тим, щоб задовольнити бажання кожного з нас.
Б. Іноді я надаю можливість іншим взяти на себе відповідальність за розв'язання спірного питання.
24. А. Якщо позиція іншого здається йому дуже важливою, я постараюся піти назустріч його бажанням.
Б. Я стараюся переконати іншого прийти до компромісу.
25. А. Я намагаюся показати іншому логіку і перевагу моїх поглядів.
Б. Ведучи переговори, я стараюся бути уважним до бажань іншого.
26. А. Я пропоную середню позицію.
Б. Я майже завжди заклопотаний тим, щоб задовольнити бажання кожного з нас.
27. А. Часто уникаю займати позицію, яка може викликати суперечки.
Б. якщо це зробить іншого щасливим, я дам йому можливість наполягти на своєму.
28. А. зазвичай я настійно прагну добитися свого.
Б. Улагоджуючи ситуацію, я зазвичай стараюся знайти підтримку у іншого.
29. А. Я пропоную середню позицію.
Б. Думаю, що не завжди варто хвилюватися через якісь розбіжності, що виникають.
30. А. Я стараюся не зачепити почуттів іншого.
Б. Я завжди займаю таку позицію в спірному питанні, щоб ми спільно з іншою зацікавленою людиною могли домогтися успіху.

Обробка даних:

Питання	Суперництво	Співпраця	Компроміс	Уникнення	Пристосування
1				А	Б
2		Б	А		
3	А				Б
4			А		Б
5		А		Б	
6	Б			А	
7			Б	А	
8	А	Б			
9	Б			А	
10	А		Б		
II		А			Б
12			Б	А	
13	Б		А		
14	Б	А			
15				Б	А
16	Б				А
17	А			Б	
18			Б		А
19		А		Б	
20		А	Б		
21		Б			А
22	Б		А		
23		А		Б	
24			Б		А
25	А				Б
26		Б	А		
27				А	Б
28	А	Б			
29			А	Б	
30		Б			А

*Додаток Е***Умови авторської навчальної гри «Мандрівка до заліку»**

Викладач попереджає студентів про те, які теми потрібно засвоїти, але не повідомляє умови самого заняття. Ефект несподіваності несе для студентів зацікавленість та є великим поштовхом і мотивацією для виконання завдань. В подальшому вони розуміють всю відповідальність, яка може в будь-який момент виникнути під час заняття.

Заняття-гра, що ми пропонуємо, може виступати як заняття для засвоєння теми, так і для колоквіум. Студентів розподіляють на дві команди. На плакаті або в проекції на екран пропонується закручена «доріжка», яка має «старт» та «фініш» і розділена на різнокольорові квадратики, що відповідають за певні запитання. Залежно від кількості студентів та часу заняття (1 чи 2 академічні години), визначається кількість квадратиків (питань), наприклад, при занятті в 1 академічну годину та кількості студентів 15 – 20 чоловік можливе використання «доріжки» на 45 запитань. Оцінювання може обирати сам викладач, ми подаємо бали, за якими ми оцінювали «доріжку».

Командам пропонується два кубики з цифрами, які означають кількість квадратиків, що може пройти команда. Колір квадратів означає складність запитання та від їх складності залежить кількість балів. Ми подаємо значення цих квадратів:

Зелений квадрат (оцінюється в 0,5 бали, час виконання – 10 секунд) – легкі запитання, стосуються термінології теми та запитання на які можлива коротка відповідь. Приклад таких запитань: - «Що означає педагогічна технологія?»; «Визначення поняття «біхевіоризм»»; «Походження терміну «педагогіка»»; «Визначення поняття «навички»»; «Назвіть стилі педагогічного спілкування»; «Що таке «етнічна ідентифікація»?»; «Що таке «комформізм»?»; «Що означає «рефлексія»?» і т.п.

Синій квадрат (оцінюється в 2,5 балів, 20 секунд) – запитання, які потребують більш чіткого роз'яснення та наведення практичних прикладів,

якщо такі є. Приклад таких запитань: - «Назвіть різницю між поняттями «індивід», «особистість», «індивідуальність»»; - «Що таке ліберальний стиль педагогічного спілкування. Наведіть приклад»; - «Назвіть класифікацію моделей спілкування за В. Кан-Каліком та І. Юсуповим (із 8 запропонованих авторами, якщо студенти називають 5 – відповідь зараховується)»; - «Обов'язки куратора групи»; - «Назвіть способи врегулювання конфліктів за К. Томасом та Т. Кліменом»; - «Що таке «Белл-ланкастерська система навчання»?»; - «Вкажіть суть системи «Лабораторна система знань за Дальтон-планом»»; - «Вкажіть та поясніть, якими основними компетентностями повинен володіти викладач» і т.п. Також можливі запитання, пов'язані із історичними фактами, наприклад «Порівняйте спартанську та афінську системи виховання»; «Особливості навчання періоду Просвітництва на Україні»; «Методи дослідження в психології»; «Зв'язок педагогіки та психології з технічними спеціальностями» і т.п.

Оранжевий квадрат (оцінюється у 4 бали, 1 хв.) – завдання, які, крім відповіді, потребують творчого підходу. Приклад завдань: - «Який захід визапропонували б першокурсникам, якби були куратором?»; «Розпишіть в піраміду класифікацію потреб особистості за А. Маслоу»; «Створіть схему міждисциплінарних зв'язків педагогіки та психології з іншими науками»; «Заповніть піраміду навчання Едгара Дейла»; «Дайте класифікацію інтерактивних методів навчання. Наведіть приклад одного з методів» і т.п.

Червоний квадрат (1,5 бали) – команда, якій випав цей колір квадрата, складає запитання команді суперниці. Якщо, команда, якій задають запитання дає правильну відповідь, їй зараховуються бали, якщо не знає відповіді, бали переходять до команди, що склала запитання. Тому виконання цього завдання може коливатися від 30 секунд до 1 хвилини залежно від питання та запитів команди-суперниці. Це завдання вимагає від обох команд гарного знання теми, адже потрібно не лише дати правильну відповідь, а ще потрібно скласти таке запитання, яке було б складним та оригінальним для іншої

команди. Студенти показують суперництво в знанні та творчому підході до завдання.

Білий квадрат – команда, якій випав цей квадрат, пропускає свій хід і не отримує завдання і балів.

Жовтий квадрат – команда не отримує завдання але, отримує заохочувальний 1 бал.

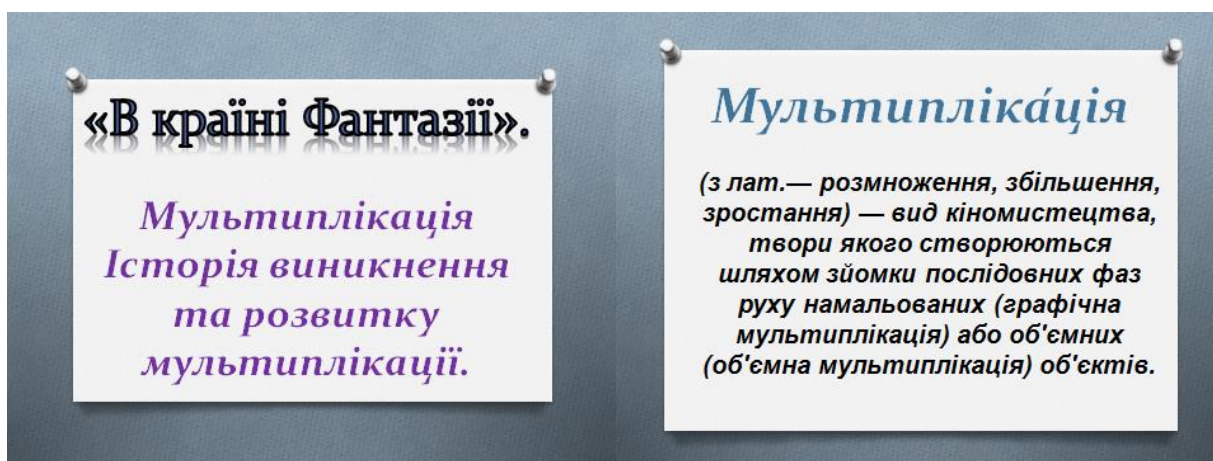
Питання ні в якому разі не зачитуються викладачем чи помічником, вони розміщені в різнокольорових вазочках (коробках), складені в трубочки або в конверти. Команда витягує запитання з того кольору вазочки (коробки), яка відповідає кольору квадратика, при цьому, хто має дістати запитання вирішує команда – це може бути керманич, може бути будь-який член команди або витягувати запитання мають право всі учасники по черзі. Команда, яка перша добирається до фінішу, є переможцем. В представленій грі студенти можуть розраховувати лише на власні знання та щасливий випадок у мандрівці. Один незначний недолік цієї гри такий, що не завжди є можливість точно розрахувати час до закінчення гри.

Додаток Є

**Розробка заняття «В країні Фантазії» Мультиплікація, історія
виникнення та розвиток»(візуальна лекція)**

Мета. Ознайомлення з розвитком мультиплікації в хронологічному порядку, де студенти зможуть прослідкувати прогрес мультиплікації, починаючи від її започаткування і до сьогоденних днів. Під час заняття не лише ведеться розповідь про мультиплікаційні фільми, їхніх авторів чи сюжет, а й демонструються презентація з теми заняття та уривки кожного мультиплікаційного фільму, про який ведеться мова, що дає змогу студентам побачити розвиток цього жанру, вплив технічного прогресу на мультиплікацію, що є особливо важливим для майбутніх інженерів.

Нами було підібрано низку мультиплікаційних фільмів, які відзначилися в історії мультиплікації своїм інноваціями та проклали шлях сучасній мультиплікації. На початку заняття даємо поняття в загальному про мультиплікацію, її визначення, що спонукало людину до створення такого жанру (слайд 1- 2).



Слайд 1

Слайд 2

Зазначаємо, що 20 липня 1877 р. у Франції інженер-самоучка Еміль Рейно створив і представив публіці перший праксиноскоп, а 28 жовтня 1892 він демонструє в паризькому Музеї Гревен першу графічну стрічку за допомогою апарата і вперше в історії саме такий «оптичний театр». Тому 28 жовтня і до сьогодні вважається Днем анімації. Для студентів також

демонструємо два шедеври Рейно, які збереглися – «Навколо кабіни» та «Бідний П'єро» (1893-1894р.р.) (слайд 3 -7).

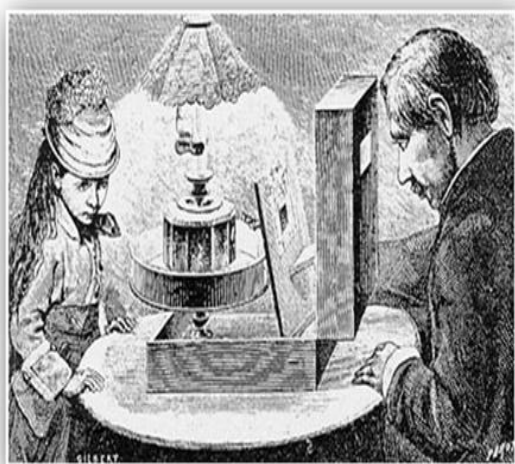


слайд 3

20 липня 1877 р. у Франції інженер-самоучка Еміль Рейно створив і представив публіці перший праксиноскоп.



Слайд 4



Слайд 5



28 жовтня 1892 вперше в історії Еміль Рейно демонструє в паризькому Музеї Гревен першу графічну стрічку за допомогою апарата, назвавши це - «оптичний театр».

Слайд 6

Подаємо класифікацію та типові технології мультиплікації, для того, щоб студенти розуміли, про що далі ми будемо вести мову (слайди 9 - 11). Адже роботи Еміля Рейно – це є як відправна точка нашого заняття.

