# РОЗДІЛ 1

**Теоретико-методологічні підходи до вивчення проблеми психологічних особливостей розвитку конфліктологічної компетентності фахівців економічної галузі**

**1.1. Конфліктологічна компетентність як складова професійної компетентності майбутніх економістів**

Однією з нагальних проблем сучасного суспільства виступає дефіцит висококваліфікованих компетентних фахівців, конкурентоспроможних на ринку праці, здатних демонструвати високі знання та професійні здібності.

Причому, як показує практика, низькі професійні компетентності демонструють випускники закладів всіх рівнів вищої освіти, відчувається постійне невдоволення роботодавців щодо відсутності необхідної кількості висококваліфікованих кадрів як робітничих професій і спеціалістів

Не виключенням є і випускники вищих навчальних закладів освіти. Тому в системі вищої освіти бажано більше уваги приділяти саме формуванню різних видів професійних компетентностей майбутніх спеціалістів. Вища освіта виступає сьогодні одним з головних соціальних інститутів, потерпаючи від постійних змін в тенденціях розвитку освітньої парадигми та сприяючи певним трансформаціям у системі набуття студентами професійних знань, умінь, навичок.

Сучасна вища освіта сповнена процесів глобалізації, гуманізації, трансформації, інтеграції, інформатизації, інноваційності тощо. Це не може не вплинути на процес формування у майбутніх фахівців їх професійних компетентностей. Ураховуючи багатоаспектність даного дослідження й необхідність системного бачення проблеми формування конфліктологічної компетентності майбутніх економістів, ми структуруємо наявний теоретичний матеріал і виділяємо такі основні напрями для аналізу даної проблеми:

1) наукові дослідження, які розглядають сутність конфлікту, причини їх виникнення та можливі шляхи попередження у професійній діяльності;

2) наукові дослідження, які розглядають сутність професійної компетентності фахівців, її компонентний склад з позиції важливості формування конфліктологічної компетентності майбутніх економістів;

3) питання сутності професійної діяльності економістів з метою визначення значущості для них конфліктологічної компетентності;

4) наукові дослідження, які розглядають сутність конфліктологічної компетентності як важливої складової професійної компетентності фахівців.

Кожен із окреслених напрямів має більш конкретні теоретичні аспекти, які досліджуються нами на основі аналізу наукових джерел відповідно до кожного з напрямків досліджень.

Конфлікт як один з основних елементів соціального співіснування ще з давніх часів привертав увагу дослідників. В першу чергу зазначимо, що феномен «конфлікт» (від лат. «conflictus») трактують як зіткнення двох і більше суб’єктно-об’єктних характеристик (наприклад, сил, сторін, думок, ідей, тощо).

Конфлікт у Аристотеля уявляється як протиборство, протистояння між людьми, племенами, кастами, класами тощо. Філософ знаходить спасіння від них у регульованому суспільстві – державі. Платон, продовжуючи вчення Аристотеля відносно того, що основними причинами чвар і конфліктів є майнова нерівність та несправедливість у наданні почестей і розподілі майна, які в кінцевому підсумку призводять до переродження держави та стають причинами державних переворотів.

У Стародавньому Китаї категорії інь та янь (чоловіча та жіноча статі) також розглядались не тільки як протилежності, але і як протистояння. Протиборство добра і зла, світу і тьми, чорного і білого, активного і пасивного є базовими принципами формування багатьох світових релігій: християнства, буддизму, даосизму, індуїзму та ін. Зокрема, християнська філософія намагалася пропагувати переваги злагоди, миру, братерства між людьми. Більш пізні філософські течії стосовно соціальної справедливості у суспільстві, державі датуються вже середніми віками, епохою Відродження та Новим часом та пов’язані із зародженням ліберальних та соціальних теорій.

 Серед найбільш помітних з них варто відмітити: ідею суспільного договору та «війни всіх проти всіх» як природного стану суспільства Т. Гоббса; теорію соціальних конфліктів Ф. Бекона; демократичні ідеї Ш. Монтеск’є, Д. Дідро, Ж.-Ж. Руссо, І. Канта; гуманістичні погляди із різким засудженням соціальних зіткнень і воєнних конфліктів Т. Мора, О. Рабле, Е. Роттердамського.

При цьому у новий час теорії конфліктів набули ще більшого розвитку, почали формуватися погляди не тільки на природу і причини конфліктів, але й на шляхи їх вирішення (попередження); на вирішальну роль злагоди між людьми в розвитку суспільства; на негативну оцінку ворожнечі, воєн, безладдя, а також можливість «довічного миру» у майбутньому.