Слайд 7



Слайд 8 – перегляд робіт Рейно «Навколо кабіни» та «Бідний П'єро»

Для того, щоб протягом заняття не виникало питань, чому ми розглядаємо саме ці фільми, ми звертаємо увагу студентів на те, що можуть бути мультиплікаційні фільми, які були створенні раніше тих, що ми переглядаємо. Але якщо немає доказів публічного показу, то досвід в мультиплікації та кіно не «зараховується», тому ми демонструємо мультиплікаційні фільми, які були показані вперше в своєму жанрі публічно.

Першим справжнім мультфільмом вважається "Фантаσμαгорія" Еміля Коля (прем'єра - 17 серпня 1908 р.) (слайд 12). Це німа мальована короткометражка, зроблена в технології покадрової зйомки і стала знаковою для розвитку анімації не тільки через те, що була першим європейським анімаційним фільмом, але й тому, що саме тут вперше був структурований самодостатній сюжет, а головний герой Фантош був наділений певним характером. Слайд 13 – перегляд уривку мультфільму "Фантаσμαгорія"

КЛАСИФІКАЦІЯ ТА ТИПОВІ ТЕХНОЛОГІЇ МУЛЬТИПЛІКАЦІЇ.

- ВИДИ АНІМАЦІЇ.**
- графічна (мальована) анімація;
 - об'ємна (матеріальна) анімація;
 - пластилінова анімація;
 - лялькова анімація;
 - сипка анімація;
 - перекладна анімація;
 - голчастий екран;
 - тіньова анімація;
 - комп'ютерна анімація;
 - 3-d анімація;
 - 2-d анімація (flash-анімація тощо).

Види технологій.

- За методом анімування:
 - Покадрова технологія
 - Технологія «Ключових кадрів»
 - Технологія «Захоплення руху»
- За типом змінюваних параметрів об'єктів:
 - Технологія руху
 - Технології форми «Морфінг»
 - Анімація кольору

Слайд 9

Слайд 10



Слайд 11

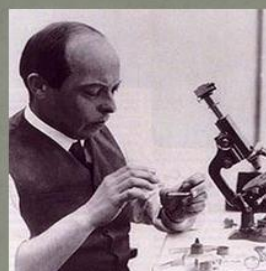
Слайд 12

Також ми зауважуємо і те, що думки істориків кіно різняться і є ряд авторів, які також були піонерами в цьому жанрі. Наприклад, Пат Салліван який зробив прорив іншого роду: йому належить перший самостійний, що не запозичений з коміксів, анімаційний персонаж - кіт Фелікс (1917) (слайд 14).

Перший
самостійний
анімаційний
персонаж – кіт
Фелікс, створений в
1917 р. Патом
Салліваном



Владислав Стареви́ч



8 серпня 1882 — 26 лютого 1965

Слайд 14

Слайд 15

Перший у світі ляльковий мультфільм з титрами було створено в Росії у 1912 році Владиславом Стареви́чем (слайд 16) «Прекрасна Люканіда , або Кривава війна рогачів і вусанів», де жуки-олені розігрували сцени, пародіюючи лицарські романи. Багато хто не вірив, що це ляльки: думали, що Стареви́ч видресировав живих жуків. 1913 року В. А. Стареви́ч створює фільм «Бабка і мураха» («Стрекоза и муравей»). Створений на основі байки Крилова фільм мав величезний успіх і світову популярність.

Слайд 16 – перегляд уривку із мультфільму «Прекрасна Люканіда , або Кривава війна рогачів і вусанів».

1926 року вийшов найперший повнометражний анімаційний фільм, що зберігся до наших днів - "Пригоди принца Ахмеда" німецького режисера Лотте Райнігер (1899 - 1981) (слайди 17 - 18).



Слайд 17



Слайд 18

Найвідомішим серед піонерів анімації став Уолт Дісней: він не тільки розробив технологію виробництва мультфільмів, яка так і називається диснейівська (по-іншому - класична, що теж багато про що говорить), але й створив справжню мультиплікаційну імперію. Йому належать перший звуковий мультфільм «Пароходик Віллі» (1928), перший музичний мультфільм «Танець скелетів» (1929), і перший мальований повнометражний мультфільм «Білосніжка і сім гномів» (1938). Фільми Діснея поклали початок комерційної анімації; його метою було випускати якомога більше фільмів, які подобалися б глядачам, і при цьому витратити на роботу якомога менше часу і сил. Так з'явилися «фірмові» диснейівські персонажі, в тому числі і знамените мишеня - Міккі Маус (слайди 19 - 22).

Слайди 23 – 24 – перегляд уривків першого звукового мультфільму «Пароходик Віллі» та першого музичного мультфільму «Танець скелетів».

Радянська мультиплікація йшла власним шляхом, на якому було чимало досягнень і відкриттів. У двадцяті роки почали працювати ті, кого згодом назвуть класиками - І. Іванов - Вано та М.Цехановський (слайд 25). Одним з кращих фільмів раннього періоду був фільм «Пошта» (1929) М. Цехановського, перший постановочний звуковий мультиплікаційний

фільм. Цей фільм став першим радянським мультфільмом в масовому прокаті, першим радянським мультфільмом, широко демонстрованим за кордоном, а розфарбована вручну версія - першим радянським кольоровим мультфільмом.



Волт Дісней не тільки розробив технологію виробництва мультфільмів, яка так і називається **диснейською** або по-іншому - **класичною**, але й створив в 1923 році справжню мультиплікаційну імперію.



Слайд 19

Слайд 20

1932 р. Американська кіноакадемія заснувала премію в номінації «Кращий анімаційний короткометражний фільм». Першим оскароносцем став мультим Уолта Діснея «Квіти і дерева» (1932) (слайд 27).

В Москві 1933 року були показані фільми Уолта Діснея. Вони справили приголомшуюче враження. Від мультиплікаторів негайно зажадали створити «свого, радянського Міккі Мауса», і всього через три роки, 1936 року, в Москві з'явилася студія «Союзмультфільм» (слайд 29).



Слайд 21



Слайд 22



Слайд 25

Слайд 26 – демонстрація уривку мультиплікаційного фільму «Пошта».

У 1932 р. Американська кіноакадемія заснувала премію в номінації "Кращий анімаційний короткометражний фільм".



Першим оскароносцем став мультим Уолта Діснея **"Квіти і дерева" (1932)**

Слайд 27

Слайд 28 – показ уривку мультиплікаційного фільму «Квіти і дерева».

В 1936 році, в Москві, з'явилася студія «Союзмультфільм»



- ✓ У 1940–1950-х роках улюбленим прийомом більшості радянських мультиплікаторів став «еклер».
- ✓ Так було зроблено, наприклад, фільм **«Золота антилопа» (1954) Л.Атаманова**, що став класикою радянської мультиплікації.



Слайд 29

Слайд 30

У 1940-1950-х роках улюбленим прийомом більшості радянських мультиплікаторів став «еклер» - спочатку на кіноплівку знімали живих акторів, потім перемальовували їх фігури і руху на папір і целулоїд. Так

було зроблено, наприклад, фільм «Золота антилопа» (1954) Л.Атаманова, що став класикою радянської мультиплікації (слайд 30).



Слайд 31

Слайд 32

У мальованої ж анімації до початку 1960-х стали відбуватися зміни. Спроби відійти від сформованої традиції почалися вже з кінця 1950-х, але найпомітнішою подією стала поява фільму «Великі неприємності» (1961) сестер Брумберг, стилізованого під дитячий малюнок. З цього часу в мультиплікації зароджується різноманітність стилів і жанрів (слайд 31).

Кінець 60-х початок 70-х років відзначаються роботою такого майстра в мультиплікації, як А.Хржановський, одного з найцікавіших режисерів сьогодення. Наприкінці 1960-х - початку 1970-х на екранах з'являються популярні й нині герої: Вінні-Пух, Крокодил Гена і Чебурашка, Малюк і Карлсон (слайд 32).

Наступною значною подією не тільки в російській чи радянській, а й у світовій анімації стали в 1970-ті фільми Ю.Норштейна «Лисиця і Заєць» (1973), «Чапля і Журавель» (1974), «Казка казок» (1979), «Їжачок у тумані» (1975), який був визнаний критиками і кінознавцями «кращим мультфільмом всіх часів і народів» (слайди 33, 34).



Слайд 33

Слайд 34

Слайд 35 – демонстрація уривку мультиплікаційного фільму «Їжачок в тумані».

1995 р. вийшов перший повнометражний фільм, змодельований на комп'ютері і повністю тривимірний – «Історія іграшок» Джона Ласеттера. Це ще й перший мультфільм, що номінувався на «Оскар» за «Кращий оригінальний сценарій». А перші дослідження з використанням комп'ютера в мультиплікації робилися в 1951 р.

У 1995 р. вийшов перший повнометражний фільм, змодельований на комп'ютері і повністю тривимірний – "Історія іграшок" Джона Ласеттера.



Слайд 36

1999 р. фільм російського режисера Олександра Петрова «Старий і море» за оповіданням Хемінгуея став першим в історії мультфільмом для

кінотеатрів великого формату IMAX. Мультфільм отримав «Оскара» в номінації «Кращий короткометражний анімаційний фільм» (слайди 37 - 39).



Слайд 37

У 1999 р. фільм російського режисера Олександра Петрова "Старий і море" за оповіданням Хемінгуей став першим в історії мультфільмом для кінотеатрів великого формату IMAX.



Слайд 38



Слайд 39

У 2002р. Американська кіноакадемія заснувала номінацію "За кращий анімаційний повнометражний фільм". Нагороду отримав "Шрек " (2001) Ендрю Адамсона і Вікі Дженсона .



Слайд 40

2002 р. Американська кіноакадемія заснувала номінацію «За кращий анімаційний повнометражний фільм». Нагороду отримав «Шрек» (2001) Ендрю Адамсона і Вікі Дженсона (слайд 40).

Ми підсумовуємо заняття творчими питаннями, в яких студенти діляться своїми враженнями про розвиток мультиплікації та розповідають, чи знали вони факти, які сьогодні почули на занятті.

Історія української мультиплікації. Продовжуємо розповідь в історичному хронологічному порядку про розвиток української мультиплікації. Студентам легше сприймати інформацію, оскільки на попередньому занятті уже розглядалася історія світової мультиплікації.

Метою заняття є формування патріотизму, розуміння ролі власної культури в контексті світової культури; виховання поваги до набутків свого народу; навички критиків.

Хід заняття. На початку заняття, ми зауважуємо, що довгий час, коли Україна була радянською, мультиплікаційні фільми не розділялися на українські чи російські, і українські режисери могли працювати на московських кіностудіях. Але в українській мультиплікації, незважаючи на нелегкий шлях, також є свої досягнення, що стали класикою в цьому жанрі.

Перший український мультфільм «Казка про солом'яного бичка» вийшов у світ ще 1927 року (слайд 1, 2), його автор В'ячеслав Левандовський. Тоді ж художник В. Дев'ятнін зробив мультиплікаційну одночастівку «Українізація» про вивчення української мови. На жаль, ці стрічки не збереглися для показів, а «Казку про солом'яного бичка» перезняли у 60-х роках російською мовою.

**Перший
український
мультфільм
«Казка про
солом'яного
бичка»
вийшов у світ ще
1927 року,
В'ячеслава
Левандовського
(24 лютого 1897 —
18 квітня 1962).**



**Художник В. Дев'ятнін зробив
мультиплікаційну одночастівку
«Українізація» про вивчення
української мови.**

ідея знайшла свою підтримку серед
ентузіастів, і до кінця 1930 року в
Україні було вже випущено приблизно
півдесятка фільмів.
На жаль дана стрічка не збереглася для
показів.

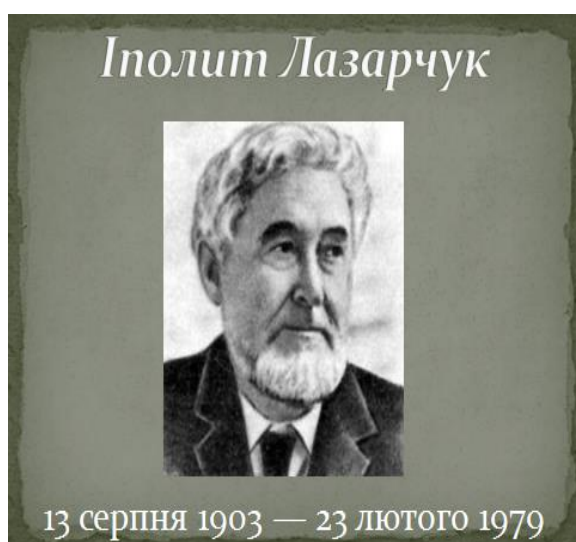
Слайд 1

Слайд 2

Події 30-х років, Друга світова війна, голод - практично знищили цю галузь мистецтва. До 1959 року на Київській кіностудії було випущено всього кілька десятків мультфільмів, серед яких «Заборонений папуга», «Тук-Тук і його товариш Жук», «Тук-Тук на городі» та ін. Найчастіше мультстрічки створювалися для науково-популярних і навчальних фільмів про хімічні і фізичні процеси: рух молекул газів, проникнення однієї речовини в іншу тощо. 1959 року українська анімація почала своє

відродження під керівництвом художника і режисера Іполита Лазарчука: відкривається «Київнаукфільм», де було створено повноцінний цех художньої мультиплікації. Першою стала стрічка «Пригоди Перця» (1960 рік) - про захисника природи від браконьєрів (слайди 3 - 4).

Однією з головних робіт початківців аніматорів можна вважати мультфільм «Микита Кожум'яка» (1965 рік) режисера Ніни Василенко. Але всесоюзну популярність колектив отримав після роботи над мультфільмом «Ведмедик і той, хто в річці живе» (1966 р.). Їх нагородою стала «Золота тувелька» - перший приз на фестивалі дитячих та юнацьких фільмів у м. Готвальдов, Чехословацька РСР (нині Злін, Чехія).



Слайд 3

У 1959 році українська анімація почала своє відродження під керівництвом художника і режисера Іполита Лазарчука на «Київнаукфільмі». Першою такою «пробою пера» стала стрічка «Пригоди Перця» (1960 рік)

Слайд 4



Слайд 5 – демонстрація уривку мультфільму «Пригоди Перця».

А ще роком пізніше з'явився перший мультфільм з серії «Як козаки ..», автор сценарію і режисер — Володимир Дахно. «Козаки» — серія мультиплікаційних фільмів, знятих в УРСР на українській студії «Київнаукфільм». Герої мультфільмів «Як козаки ...» є своєрідним національним символом (слайди 6 - 7).



В 1967 році з'явився перший мультфільм з серії «Як козаки ...» Володимира Дахно.



Слайд 6

Слайд 7

Можливо, одним із найбільш упізнаваних, іронічних і смішних мультфільмів тих років є стрічка «Як жінки чоловіків продавали» та «Як чоловіки дружин провчили» (1972 р.), знята за мотивами жартівливої народної пісні. Дивувала оригінальність малюнка - зображення знято з використанням народної вишивки та вся дія мультфільму нібито відбувається на українському рушнику.

Слайд 8 – перегляд уривку із мультиплікаційного фільму «Як козаки...».

Одним із найбільш упізнаваних, іронічних і смішних мультфільмів тих років є стрічка **«Як жінки чоловіків продавали» (1972 р.)**, знята за мотивами жартівливої народної пісні. Мультфільм отримав **нагороду в Загребі (Югославія)** за оригінальність з'єднання народної музики на **Міжнародному фестивалі анімаційних фільмів**, а також у **Нью-Йорку - диплом за третє місце.**



Слайд 9

Слайд 10 – перегляд уривку мультфільму «Як жінки чоловіків продавали».

1977 року з'явилася одна з головних мультиплікаційних стрічок Радянського Союзу - мультсеріал «Пригоди капітана Врунгеля», що стала першою серйозною роботою геніального режисера Давида Черкаського. Слідом за меткої трійцею вітчизняний глядач побачив міні-мультсеріал

«Лікар Айболить» (1985 р., 7 серій), «Острів скарбів» (1988р.), який входить до золотого фонду найбільш цитованих робіт радянського кінематографа (слайди 11 - 12).



Слайд 11

- «Пригоди капітана Врунгеля» (1977)
- «Лікар Айболить» (1985)
- «Острів скарбів» (1988)



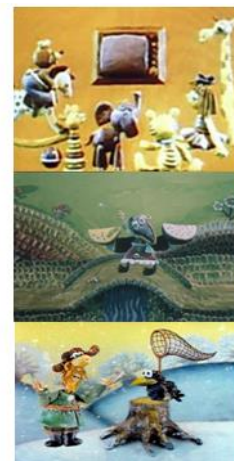
Слайд 12

Ще одним українським генієм анімації є режисер і мультиплікатор Олександр Татарський. 1981 року він створив відому двом поколінням радянських громадян заставку програми «На добраніч, малята», і в цьому ж році - «Пластилінову ворону», у 1983 - мультфільм «Падав торішній сніг» (слайди 13 - 14).



Слайд 13

- «На добраніч, малята» (1981)
- «Пластилінова ворона» (1981)
- «Падав торішній сніг» (1983)



Слайд 14

Слайд 15 – 16 – перегляд уривків з мультфільмів «На добраніч, малята» та «Падав торішній сніг».

Одне з найгучніших імен минулого української мультиплікації - ім'я головного режисера «Союзмультфільму» Олександри Сніжко-Блоцької. Її

перу належать відомі «Легенди і міфи Стародавньої Греції» (5 мультфільмів про Персея, аргонавтів, Прометея та інших), «Ріккі-тіккі-таві», «Кіт, який гуляв сам по собі» (за Редьярд Кіплінг), «Коник-Горбоконик», «Гуси-лебеді» та низку інших робіт.

Слайд 17 – перегляд уривку з мультфільму «Легенди і міфи Стародавньої Греції».

Якщо в період з 1991 по 2000 рік мультфільми практично не знімалися, то з 2000 року почав відчуватися підйом вітчизняної мультиплікації. З'являються такі стрічки, як «Йшов трамвай № 9» (2002 рік - низка нагород на міжнародних фестивалях в Німеччині, Польщі та ряді інших країн, в т.ч. в Японії), «Next» (у 2003 році визнаний кращим мультиком в Австрії, Польщі та Латвії). 2005 року кращими на Міжнародних фестивалях у різних номінаціях були визнані відразу три мультфільму - «Блукаючи поміж», «Засинає сніг дороги» і «П'єса для трьох акторів».

Слайд 18 – перегляд уривку стрічки «Йшов трамвай № 9».

Перший український повнометражний мультфільм був народжений 10 учнями луганської школи мультиплікації «Фантазери» (наймолодшому на момент зйомок було 11 років) (слайд 19). Стрічка «Наші», намальована хлопцями в 2012 році, розповідає про життя і боротьбу «Молодої гвардії». Цікавою роботою і сміливим експериментом для пострадянської анімації став «мультсеріал для дорослих» «Казкова Русь», зроблений за допомогою комп'ютерної графіки. У ньому актори озвучують «осіб, схожих на українських політиків», що висміює злободенні теми і подвійні стандарти в обстановці казкової билинної держави.

Перший український повнометражний мультфільм був народжений 10 учнями луганської школи мультиплікації «Фантазери» (наймолодшому на момент зйомок було 11 років). Стрічка «Наші», намальована хлопцями в 2012 році.



Слайд 19

Слайд 20 – перегляд уривку мультфільму «Наші».

2013 року радянський мультфільм «Коровай» був адаптований для незрячих дітей. Він став першим українським мультфільмом такого роду і був показаний у Львові (слайд 21).

У 2013 році радянський мультфільм «Коровай» був адаптований для незрячих дітей. Він став першим українським мультфільмом такого роду і був показаний у Львові.



Слайд 21

У 2012 році почалися зйомки першого державного тривимірного анімаційного проекту, який носить назву «Хто боїться дядечка Бабая».



Слайд 22

У 2012 році почалися зйомки першого державного тривимірного анімаційного проекту, який носить назву «Хто боїться дядечка Бабая». Над яким працював визначний режисер національної мультиплікації Давид Черкаський (слайд 22).

Слайд 23 – перегляд уривку анімаційного фільму «Хто боїться дядечка Бабая».

На звання першого недержавного національного 3D-мультфільму претендує мультсеріал «Буба».



Слайд 24

Мультсеріал «Народна мудрість» - перше місце у номінації «Кращий мультиплікаційний короткометражний фільм» на Універсальному полікультурному фестивалі кіно в Лос-Анджелесі в 2013 році.

Режисерами виступили Степан Коваль та Володимир Задорожний.



Слайд 25

На звання першого недержавного національного 3D-мультфільму претендує мультсеріал «Буба», також за звання «першого» бореться «Микита Кожум'яка» - повнометражна казка про пригоди сина відомого багатиря. Серйозним досягненням в сучасній анімації України стало визнання мультсеріалу «Народна мудрість» - перше місце у номінації «Кращий мультиплікаційний короткометражний фільм» на Універсальному полікультурному фестивалі кіно в Лос-Анджелесі в 2013 році. Режисерами виступили Степан Коваль та Володимир Задорожний. (слайди 24 - 25).

Слайд 26 – 27 – перегляд уривків анімаційних фільмів «Буба» та «Народна мудрість».

Після закінчення заняття студентам дається творче завдання, в якому вони описують свої враження, які мультиплікаційні фільми подобаються їм.

Для того, щоб з'ясувати, наскільки студенти обізнані цим жанром в українському мистецтві, проводиться анонімне опитування, де були такі запитання «Чи знаєте ви історію виникнення мультиплікації?» та «Чи цікавилися Ви історією виникнення української мультиплікації?».

Додаток Ж**Заняття з елементами тренінгу «Експрес».**

При розробці цього заняття ми брали за основу Вправу «Експрес».

Мета: усвідомлення власних упереджень, формування міжкультурного спілкування та сприйняття інших національностей і людей з різними соціальними статусами та професіями.

На початку заняття викладач надає невелику інформацію про упереджене ставлення, запитує у студентів, чи вважають вони, що можуть упереджено ставитися до інших. Тоді інформує про проведення гри.

Інструкція, яку дає викладач: «Кожен із нас час від часу їздить у потягах. Вирушаючи в подорож та купуючи квиток, ви не знаєте своїх сусідів (за винятком тих випадків, коли ви їдете із своїми товаришами, близькими, родичами, друзями). Уявіть, що зараз у вас є можливість обрати собі супутників у дуже-дуже далеку подорож».

Кожен студент ознайомлюється зі списком пасажирів (*циганка; гомосексуаліст; скінхед; ВІЧ-інфікований молодий чоловік; неохайно одягнена молода жінка з маленькою дитиною; людина невідомого віросповідання; чоловік із села з величезним мішком; африканський студент; підліток, схожий на наркомана; колишній ув'язнений; міліціонер; інвалід зі складною коляскою; кришнаїт; китаєць, який їсть їжу, що дивно пахне; чоловік, що говорить незрозумілою мовою.*)

Після ознайомлення зі списком пасажирів необхідно дати відповіді на запитання: «З ким із цих людей менше всього хотіли б опинитися в одному купе потягу?» та «З ким із цих людей більш за все ви хотіли б опинитися в одному купе потягу?», а також визначте по три вибори на кожне із поставлених запитань.