Ще більш глибокими стали думки науковців на початку XIX ст., коли Г. Гегель сформував власний підхід до оцінки воєн і соціальних конфліктів (у «Філософії права» (1821р.), згідно з яким однією з головних причин соціальних конфліктів він вважав соціальну поляризацію між накопиченням багатства, з одного боку, та схильністю до праці – з іншого (при цьому держава, як і в античних ученнях, мала виступати регулятором таких конфліктів, беручи на себе обов’язок їх вирішувати), а також Г. Спенсер – засновник позитивізму – вважав головним законом суспільного розвитку закон виживання найбільш пристосованих індивідів (природний процес боротьби і конфлікту вважався філософом найкращим джерелом вдосконалення соціальних систем).

Відомий представник класичної політекономії Адам Сміт у своїй праці «Дослідження про природу та причини багатства народів» (1776 р.) в основі конфлікту вбачав класову нерівність та економічне суперництво. При цьому останнє виступало основною рушійною силою розвитку людства, але одночасно і було причиною нерівності.

Отже, у наукових поглядах епохи Відродження та Нового часу переважали думки щодо вирішальної ролі злагоди і миру у суспільстві, засуджувалось безладдя, соціальні конфлікти та ворожнечість, будувалась перспектива «вічного миру». У ХХ ст. наукова думка переходить від соціального погляду на природу конфлікту до суто спеціалізованого наукового погляду на конфліктологію як окрему категорію знань.

Американський соціолог Ч. Ліксон вказував, що конфлікт – це норма життя. «Коли вам здається, що у вашому житті немає конфліктів, перевірте, чи є у вас пульс». У цілому ж сучасна західна психологічна наука позиціонує конфлікт як суперечність між різноманітними сферами особистості.

Зокрема, внутрішньоособистісний конфлікт, за З. Фрейдом, з’являється через те, що людина конфліктна за своєю природою (роздвоєння, розстроєння особистості), що і є основною причиною виникнення конфліктів.

Згідно з твердженням К. Юнга та А. Адлера в розрізі його теорії неповноцінності, саме неповноцінність особистості виступає причиною конфліктів, основними шляхами вирішення яких науковець вважав розвиток «соціального почуття» та стимуляцію власних здібностей.

Більш змістовне вивчення наведених теорій дозволяє сформувати висновок, що у ХХ ст. на Заході були розповсюдженими принаймні чотири наукові концепції феномену конфлікту:

1) мотиваційна, яка визначає конфлікт як «усвідомлену несумісність індивідуальних намірів та інтересів протидіючих сторін і ставить акцент на ролі суб’єктивних, мотиваційних факторів, а також детермінації конфліктної взаємодії»; конфлікти вічні, оскільки є постійними супутниками суспільного життя;

2) когнітивна, згідно з якою конфлікт спричиняється несумісністю когнітивних систем і пізнавальних стратегій учасників конфлікту; конфлікт виникає тільки тоді, коли він сприймається і усвідомлюється як такий, що має 30 місце; з конфліктами постійно потрібно боротися, здійснювати профілактику їх появи та розробляти заходи щодо усунення наслідків;

 3) діяльнісна, згідно з якою конфлікт виступає своєрідним моментом і формою виразу суперечностей у процесі розвитку внутрішньо групової активності; головною причиною виникнення міжособистісного конфлікту є рівень сформованості колективу і міра ефективності його спільної діяльності;

4) організаційна, яка розглядає конфлікти у розрізі вертикальної та горизонтальної ієрархії та базується на взаємозв’язках між людьми у процесі їх спільної діяльності.

Саме представники останньої (організаційної) концепції (зокрема, М. Дойч, М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоурі, А. Маслоу) розробили механізми, що усувають умови виникнення конфліктів. Зіткнення думок та протиріччя поглядів не йдуть на користь стосункам та соціальній взаємодії. Тому людям бажано уникати конфліктних відносин, на психологічному рівні підходячи до цього питання.

Адже конфлікт виникає внаслідок неефективної самоорганізації і поганого самоуправління.

Прихильники ж мотиваційної теорії (Г. Моргентау, Д. Кеннан, Д. Франкель) вважають конфлікт невід’ємною складовою суспільного буття, яка може виконувати як позитивну (конструктивну), так і негативну (деструктивну) функцію. Конструктивна функція проявляється в тому, що конфлікт запобігає застою індивідуальної та колективної життєдіяльності, мотивуючи їх. Тому конструктивні конфлікти прийнято вважати джерелом подальшого розвитку особистості та колективу («на помилках вчаться»).

Група людей при конструктивному конфлікті морально об’єднується перед новими цілями та необхідністю розв’язання нових проблем. Характерною ж рисою деструктивного конфлікту є тенденція до ескалації та розпаду групи.

Деструктивний конфлікт є результатом неправильного розуміння оточуючої реальності, істотної розбіжності поглядів опонентів, а іноді прагнення людей до досягнення власних егоїстичних цілей. Такий конфлікт погіршує морально-психологічний клімат у колективі.