Потім студентів розділяють на групи по три чоловіки (кожна група являє собою купе). Перед кожною із мікрогруп стоїть завдання: прорангувати список таким чином, щоб, по-перше, обрати собі четвертого супутника, а, по-

друге, визначити того, з ким не поїде вся група. Обговорення в мікрогрупах відбувається 10-15 хвилин. Після цього група представляє результати.

Таким чином, кожна із груп отримує завдання:

- 1) назвати зі списку того, кому надається і не надається перевага за результатами обговорення у мікрогрупі;
- 2) розповісти про атмосферу, яка панувала під час обговорення (чи були суперечки у процесі обговорення; якщо так, то з якого приводу; чи всі члени групи погоджуються з кінцевим рішенням?).

Відповіді кожної групи фіксуються, підраховується результат та визначається лідер серед тих у списку, кому надається перевага, та тих, хто є знехтуваним. Наступним етапом є групова дискусія (20-30 хвилин).

Питання для групової дискусії

- чому відповіді груп виявилися різними?
- чому іноді відповіді усіх груп збігалися?
- які причини небажання їхати з людиною в одному купе? Які почуття ви відчуваєте до цих людей (афективний компонент упередження як соціальної установки)? Коли нами керує страх, коли – відраза, коли – неприязнь? Наскільки вони у кожному із випадків є обґрунтованими?
- чи можемо ми щось зробити з нашими почуттями у таких випадках? Чи може хтось не захотіти їхати з вами в одному купе? А якщо це відбувається в іншій країні з вами?
- як ми вчиняємо, коли опиняємося з небажаною людиною в одному купе?
- чи винні ті, з ким ми не хочемо їхати?
- що вони відчуватимуть, коли виявлять наше незадоволення?
- як найкраще вчиняти у таких випадках?

Методологія проведення тренінгових вправ**«Футболки» та «Грамоти»**

«Грамоти» - цю вправу рекомендуємо проводити на заключному занятті. Студентам роздаються імпровізовані грамоти і пропонується нагородити самого себе грамотою і написати, за що він себе нагороджує, беручи до уваги прожитий рік. При цьому наголосити, що необов'язково це мають бути успіхи в роботі чи в навчанні, це може бути будь-який вчинок, яким він вважає, що можна пишатися, навіть якщо для інших це буде звичайна річ, наприклад: «Я нагороджую себе за те, що вперше приготував собі сніданок» або «Я нагороджую за те, що зміг/ змогла знайти спільну мову з батьками» і т.п..Можливі і більш суттєві здобутки, це – на розсуд студента. Тоді пропонується зачитати при всіх, за що себе нагороджуєш. Вправа «Грамоти» дає змогу студентові похвалити себе, при цьому зберігаючи адекватність самооцінки, адже це похвала за реальні речі. Також це є елементом вміти себе презентувати.

«Футболки» - кожному із учасників дається макет, вирізаний із паперу, у вигляді футболки, на якій немає ніяких зображень. Завдання студентам: уявіть, що ви на гуманітарній міжнародній конференції або конгресі і вам потрібно себе презентувати за допомогою дизайну вашого одягу. Ви маєте на цій футболці зобразити, у довільній формі, за допомогою малюнку або символів, такий дизайн, який може вас презентувати і дати про вас інформацію, яку ви хочете донести до інших учасників заходу. Основна вимога – у вашому дизайні обов'язково повинно бути присутня інформація про вашу національну приналежність, вашу професію, зв'язок вашої професії з гуманітарною підготовкою. Після закінчення виконаного завдання кожен студент бере свою футболку-призентацію та розповідає всім, що у нього зображено, тобто презентує себе іншим. Вправа дає можливість студентам проявити свою творчість та навички нестандартно презентувати себе, проявити свою індивідуальність серед інших.

*Додаток И***Методологія проведенні заняття «Свято рідної мови».****Товариство «Просвіта»****(усний журнал + групові проекти).**

Підготовка до цього заняття проходить за допомогою студентів. Над кожною сторінкою журналу, працює група студентів, яка виконує груповий проект. Кожна сторінка заняття – це окремий проект, на виступ якого групі дається 8 – 10 хв. Ці проекти пов'язані загальною темою – темою заняття. Заняття пов'язує в собі самостійну роботу студентів та об'єднує в собі такі форми, як лекція, візуальна-лекція, лекція-інтерв'ю.

Мета: ознайомити з історією створення товариства «Просвіта» та його шлях розвитку; формування патріотизму та етнічної ідентифікації; ознайомлення із видатними особистостями Вінниччини; ознайомлення з історичними фактами розвитку української мови.

Заняття розпочинаємо з оголошення, що заняття проходить у вигляді усного журналу. За допомогою технічних засобів, у вигляді презентації, висвічується на екрані журнал, на якому висвітлюється назва кожної сторінки усного журналу та коротка інформація, яку надають доповідачі.

Перша сторінка журналу присвячена «21 лютого – Міжнародний День рідної мови». Розповідається про історію свята, яке бере свій початок з 21 лютого 1952 року у Бангладеші, коли влада жорстоко придушила демонстрацію протесту проти урядової заборони на використання в країні бенгальської мови. Відтоді цей день у Бангладеші став днем полеглих за рідну мову. Минуло багато років і аж у жовтні 1999 року на Тридцятій сесії Генеральної конференції ЮНЕСКО було запроваджено Міжнародний день рідної мови, а починаючи з 21 лютого 2000 року, цей день відзначають і в нас. Також наголошується на важливість рідної мови та її значення у національному становленні народів і звучить застереження, що філологи попереджають—в ХХІ столітті щонайменше 40% цих мов вимруть. А це страшенна втрата для людства, бо кожна мова— це геніальний прояв

людського духу, унікальне бачення нашого світу. Справа в тому, що 95% тих шести тисяч мов охоплюють дуже малу частину населення світу. За даними ЮНЕСКО, ними розмовляють всього 4% людства. Студенти цитують відомих особистостей про збереження мови, вірші про мову.

Друга сторінка усного журналу (проекту) присвячена діяльності товариства «Просвіта».

Умовно можна розділити на два блоки, де перший блок - історія розвитку товариства «Просвіта», яке виникло 1868 року в Галичині як протидія антиукраїнським течіям у культурному житті: колонізаторській, підтримуваній цісарською владою, — з одного боку, і москвофільській, — з іншого. Галицькі москвофіли, що займали тоді панівне становище у Львові, дуже ворожо сприйняли ідею створення Товариства. Загальні факти та демонстрування фото матеріалів про товариство.

Другий блок - товариство «Просвіта» на Вінниччині, яке виникло 1906 році навесні. Ознайомлення студентів з фактами Товариства Вінниччини про те, що отець Кульматицький, перший його голова, поширював разом зі свідомою частиною українства наше слово та культуру, зорганізовував мистецькі колективи. Згодом члени товариства мали бібліотеку, кінематограф. Вінницькі просвітяни видавали художню літературу та підручники, були їдальня для учнів українських гімназій, симфонічний оркестр. Товариство «Просвіта» проводило на Вінниччині велику культурно-освітню та політичну роботу. Важливо зазначити, що діяльність Товариства не обмежувалася регіональними справами. Воно постійно перебувало в гущі бурхливих подій, що відбувалися повсюди в Україні, зокрема на західноукраїнських землях. В орбіті всеукраїнського процесу розглядало й свою культурно-освітню діяльність.

Вінницька «Просвіта» видавала щоденну газету «Шлях» (з 15 серпня 1919 р. до 21 грудня 1919 р., всього вийшло 99 номерів), яку редагували колегія та комітет. З 15 листопада редактором газети став талановитий український письменник родом із Холмщини Володимир Островський. Доля

закинула його в 1919 р. до Вінниці, де він зайнявся журналістикою і водночас писав художні твори. Вже у першому номері “Шляху” редакція заявила про свою рішучість захищати волю України від московської агресії. У зверненні до селян викривала більшовицький режим, який намагався запровадити Кремль в Україні. На завершальному етапі перебудови на Вінниччині постало Товариство української мови ім. Тараса Шевченка, організатором якого був місцевий осередок Спілки письменників. Цікавим було ще те, що на завершальному етапі перебудови на Вінниччині товариство очолив доцент ВНТУ Леонід Філонов, а відповідальним секретарем – літературознавець, доцент ВНТУ – Михайло Стрельбицький, які були запрошені на заняття та розповіли про діяльність товариства на сучасному етапі. Під час заняття приділили увагу розповіді про створення «Молодої Просвіти», активісти якої організовували молодіжні дебати, цікаві акції до Дня Конституції, Дня рідної мови, дискотеки.

Третя сторінка усного журналу (проект) присвячений «Аристократу Духа» Михайлу Коцюбинському.

Сторінка присвячена нашому земляку – Михайлу Михайловичу Коцюбинському – та розкривала не лише біографічні дані письменника, а й його підхід та вплив на літературну українську мову. Спільне з попередньою сторінкою було те, що Михайло Коцюбинський був засновником чернігівської «Просвіти», де студенти провели паралель з попередніми доповідачами.

Основою цієї сторінки слугувало зв'язок кіномистецтва та класичної літератури, на прикладах фільмів за мотивами творів письменника зняли фільми: «Навздогін за долею» М. Терещенка (1927), «Фата моргана» Б. Тягна (1937), «Кривавий світанок» О. Швачка (1956), «Коні не винні» С. Комара (1956), «Дорогою ціною» М. Донського (1957), «Тіні забутих предків» С.Параджанова (1964); також фільми, де розповідається про М. Коцюбинського - фільм «Правда» (1957, його зіграв В.Черняк) та в науково-популярна стрічка «Михайло Коцюбинський» (1958).

Особливу увагу приділили стрічці «Тіні забутих предків», яку у 2010 році відомий сербський режисер Емір Кустуріца назвав кращою картиною в світі, знятої досі. Студенти намагалися провести паралелі кіномистецтва, літератури та їх вплив на молодіжну свідомість і формування патріотизму.

Додаток I**Анкета-опитувальник**

Позначте моделі спілкування, використання яких, частіше за все, зустрічалися вам під час навчання в університеті та моделі спілкування, перевагу яким ви б віддали у своїй професійній та педагогічній роботі.

№	Класифікації моделей спілкування (В. Кан-Калік та І. Юсупов)	Хочу використовувати в подальшій роботі	Найчастіше зустрічалися під час навчання в університеті
1	«Монблан» (диктаторська) – педагог підноситься над студентами, як гірська вершина. Він відірваний від студентів, мало цікавиться їх інтересами, взаєминами з ними, його спілкування зводиться лише до інформування студентів, що зумовлює їх пасивність. Викладач перебільшує інформативну функцію слова.		
2	«Китайська стіна» (неконтактна) – за такого спілкування викладач постійно наголошує на своїй перевазі над студентами, виявляє до них зневажливе ставлення, переоцінює роль мовлення, особистого прикладу.		
3	«Локатор» (диференційованої уваги) – у такому спілкуванні переважає вибірковість викладача в організації взаємовідносин зі студентами. Він зосереджує увагу на групі слабких або сильних студентів, що руйнує цілісну й безперервну систему спілкування, довільно поєднує діалог і монолог у спілкуванні		
4	«Робот» (негнучкого реагування) – педагог цілеспрямовано і послідовно діє на		

	підставі певної програми, незважаючи на обставини, що вимагають змін у спілкуванні. Монологічність він поєднує з навмисною і невмотивованою діалогічністю.		
5	«Я сам» (авторитарна) – викладач є головною дійовою особою, нерідко гальмує ініціативу студентів. Діалогічність за такої моделі спілкування зведена до мінімуму, застосовується лише як тактичний прийом		
6	«Гамлет» (гіперрефлексивна) – дії викладача супроводжують сумніви, чи правильно його зрозуміють, чи адекватно відреагують на його зауваження тощо. Він перебільшує самопрезентаційну і чуттєву функції мовлення.		
7	«Друг» (активної взаємодії) – ця модель може спричинити для викладача втрату ділового контакту в спілкуванні. Він адекватно використовує діалог, професійне і загальнолюдське мовлення		
8	«Тетерук» (гіпорефлексивний) – під час взаємодії зі студентами викладач чує лише себе, не реагує на студента, не усвідомлює його переживань і потреб, перебільшує інформативну функцію мовлення.		

Інтегральна самооцінка особистості

“Хто я є у цьому світі”

Інструкція: перед Вами десять семибальних ліній, які позначають досить важливі якості людини. З лівого боку розташовані якості людей із найнижчими оцінками (хворі, брехливі, боягузливі і т.д.), а з правого – найвищі оцінки (найдобріші, розумні, здорові і т.д.). А зараз оцініть своє здоров'я та інші дев'ять якостей на прямих лініях будь-яким знаком (крапкою, хрестиком, галочкою). Виконуйте, не поспішаючи, але й не роздумуючи надто довго: не шукайте зручних варіантів, оскільки немає ні поганих, ні хороших відповідей, а є правильні та неправильні.

Обробка результатів

Розрахунок загальної суми балів за всіма 10 індексами. В залежності від отриманої суми показник самооцінки може бути таким:

Адекватна самооцінка – приблизно 40 балів („+” – „–”, 5). Тенденція до завищення – 46-59 балів. Тенденція до заниження – 34-21 бал. Неприхована завищена самооцінка – 60-70 балів. Неприхована занижена самооцінка – 20-10 балів. Змістовне пояснення результатів тестування проводиться на основі аналізу графіка (профілю) самооцінки.

Інтерпретація результатів

Самооцінка	Особливості поведінки	Ставлення до помилок	
		своїх	чужих
Адекватна	Активність, товарищескість, оптимізм	У цілому – адекватне: можуть засмутитися, свої намагаються виправити, чужим співчують	
Завищена	Зарозумілість, безтактність, переоцінка своїх можливостей, недооцінка своїх	Вважають випадковими, викликаними сторонніми факторами («погано себе почуваю», «вчитель допікав»)	Вважають закономірними, само собою розуміється
Низька	Невпевненість у собі, сором'язливість, підвищена тривожність	Переживають, але не прагнуть виправити	Порівняно байдуже
Занижена	Пасивність, замкнутість, постійна недооцінка своїх можливостей, переоцінка своїх	Вважають закономірними, сприймають як належне	Виправдовують, вважають вигаданими

Додаток Й

**Таблиця критеріїв, показників та рівнів оцінювання
сформованості конфліктологічної культури майбутніх фахівців
технічних спеціальностей**

Критерії (компоненти)	Показники	Рівні
Мотиваційно-професійний	відсутня мотивація до вивчення знань гуманітарного циклу та не розуміння їх значення в професійному становленні; маргінальне ставлення до професії; відсутнє прагнення професійного вдосконалення; відсутні мотиви самостійного освоєння знань, самовдосконалення та саамооцінювання; небажання докладати зусилля для оволодіння основними професійними компетенціями, вважаючи, що і так має достатній рівень гуманітарних знань для подальшого професійного становлення; бажають провокувати суперечки з викладачем та колегами, не володіючи відповідними фактами стосовно теми, що несе деструктивний характер та призводить до конфліктів; небажання ідентифікувати себе з обраною професією.	Конститутивний

	має бажання вивчати гуманітарні дисципліни, але має недостатній базовий рівень; дисципліни гуманітарного циклу у професійній діяльності розглядають лише на рівні теоретичного знання; не бажають застосовувати гуманітарні знання в практичній діяльності; вивчення гуманітарних дисциплін набуває цілеспрямованості, але є невизначеним у професійному становленні, відсутність внутрішньої мотивації та розділення гуманітарних знань (лише як загальноосвітнього знання) з фаховими; суперечки з опонентами базуються на обмежених теоретичних знаннях та не несуть конструктивний характер.	Теоретичний
	бажання вивчення гуманітарних дисциплін; самостійність в освоєнні знань та пошуку інформації; зовнішня мотивація освітньої діяльності мотивує до застосування теоретичних знань на практиці; виявляють інтерес до особисто-професійного вдосконалення; гуманітарні знання в поєднанні з фаховими розглядають як	Практичний

	досягнення соціального статусу, а не професійної майстерності; має бажання брати участь в обговореннях як учасник, для удосконалення власних знань.	
	бажання удосконалювати свій особистісно-професійний рівень за допомогою гуманітарної підготовки; підвищувати рівень гуманітарних знань, що чітко прослідковується в пошуку інформації, самоосвіті та самовдосконаленні та проявляється в бажанні творчо підходити до аналізу інформації та її висновків; бажання з результатами власної роботи ознайомлювати оточуючих в процесі конструктивного диспуту із застосуванням культурологічного підходу.	Творчий
	позитивне ставлення до гуманітарної підготовки та усвідомлення її сенсу в професійній діяльності; бажання удосконалення в професійній сфері на високому рівні за допомогою ознайомлення з останніми науковими дослідженнями; бажання самостійних досліджень у рамках гуманітарних знань, поєднуючи їх з професійними особливостями;	Науковий

	яскраво виражена внутрішня мотивація публічних науково-спрямованих виступів.	
Особистісно-адаптивний	відсутня адекватна самооцінка власних знань та здібностей з гуманітарної підготовки; слабка адаптація та соціалізація в студентському середовищі; відсутній інтерес та активність в самовдосконаленні гуманітарного спрямування; погана взаємодія з оточенням, низький рівень асертивності та конформізм; не володіють рефлексивними вміннями, що сприяють гуманітарній підготовці фахівця технічних спеціальностей; конфліктність та агресивність стосовно гуманітарної підготовки та особистостей, що підтримують значення такої підготовки; проблеми міжособистісної взаємодії та відсутність почуття комфортності.	Конститутивний
	володіння здатністю до самопізнання, рефлексивної самооцінки та власних знань, умінь та навичок, але нездатність до практичного застосування; адекватне сприйняття гуманітарних	Теоретичний

	знань на теоретичному рівні; демонструють емоційну стійкість та здатність сприймати інформацію, але за відсутністю досвіду і невміння його застосування; процес соціалізації відбувається за рахунок заучування теоретичного матеріалу, але не розуміння його застосування; прояви конфліктності під час комунікації з колегами та слабка здатність виходу з конфліктних ситуацій.	
	адекватно оцінює свої знання та вміння, володіє знаннями щодо самопізнання; має здатність до емоційного самоконтролю; процес адаптації та соціалізації проходить за допомогою знань, які намагається застосовувати в реальному житті та професійній сфері; висока конфліктостійкість та незначні прояви конфліктності під час спілкування; застосування культурологічної основи у вирішенні конфліктних ситуацій, але нездатність прогнозувати виникнення конфліктів та результати їх завершення.	Практичний
	здатність до самооцінки та	Творчий

	самокритики; властива легка адаптація до навчального середовища та адекватне сприйняття дійсності в професійній сфері; високий рівень асертивності та рефлексії; вміння застосовувати творчий підхід у вирішенні конфліктних ситуацій не лише, коли студент є активним учасником ситуації, а й здатність із застосуванням психолого-культурологічного досвіду до примирення конфліктів інших; застосування психологічного підходу у прогнозуванні виникнення та завершення конфліктів.	
	психологічна здатність до самореалізації та самоосвіти, підходячи до проблем з наукового погляду; вступає в регулятивні адаптаційні зв'язки з середовищем, в якому знаходиться; здатність до комунікативного самоконтролю; психологічна готовність до ситуацій, які призводять до конфлікту та вміння їх прогнозування; подолання психологічних кордонів у публічних виступах.	Науковий
Когнітивно-	слабка здатність володіння	Конститутивний

креативний	гуманітарними знаннями стосовно професійного становлення; розглядає загальноосвітні гуманітарні знання як достатні для професійного становлення; відсутній креативний підхід до вирішення професійних питань через гуманітарний підхід; слабка здатність аналізувати, прогнозувати, робити висновки на основі гуманітарних знань; відсутній креативний підхід у застосуванні гуманітарних знань у конфліктогенному середовищі та професійному спрямуванні.	
	тенденція до самостійного засвоєння та удосконалення набутих знань; креативний підхід у пошуку інформації та її теоретичне використання; самостійно розвиває теоретичні гуманітарні знання та пов'язує їх з професійними знаннями; відчуває потребу в оволодінні новими знаннями та співпрацює з викладачем; активізує набуті знання у проблемних або конфліктних ситуаціях для їх вирішення.	Теоретичний
	набуває, перетворює та удосконалює набуті знання; креативно мислить та	Практичний

	практично застосовує набуті знання; застосовує нестандартний підхід у вирішенні стандартних ситуацій; поєднує знання з креативністю та може прослідкувати їх взаємозв'язок; навіть конфліктну ситуацію розглядає як збагачення практичного досвіду.	
	цікавиться творчими здобутками своїх колег та розвиває власну креативність; оригінальність у вирішенні різноманітних ситуацій; схильність до використання знань та асоціативних засобів при спілкуванні з іншими; розглядає професійний розвиток у креативному підході до засвоєння знань; демонструє системність у засвоєнні знань.	Творчий
	достатній рівень інтелектуальних умінь та пізнавальної діяльності; відкрите спілкування з викладачем та колегами на високому рівні з використанням власних досліджень; розглядає набуті знання не лише як здатність професійно виконувати обов'язки, а як безперервний розвиток.	Науковий
Культурологічний	розглядає культурологічні знання, які	Конститутивний

	не потребують самостійного навчання; не цікавиться культурою власного народу та ставиться упереджено до інших націй, етносів, релігій і т.п.; не прагне набувати культурного розвитку; проявляє агресивність до інших культур та нездатний подолати соціокультурні конфлікти, іноді самостійно їх провокує; здатний до професійно-аморальних вчинків; недостатньо розвинений естетичний смак, вважає еталоном масове мистецтво.	
	присутній достатній багаж знань з культури власного народу та інших культур; розвиває свої знання та розуміння культури за власними захопленнями, а не для професійної досконалості (іноді це представники молодіжних субкультур); нейтрально ставиться до носіїв інших культур та релігій; розглядає культурні основи як теоретичні знання, а не як елемент професійного становлення; під час диспуту базується на прояви популярно-масових культурних зразків, що може призводити до деструктивності диспуту.	Теоретичний

	здатність до самовиховання для культурного становлення професіонала; позитивно ставиться до інших культур та має стійкі позиції щодо власної культури; застосовує власні культурологічні знання для розв'язання складних та конфліктних ситуацій; розглядає полікультурність як необхідність професійного розвитку; прагне до вдосконалення цього компонента.	Практичний
	розглядає культурологічні знання як важливу основу професійного та особистісного творчого росту; позитивно ставиться до інших культур та релігій, розуміє їх особливості; здатний давати правильну оцінку культурним та антикультурним проявам, що дає змогу запобігати конфліктам та спонукає до конструктивного діалогу.	Творчий
	високий рівень освіченості, який забезпечує особистісну та професійну культуру поведінки; дотримується культури міжособистісних відносин та запобіганню конфліктних ситуацій; має власний погляд та	Науковий

	культурологічний підхід до наукових досліджень з професійного спрямування; культурно самовдосконалюється та відчуває етнічну ідентифікацію; здатний до толерантної поведінки.	
Оцінювальний	нездатність оцінити важливість гуманітарних знань у структурі професійних знань; оцінюючи помилки інших, не робить висновки та не виправляє власні помилки; недооцінення гуманітарної підготовки для подальшої професійної діяльності; не контролює та не оцінює свою поведінку при спілкуванні з іншими.	Конститутивний
	об'єктивно оцінює важливість гуманітарних знань, але не завжди робить правильні висновки при їх засвоєнні; прислухається до оцінки інших людей, але не здатен контролювати себе, оцінюючи інших; при дискусії не виходить за рамки заданої теми, оперує лише «сухими» теоретичним фактами.	Теоретичний
	здатні здійснювати оцінку реальних та можливих результатів і контролювати їх розвиток; об'єктивно оцінює здатність	Практичний

	самоосвіти та саморозвитку в гуманітарній підготовці; оцінює ситуацію, якщо вона стає конфліктною, намагається її контролювати.	
	регулярно здійснюють оцінку реальних та можливих результатів до самостійно засвоєних знань та творчого пошуку; контролює творчий підхід у професійній діяльності, щоб не виходити за рамки професійності; активний учасник в дискусіях, які вимагають оцінювання та контролю творчих підходів інших.	Творчий
	адекватно оцінює власні можливості та сприймає критику; при дискусіях підтримує науковий підхід але контролює обсяг фактів та застосовує різноманітні підходи до вирішення проблеми; готовий до конструктивного діалогу, оцінюючи можливості суперника; контролює дії, щоб не довести до конфлікту та передбачити ситуацію.	Науковий

*Додаток К***«Методика діагностики особистості на мотивацію до успіху»****(Т. Елерса)**

Інструкція для учасників дослідження. Вам запропонована 41 обставина, на кожен з яких дайте відповідь «ТАК» чи «НІ».

Текст опитувальника

1. Коли є вибір між двома варіантами, то краще, не відкладаючи, зробити вибір.
2. Я нервую, коли помічаю, що не можу виконати завдання на 100 відсотків.
3. Коли я працюю, то так виглядає, ніби я ставлю усе для здобуття успіху.
4. Якщо виникає проблемна ситуація, я здебільшого приймаю рішення один з останніх.
5. Коли в мене два дні підряд немає чим зайнятися, то я втрачаю спокій.
6. У певні дні мої успіхи є нижчими за «норму».
7. Стосовно себе я є більш вимогливий, ніж щодо інших людей.
8. Я є більш привітний, ніж інші.
9. Коли я відмовляюся від важкого завдання, то згодом собі дорікаю, бо переконаний, що зміг би впоратися з завданням.
10. Під час виконання роботи я потребує невеликих перепочинків.
11. Старанність – головна риса моєї вдачі.
12. Мої досягнення не завжди однаково успішні.
13. Мені до душі інша праця, ніж та, якою я тепер займаюся.
14. Зауваження більше сприяють моїй активності, ніж похвала.
15. Я переконаний в тому, що колеги сприймають мене добрим спеціалістом.
16. Перешкоди допомагають мені приймати більш тверді рішення.
17. Іншим не важко зачепити почуття моєї гідності.

18. Коли я працюю без особливого бажання, це легко помітити.
19. Під час виконання роботи я не розраховую на допомогу інших.
20. Деколи я відкладаю на потім роботу, яку повинен виконати тепер.
21. Слід покладатися лише на власні сили.
22. У житті мало речей, які більш важливі за гроші.
23. Завжди, коли я маю виконати важливе доручення я не відволікаюся на інші проблеми.
24. Почуття мого честолюбства є меншим, ніж в інших.
25. Наприкінці відпустки я переважно з радістю повертаюся до роботи.
26. Коли робота мені до вподоби, я виконую її більш якісно, ніж іншу працю.
27. Мені приємніше мати справу з людьми, які здатні інтенсивно працювати.
28. Коли у мене немає заняття, я відчуваю дискомфорт.
29. Мені доводиться виконувати відповідальну роботу частіше за інших.
30. Коли мені доводиться приймати рішення, то я стараюся знайти найкращий спосіб вирішення завдання.
31. Мої товариші деколи вважають мене ледачим.
32. Мої успіхи певною мірою залежать від моїх колег.
33. Немає сенсу йти всупереч волі керівника.
34. Деколи я не знаю яку роботу доведеться виконувати.
35. Коли щось не вдається зробити, то я втрачаю терпіння.
36. Я переважно не надаю значення своїм досягненням.
37. Коли я працюю разом з іншими, то результати моєї праці є вищими, ніж результати інших людей.
38. Багато за що я брався я не доводив до завершення.
39. Я заздрю людям, які є менш завантаженими за мене.
40. Я не рівняюся на тих, хто прагне влади і посад.

41. Коли я переконаний у вірності власної позиції, я здатний зробити все, щоб довести власну правоту.

Щоб отримати результати по цій методиці, слід оцінити отримані Вами відповіді згідно КЛЮЧА. Відповіді на питання 1, 11, 12, 19, 23, 33, 34, 35, 40 не враховуються.

КЛЮЧ

Номери запитань з відповіддю «ТАК» (+)	Оцінка	Номери запитань з відповіддю «НІ» (-)	Оцінка
2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 37, 41	1	6, 13, 18, 20, 24, 31, 36, 38, 39	1

Отримані оцінки слід підсумувати. Кількісні результати по цій методиці означають:

1 – 10 балів: мотивація до успіху низька, особа не прагне досягти перемоги, не схильна докладати власних сил у працю, апатична, пасивно ставиться до життя.

11 – 16 балів: середня мотивація до успіху. При такій мотивації людина не боїться ризикувати, вона не є скованою у своїх діях, бо можлива невдача не надто хвилює її.

17 – 20 балів: висока мотивація до успіху. Такі особи здатні йти на середнього рівня ризик для досягнення бажаного, схильні орієнтуватися на власні сили, гнучко і наполегливо добиватися поставленої мети.

Вище від 21 балу: мотивація до успіху надто висока. Це може спричиняти надмірну самокритичність до власних можливостей. При цьому особа може зазнавати надмірного хвилювання та страху зазнати невдачі. Підсвідома зневіра у власні сили викликає в людини меншу готовність до

ризик, особистісну скованість. У результаті при надмірній мотивації до успіху людина може втрачати віру в те, що вона доб'ється бажаного.

Дослідження показали, що люди з помірно високою орієнтацією на успіх надають переваги середньому рівню ризику. Ті ж, хто побоюються невдач, надають переваги малому чи, навпаки, надто зavelикому рівню ризику.

Чим *вища мотивація людини до успіху* — досягнення мети, тим нижчий показник готовності до ризику. При цьому мотивація до успіху впливає і на сподівання на успіх: при сильній мотивації до успіху надії на успіх зазвичай більш, **ніж** при слабкій. До того ж людям, мотивованим па успіх і тим, що мають великі на нього, притаманно уникати великого ризику.

Ті, *хто сильно мотивований на успіх* і має високу готовність до ризику, рідше потрапляють в незручні ситуації, **ніж** ті люди, що мають високу готовність до ризику, але високу мотивацію до уникнення невдач (захист). І навпаки, коли у **людини** є висока мотивація до уникнення невдач (захист), це є перешкодою мотиву до успіху — досягнення мети.

*Додаток Л***Визначення соціальної креативності особистості**

Призначення: Дана методика за допомогою самооцінки поведінки в нестандартних ситуаціях життєдіяльності дозволяє визначити рівень соціальної креативності.

Інструкція: У запропонованому нижче бланку Вам необхідно по 9-бальній шкалі повести самооцінку особистих якостей або частоту їх прояву в заданих ситуаціях життєдіяльності.

№	Запитання тесту	Шкала оцінок
1.	Як часто Вам вдається довести до логічного завершення справу, яку Ви розпочали?	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9
2.	Якщо всіх людей розділити на логіків та евристиків, тобто генераторів ідей, то в якій мірі Ви є генератором ідей?	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9
3.	В якій мірі Ви відносите себе до людей рішучих?	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9
4.	В якій мірі Ваш кінцевий „продукт”, Ваше творіння частіше своє відрізняється від початкового проекту, задуму?	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9
5.	Наскільки Ви здатні проявити вимогливість та наполегливість, щоб люди, які пообіцяли Вам щось, виконали обіцянку?	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9
6.	Як часто Вам доводиться виступати з критичним відгуком на чийсь адресу?	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9
7.	Як часто рішення проблем, які у Вас виникають, залежить від Вашої енергії та наполегливості?	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9
8.	Який відсоток людей у Вашому колективі частіше всього підтримують Вас, Ваші ініціативи та пропозиції? (Один бал – приблизно 10%).	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9
9.	Як часто у Вас буває оптимістичний та веселий настрій?	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9
10.	Якщо всі проблеми, які Вам доводилося вирішувати за останній рік, умовно розділити на теоретичні та практичні, то яка серед них питома вага практичних?	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9
11.	Як часто Вам доводилося відстоювати свої принципи, переконання?	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9
12.	В якій мірі Ваша товариськість, комунікабельність сприяє вирішенню життєво важливих для Вас проблем?	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9
13.	Як часто у Вас виникають ситуації, коли головну відповідальність за вирішення найбільш складних проблемі справ у колективі Вам доводиться брати на себе?	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9

14.	Як часто і в якій мірі Ваші ідеї, проекти вдавалося втілювати у життя?	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9
15.	Як часто Вам вдається, виявивши спритність і навіть заповзятливість, хоч в чомусь випередити своїх суперників по роботі або навчанню?	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9
16.	Як багато серед Ваших друзів і близьких людей, які вважають Вас людиною вихованою та інтелігентною?	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9
17.	Як часто Вам в житті доводилося починати дещо таке, що було сприйнято Вашими друзями як несподіванка, принципіально нова справа?	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9
18.	Як часто Вам доводилося докорінно реформувати своє життя або знаходити принципіально нові підходи у рішенні старих проблем?	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9

Обробка та інтерпретація результатів

На основі сумарної кількості набраних балів визначте рівень вашого творчого потенціалу.

Сума балів	Рівень соціальної креативності особистості
18-39	Дуже низький рівень
40-54	Низький
55-69	Нижче середнього
70-84	Трохи нижче середнього
85-99	Середній
100-114	Трохи вище середнього
115-129	Вище середнього
130-142	Високий рівень

Визначення рівня конфліктності

Призначення. Ця методика дозволяє виявити основні стратегії поведінки в потенційній зоні конфлікту – міжособистісних суперечках і непрямо визначити рівень конфліктостійкості особистості.

Інструкція. Уважно прочитайте й оцініть кожне із десяти полярних суджень, що вказані в бланкові, які найбільш притаманні Вашій поведінці. Для цього для початку визначте, яке з двох крайніх суджень підходяще для вас, а потім оцініть його за 5-бальною системою. Пам'ятайте, що проміжкова графа 3 означає однакову притаманність обох якостей. Крайні ж значення 4-5 і 1-2 характеризують чи уникання суперечок, чи невимущену участь у вирішенні суперечливих моментів.

1.	Ухиляюся від суперечки	5 4 3 2 1	Пориваюся до суперечки
2.	Ставлюся до конкурента без упередження	5 4 3 2 1	Недовірливий (підозрілий)
3.	Маю адекватну самооцінку	5 4 3 2 1	Маю завищену самооцінку
4.	Прислуховуюсь до думки інших	5 4 3 2 1	Не визнаю інших поглядів
5.	Не піддаюся провокації, не заводжусь	5 4 3 2 1	Легко заводжусь
6.	Поступаюся в суперечці, йду на компроміс	5 4 3 2 1	Не поступаюся в суперечці: перемогачи поразка
7.	Якщо зриваюся, то потім відчуваюся винним	5 4 3 2 1	Якщо зриваюся, то вважаю, що без цього не можна
8.	Дотримуюсь коректного тону в суперечці, тактовності	5 4 3 2 1	Дозволю собі безапеляційний тон, нетактовність
9.	Вважаю, що в суперечці не потрібно демонструвати свої емоції	5 4 3 2 1	Вважаю, що в суперечці необхідно показати сильний характер
10.	Вважаю, що суперечка – крайня форма вирішення конфлікту	5 4 3 2 1	Вважаю, що суперечка необхідна для вирішення конфлікту

Обробка й інтерпретація даних

Оцініть за п'ятибальною системою, наскільки у Вас виявляється кожне із наведених зліва властивостей. Порахуйте загальну суму балів. Накресліть свій профіль поведінки в конфліктних ситуаціях. Проаналізуйте причини полярних стратегій поведінки з метою внесення необхідних коректив.

40-50 балів – високий рівень стійкості до конфліктів.

30-40 балів – середній рівень конфліктостійкості, свідчить про орієнтацію особистості на компроміс, про прагнення уникати конфлікту.

20-30 балів – низький рівень стійкості до конфліктів, що свідчить про виражену конфліктність.

1-19 балів – дуже низький рівень конфліктостійкості. Цей рівень притаманний конфліктним людям.

Додаток Н.1**Експрес-опитувальник «Індекс толерантності».**

(Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Є. Хухлаєв, Л.А. Шайгерова)

Інструкція: Оцініть, будь ласка, наскільки Ви згодні або не згодні з наведеними твердженнями, і відповідно до цього поставте відмітку навпроти кожного твердження:

№ з/п	Твердження	Повністю не згоден	Не згоден	Скоріше не згоден	Швидше згоден	Згоден	Повністю згоден
1.	У засобах масової інформації може бути представлена будь-яка точка зору						
2.	У змішаних шлюбах зазвичай більше проблем, аніж у шлюбах між людьми однієї національності						
3.	Якщо друг зрадив, треба помститися йому						
4.	До представників тих народностей, яких більшість недолюблює, стануть ставитися краще, якщо вони змінять свою поведінку						
5.	У суперечці може бути правильною тільки одна точка зору						
6.	Жебраки та безхатченки самі винні у своїх проблемах						
7.	Нормально вважати, що твій народ кращий, ніж всі інші						
8.	З неохайними людьми неприємно спілкуватися						
9.	Навіть якщо у мене є власна думка, я готовий вислухати й інші точки зору						
10.	Всіх психічно хворих людей необхідно ізолювати від суспільства						
11.	Я готовий прийняти як члена своєї сім'ї людину будь-якої національності						
12.	Біженцям потрібно допомагати не більше, ніж усім іншим, тому що у місцевих проблем не менше						
13.	Якщо хтось чинить зі мною грубо, я						

	відповідаю тим же						
14	Я хочу, щоб серед моїх друзів були люди різних національностей						
15	Для наведення порядку в країні необхідна «сильна рука»						
16	Приїжджі повинні мати ті ж права, що й місцеві жителі						
17	Людина, яка думає не так, як я, викликає у мене роздратування						
18	До деяких націй і народів важко добре ставитись						
19	Безлад мене дуже дратує						
20	Будь-які релігійні течії мають право на існування						
21	Я можу уявити людину не такої раси, до якої належу я, своїм близьким другом						
22	Я хотів би стати більш толерантною людиною стосовно інших						

Опрацювання результатів.

Для кількісного аналізу підраховується загальний результат, без поділу на субшкали.

За кожен відповідь на пряме твердження нараховується від 1 до 6 балів («повністю не згоден» - 1 бал, «повністю згоден» - 6 балів). За відповідь на зворотні твердження нараховуються реверсивні бали («повністю не згоден» - 6 балів, «повністю згоден» - 1 бал). Потім отримані бали підсумовуються.

Номери прямих тверджень: 1, 9, 11, 14, 16, 20, 21, 22.

Номери зворотних тверджень: 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 12, 13, 15, 17, 18, 19.

Оцінка виявленого рівня толерантності здійснюється за такими рівнями:
22 – 60 – низький рівень толерантності. Такі результати свідчать про високу інтолерантність людини і наявність у неї виразних інтолерантних установок стосовно навколишнього світу і людей.

61 – 99 – середній рівень. Такі результати демонструють респонденти, для яких характерним є поєднання як толерантних, так і інтолерантних рис. В

одних соціальних ситуаціях вони поведуться толерантно, в інших можуть виявляти інтолерантність.

100 – 132 – високий рівень толерантності. Представники цієї групи характеризуються яскраво вираженою толерантністю. У той же час необхідно розуміти, що результати, які наближаються до верхньої межі (більше 115 балів), можуть свідчити про розмивання у людини «кордонів толерантності», що може бути пов'язане, наприклад, з психологічним інфантилізмом, тенденціями до потурання, поблажливості чи байдужості.

Для якісного аналізу аспектів толерантності можна використовувати поділ на субшкали:

1. *Етнічна толерантність*: 2, 4, 7, 11, 14, 18, 21.
2. *Соціальна толерантність*: 1, 6, 8, 10, 12, 15, 16, 20.
3. *Толерантність як риса особистості*: 3, 5, 9, 13, 17, 19, 22

Субшкала етнічна толерантність виявляє ставлення людини до представників інших етнічних груп і установки в сфері міжкультурної взаємодії.

Субшкала «соціальна толерантність» дозволяє досліджувати толерантні і інтолерантні прояви по відношенню до різних соціальних груп (меншин, злочинців, психічно хворих людей), а також вивчати установки особистості по відношенню до деяких соціальних процесів.

Субшкала «Толерантність як риса особистості» містить висловлювання, які діагностують особистісні риси, установки і переконання, що значною мірою визначають ставлення людини до навколишнього світу.

Додаток Н.2

Методика «Типи етнічної ідентичності»

(Г.У. Солдатова, С.В. Рижова)

Інструкція: Нижче подано висловлювання різних людей з питань національних відносин і національної культури. Подумайте і оцініть, згідно із запропонованими критеріями, наскільки Ваша думка співпадає з думкою цих людей.

№ з/п	Я – людина, яка	Згоден	Швидше згоден, ніж ні	У чомусь погоджуюсь, у чомусь ні	Швидше не згоден	Не згоден
1	2	3	4	5	6	7
1.	надає перевагу способу життя свого народу, але з великим інтересом ставиться до інших народів					
2.	вважає, що міжнаціональні шлюби руйнують народи					
3.	часто відчуває перевагу людей іншої національності					
4.	вважає, що права нації завжди вищі від прав людини					
5.	вважає, що у повсякденному спілкуванні національність немає значення					
6.	надає перевагу способу життя лише свого народу					
7.	зазвичай не приховує своєї національності					
8.	вважає, що справжня дружба може бути лише між людьми однієї національності					
9.	часто переживає сором за людей своєї національності					
10.	вважає, що будь-які засоби є добрими для захисту інтересів свого народу					
11.	не надає переваги будь-якій національній культурі, зокрема і власній					
12.	часто відчуває перевагу свого народу над іншими					
13.	любить свій народ, однак поважає мову і культуру інших народів					
14.	вважає суворо необхідним збереження чистої нації					
15.	важко вживається з людьми своєї національності					
16.	вважає, що взаємини з людьми інших національностей часто є джерелом неприємностей					
17.	байдуже ставиться до своєї етнічної належності					
18.	переживає напруження, якщо чує навкруги чужу мову					
19.	готова мати справу з представниками будь-якого народу, не зважаючи на національні відмінності					
20.	вважає, що народ має право вирішувати свої проблеми за рахунок інших народів					

21	часто переживаю власну меншовартість у зв'язку із своєю національною належністю					
22	вважає свій народ більш обдарованим і розвинутим у порівнянні з іншими народами					
23	вважає, що представники інших національностей повинні обмежуватися у праві проживання на території моєї нації					
24	дратується від близького спілкування з представниками інших національностей					
25	завжди знаходить можливість спокійно розв'язати міжнаціональну суперечку					
26	вважає, що необхідне «очищення» культури свого народу від впливу інших культур					
27	не поважає свій народ					
28	вважає, що на території її народу всі права на користування природними і соціальними ресурсами повинні належати лише власному народу					
29	ніколи серйозно не ставилася до міжнаціональних проблем					
30	вважає, що її власний народ не кращий і не гірший за інші народи					

Опрацювання та інтерпретація результатів

Отримані відповіді переводяться у бали за такою шкалою: *згоден* – 4 бали; *швидше згоден, ніж ні* – 3 бали; *у чомусь погоджуюсь, у чомусь ні* – 2 бали; *швидше не згоден* – 1 бал; *не згоден* – 0 балів.

За ключем підраховується кількість балів до кожного з п'яти типів етнічної ідентичності:

1. *Етнонігілізм* – висловлювання 3, 9, 15, 21, 27.
2. *Етнічна індиферентність* – висловлювання 5, 11, 17, 29, 30.
3. *Норма (позитивна етнічна ідентичність)* – висловлювання 1, 7, 13, 19, 25.
4. *Етноегоїзм* – висловлювання 6, 12, 16, 18, 24.
5. *Етноізоляціонізм* – висловлювання 2, 8, 20, 22, 26.
6. *Етнофанатизм* – висловлювання 4, 10, 14, 23, 28.

Залежно від суми балів, які набрали за кожною шкалою (від 0 до 20 балів) можна зробити висновок щодо прояву кожного типу етнічної ідентичності. Порівняння кількості балів за всіма шкалами дозволяє виокремити один чи кілька домінуючих типів етнічної ідентичності.

Типи етнічної ідентичності:

1. *Етнонігілізм* – одна з форм гіпоідентичності, яка за своєю сутністю є відходом від власної етнічної групи і пошуком стійких соціально-психологічних ніш не за етнічним критерієм.

2. *Етнічна індіферентність* – відсутність меж етнічної ідентичності, що виявляється у невизначеності етнічної належності, неактуальності етнічності.

3. *Норма (позитивна етнічна індіферентність)* – поєднання позитивного ставлення до власного народу з позитивним ставленням до інших народів. В полі етнічному суспільстві позитивна етнічна ідентичність має характер норми і є властивістю для більшості людей. Така ідентичність надає оптимального балансу толерантності по відношенню до власної та інших етнічних груп, що дозволяє розглядати її як значущу умову самостійності та стабільності етнічної групи, з одого боку. Так як умову мирної міжкультурної взаємодії у полі етнічному світі, з іншого боку.

4. *Етноегоїзм* – може виявлятись у безневинній формі, на вербальному рівні, як результат сприймання інших етносів за допомогою конструкту «мій народ». Однак цей тип етнічної ідентичності може супроводжуватись напруженням і роздратуванням у спілкуванні з представниками інших етнічних груп або визнання права власного народу вирішувати свої проблеми за «чужий» рахунок.

5. *Етноізоляціонізм* – впевненість у перевагах свого народу над іншими, у потребі «очищення» національної культури, негативне ставлення до міжетнічних шлюбів, ксенофобія.

6. *Етнофанатизм* – готовність вдаватись до будь-яких дій для захисту так чи інакше втлумачених етнічних інтересів, аж до етнічних «чисток». Відмова іншим народам у праві користування природними ресурсами і соціальними привілеями, визнання пріоритету етнічних прав народу над правами людини, виправдовування будь-яких жертв у боротьбі за благополуччя свого народу.

Довідки про впровадження результатів дослідження



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
ТОРГОВЕЛЬНО-ЕКОНОМІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ВІННИЦЬКИЙ ТОРГОВЕЛЬНО-ЕКОНОМІЧНИЙ ІНСТИТУТ

вул. Соборна, 87, м. Вінниця 21050 тел./факс +38 (0432) 55-04-00

www.vtei.com.ua

e-mail: secretaryvtei@ukr.net

05.04.2019 № 01-57/621
На № _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів
дисертаційної роботи Гречановської Олени Володимирівни
на тему: «Педагогічна система формування конфліктологічної культури в
майбутніх фахівців технічних спеціальностей»
у навчальний процес Вінницького торговельно-економічного інституту
Київського національного торговельно-економічного університету

Впродовж 2018-2019 років у Вінницькому торговельно-економічному інституті КНТЕУ проводилось впровадження матеріалів дисертаційного дослідження Гречановської О.В. «Педагогічна система формування конфліктологічної культури в майбутніх фахівців технічних спеціальностей», а саме: методичні рекомендації щодо організації самостійної роботи з дисципліни «Історія української культури. Народознавство» для студентів вищих навчальних закладів та «Робочих зошитів» для самостійної роботи з дисципліни «Педагогіка, психологія та методика викладання у вищій школі» при викладанні дисциплін: «Культурна спадщина України», «Історія української культури», «Психологія», «Методика викладання у закладах вищої освіти».

Практичне застосування результатів дисертаційного дослідження при викладанні гуманітарних дисциплін засвідчило перспективність використання педагогічної системи формування конфліктологічної культури в майбутніх фахівців з вищою економічною освітою, яка сприяє розв'язанню проблеми удосконалення та пошуку ефективних педагогічних систем підготовки конкурентоспроможних випускників технічних, зокрема економічних ЗВО.

Розроблені Гречановською О.В. методичні матеріали дали можливість підвищити рівень сформованості конфліктологічної культури в майбутніх економістів.

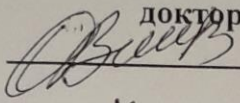
Доктор філософських наук,
професор,
заслужений працівник освіти України,
директор інституту



Н.Л. Замкова



Система управління якістю сертифікована на відповідність ДСТУ ISO 9001 (ISO 9001)

Затверджую
 Проректор з науково-педагогічної роботи
 по організації навчального процесу
 та його науково-методичного забезпечення
 доктор технічних наук, професор
 О. М. Васілевський

“12” лютого 2019 р.

АКТ
впровадження результатів докторської дисертації
Гречановської Олени Володимирівни «Педагогічна система
формування конфліктологічної культури в майбутніх фахівців
технічних спеціальностей»

Впродовж 2013-2018 рр. у практику навчально-виховного процесу Вінницького національного технічного університету кафедрою філософії та гуманітарних наук впроваджувалися запропоновані Гречановською О. В. педагогічна системи формування конфліктологічної культури під час вивчення дисциплін «Історія української культури» студентів 2 курсів навчання та «Педагогіка, психологія та методика викладання у вищій школі» магістрів всіх спеціальностей.

Запропонована педагогічна система формування конфліктологічної культури в майбутніх фахівців технічних спеціальностей, що базується на педагогічних умовах (регулярний контроль динаміки сформованості рівня конфліктологічної культури для корекції та управління цим процесом; стимулювання мотивації студентів щодо отримання гуманітарних знань, особистісно-значущого досвіду та неперервного самоосвітнього розвитку власної конфліктологічної культури; доповнення змісту професійного навчання психолого-особистісною атмосферою шляхом створення сприятливих умов адаптації до вивчення гуманітарних дисциплін за рахунок суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладач-студент; інтегрування гуманітарних знань у професійну компетентність фахівців технічних спеціальностей, які сприяють сформованості знань конфліктологічної культури за фахом;

культивування творчого хисту майбутнього фахівця в контексті формування конфліктологічної культури) логічно поєднує традиційні та інноваційні методи навчання студентів у технічних ЗВО під час навчання гуманітарних дисциплін. Результати впровадження матеріалів дисертаційного дослідження засвідчили позитивні зміни щодо сформованості конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей. Отримання кількісних даних педагогічного експерименту із достовірністю 95% підтвердила ефективність запропонованої педагогічної системи формування конфліктологічної культури.

Проведення педагогічного експерименту підтверджують вірогідність висновків, доцільність та перспективність використання запропонованого підходу до формування конфліктологічної культури в майбутніх фахівців технічних спеціальностей та майбутніх фахівців негуманітарного напрямку підготовки. Для забезпечення впровадження запропонованої системи формування конфліктологічної культури в майбутніх фахівців технічних спеціальностей в навчальний процес гуманітарної підготовки Гречановською О. В. розроблено та використовується навчально-методичний супровід (курс лекцій, робочі зошити, методичні вказівки).

Зав. кафедрою філософії
та гуманітарних дисциплін



О.І. Хома



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Державний вищий навчальний заклад
НАЦІОНАЛЬНИЙ ЛІСОТЕХНІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ УКРАЇНИ

79057, м. Львів, вул. Генерала Чупринки, 103, тел. (032) 237-80-94, факс (032) 237-80-94
 e-mail: nltu@ukr.net http://www.nltu.edu.ua

“28” 12 2018 р. № 01-648

На № від “ ” р.

АКТ УПРОВАДЖЕННЯ

результатів дисертаційної роботи **Гречановської Олени Володимирівни** на тему **«Педагогічна система формування конфліктологічної культури в майбутніх фахівців технічних спеціальностей»** у галузі знань 01 – освіта/педагогіка за спеціальністю 015 – професійна освіта, спеціалізація – теорія і методика професійної освіти

Сучасний ринок праці потребує висококваліфікованих фахівців, спроможних до ефективної взаємодії у професійній діяльності. Саме тому формування конфліктологічної культури в майбутніх фахівців негуманітарного напрямку підготовки набуває особливої актуальності у вищій школі технічного профілю. Вирішенню цього завдання і присвячена дисертаційна робота О. В. Гречановської.

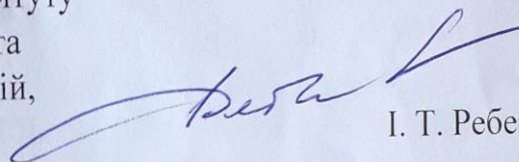
Актуальність дослідження зумовлена необхідністю формування конфліктологічної культури у студентів технічних закладів вищої освіти. Саме дослідження спрямоване на зміну ставлення до системи навчання гуманітарних дисциплін, гуманітаризацію та гуманізацію майбутніх фахівців технічних спеціальностей засобами інноваційних та інтерактивних технологій.

У Національному лісотехнічному університеті України впродовж 2017–2018 рр. відбувалося експериментальне навчання студентів Навчально-наукового інституту інженерної механіки, автоматизації та комп’ютерно-інтегрованих технологій за методикою формування конфліктологічної культури, запропонованою Гречановською Оленою Володимирівною. Зокрема ефективними виявилися матеріали двох монографій «Педагогічна система формування конфліктологічної культури в майбутніх фахівців технічних спеціальностей» (Вінниця, 2018) та «Инновационные технологии в системе профессионального образования» (Махачкала, 2014) (у

співавторстві), підготовлених авторкою, методична розробка «Робочий зошит для самостійної роботи з дисципліни «Педагогіка, психологія та методика викладання у вищій школі»», що й підтвердило перспективність застосування запропонованих інноваційних технологій у підготовці майбутніх фахівців з вищою освітою, а також доцільність їх використання під час викладання дисциплін гуманітарного циклу.

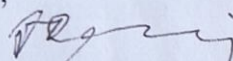
Результати апробованого дослідження довели ефективність застосування авторської методики та необхідність впровадження нових методів, засобів і технологій у навчальний процес.

Директор Навчально-наукового інституту
інженерної механіки, автоматизації та
комп'ютерно-інтегрованих технологій,
д. техн. н., професор



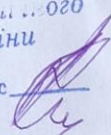
І. Т. Ребезнюк

Завідувач кафедри філософії та психології,
д. філос. н., професор



Е. П. Семенюк



м. *Київ* **ЗАВІРЯЮ**
Начальник відділу кадрів
Національного лісотехнічного
університету України
28. 12. 2019 р. Підпис 



НАУКОВО-ДОСЛІДНИЙ ІНСТИТУТ СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНОГО РОЗВИТКУ

Пр.-т. Голосіївський 98/2, оф. 55 м. Київ, 03040
тел./факс: +38 (044) 360-97-28;
e-mail: sried@sried.in.ua; www.sried.in.ua

«12» грудня 2018 р.
№ 148/148

м. Київ

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційної роботи
Гречановської Олени Володимирівни
на тему: «Педагогічна система формування конфліктологічної культури
в майбутніх фахівців технічних спеціальностей»
у галузі знань 01 – освіта/педагогіка за спеціальністю 015 – професійна
освіта, спеціалізація – теорія і методика професійної освіти

В результаті впровадження матеріалів дисертаційного дослідження Гречановської О.В., а саме, інноваційні підходи в процесі гуманітарної підготовки майбутніх фахівців технічних закладів вищої освіти, які запропоновані в методичних рекомендаціях щодо організації самостійної роботи з дисципліни «Історія української культури. Народознавство» для студентів вищих технічних навчальних закладів та в «Робочому зошиті для самостійної роботи з дисципліни «Педагогіка, психологія та методика викладання у вищій школі»», виявлено ефективність запропонованої методики у процесі гуманітарної підготовки студентів негуманітарних спеціальностей та прослідковуються позитивні зміни у формуванні системи професійних знань, умінь та навичок які включають в себе формування конфліктологічної культури, яка є необхідна для досягнення успіху в суспільстві взагалі, для роботи в майбутньому колективі та особистому житті зокрема.

Використання запропонованої автором педагогічної системи формування конфліктологічної культури засвідчила перспективність застосування інноваційних педагогічних технологій у підготовці майбутніх фахівців технічних спеціальностей.

Довідка видана для подання за місцем захисту дисертації на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук.

Директор НДІСР



Д.Г.Кучеренко

Eastern European Center of Fundamental Researchers

Nemoros s.r.o.,

www.nemoros.cz/science/

tel.: +420724090840, Rubna 716/24, 110 00, Praha 1, Prague, Czech Republic

18/03/2019

Prague

To whom it may concern

CERTIFICATE

This certificate is about the implementation of the results of the dissertation work of **Olena Hrechanovska** (04/05/1978) on the topic: "Pedagogical system of formation of the conflictological culture among the future specialists of technical specialties" in the field of knowledge 01 — education / pedagogy in the specialty 015 — "Professional education, specialization — theory and methodology of professional education".

In today's European integration conditions of development of Ukraine, the question of forming the future specialist of technical specialties lies not only in the professional direction, but requires, above all, a complete, multicultural personality, therefore the formation of conflictological culture is especially relevant in technical institutions of the higher education.

The relevance of the research of O.Hrechanovska is connected to the need to find the effective and productive methods of teaching, to implement the innovative technologies that encourage further research aimed at the problems of the educational process at the higher education.

On the results of the presentation, under the Program of advanced training "Scientific developments, advanced technologies, innovations: international cooperation and mobility" at the Technical University of Ostrava (Czech Republic) and the articles published at the journal *Modern Science — Moderní věda*, methodological recommendations for the organization of independent work on discipline "The history of Ukrainian Culture. Ethnography" for students of the higher technical education institutions and in the "Workbook for independent work on the discipline "Pedagogy, psychology and teaching methods in high school", the proposed methods for improving the humanitarian training of specialists in non-humanitarian specialties were introduced, which turned out to be positive. The results of the approbation proved the urgency and feasibility of the developed educational materials and methodological recommendations of the research, which will promote new approaches to the organization of the education system.

The certificate is issued for presentation at the place of defense of the dissertation for obtaining the academic degree of D.Sc. in Pedagogic Sciences.

Sincerely,

Hon. Dr. Roman Rossi
President of the Eastern European Center
of the Fundamental Researchers (EECFR)