**1.2. Компонентно-структурний аналіз феномену «конфліктологічна компетентність майбутніх економістів»**

З психологічної точки зору в основі будь-якого конфлікту лежить проблемна ситуація, яка може виникати на основі протилежних позицій сторін конфлікту з певного питання, протилежних цілей та (або) засобів їх досягнення, неспівпадіння інтересів чи поглядів опонентів тощо.

При цьому, поведінка особистостей у проблемній ситуації може бути чинником як конструктивного, так і деструктивного перебігу етапу вирішення конфлікту. Відповідно, конфлікт сам по собі стає конструктивним або деструктивним. І, в першу чергу, від учасників конфлікту залежатиме перебіг такого конфлікту та кінцевий результат його вирішення. Вважаємо, що дослідження феномену конфліктологічної компетентності майбутніх економістів буде неповним без вивчення її компонентно-структурного складу, що, на нашу думку, дасть можливість фахівцям не тільки уміло попереджати і вирішувати конфлікти у професійній діяльності, але і мати уявлення про суто психологічні особливості соціально-комунікативної взаємодії як у професійному середовищі, так і у повсякденному оточенні.

Зважаючи на визначене місце конфліктологічної компетентності у складі комунікативної компетентності, наголошуємо на важливості розгляду її компонентно-структурного складу з позиції міжособистісної взаємодії учасників професійної діяльності як одного, так і різних рівнів ієрархії, адже комунікативна адекватність суб’єктів конфлікту забезпечує продуктивний обмін інформацією, ефективну організацію спільних дій по врегулюванню проблемної ситуації тощо.

Формування структурних елементів конфліктологічної компетентності економістів, на нашу думку, передбачає аналіз умов, що лежать в основі конфлікту та визначають його динаміку, встановлення параметрів конфліктної поведінки та комунікативної взаємодії.

 У відповідності з цим вважаємо за доцільне зупинитися на причинах появи конфліктів. В психолого-педагогічній літературі немає єдності думок щодо причин виникнення міжособистісних конфліктів.

 Вони вбачаються у незадоволеності внутрішньоособистісних потреб на межі міжособистісної взаємодії, у підсвідомому бажанні особистості виступати в якості детермінант конфлікту, у низькому рівні стресостійкості індивіда, у наявних комунікативних бар’єрах особистості (бар’єри спілкування, сприйняття, комунікативної техніки та навичок) і т.п.

У середовищі професійної діяльності економіста також є безліч причин, що виступають індикаторами конфліктності. І основною з них, як вже зазначалося вище, є відсутність точних алгоритмів поведінки фахівця у економічному середовищі, пов’язаних з його нестабільністю, мінливістю та ризикованістю.

При цьому кожна з наведених вище причин може мати місце у професійній діяльності економіста. Відповідно до вказаних причин, природа перебігу та вирішення конфлікту теж може мати різну стратегію і тактику, що вимагає від майбутнього фахівця комплексного структурованого підходу до формування конфліктологічної компетентності (знань, умінь, навичок вирішення конфліктів різної природи появи та перебігу).

Отже, структуризація конфліктологічної компетентності, на нашу думку, є обов’язковою, оскільки конфліктологічна компетентність майбутніх економістів – багатокомпонентне та багатовимірне явище. Вивчення наукових публікації з питань структуризації конфліктологічної компетентності показало, що існують суперечності не тільки в її поділі на окремі складові, а і у ієрархічному співвідношенні окремих складових та місці конфліктологічної компетентності у складі професійної компетентності.

Формуючи власне уявлення про структуру конфліктологічної компетентності, виявлено, що складність можливої структуризації полягає у тому, що існують суттєві суперечності щодо включення комунікативної компетентності до складу конфліктологічної або навпаки.

 Не дивлячись на те, що багато науковців включають конфліктологічну компетентність до складу комунікативної, є ряд дослідників, що не погоджуються з цією думкою.

Дослідження наукових праць в даному напряму показало, що одним з перших науковців, яка зосередила свою увагу на конфліктологічній компетентності фахівця як системному явищі.

Щодо структури самої конфліктологічної комптентності, то в ній також немає єдності думок науковців, оскільки компонентниї її склад в наукових працях також у значній мірі відрізняється.

Наприклад, пов’язують конфліктологічну компетентність з вмінням управляти конфліктами та вирішувати їх, виділивши у її складі гностичний, 59 проектувальний, регулятивний, рефлексивно-статусний та нормативний компоненти, поділяють конфліктологічну компетентність на три складові компоненти: когнітивний (складається з інформаційного та креативного елементів), мотиваційний (ніяк не структурується) та регулятивний (представлений емоційним, вольовим та рефлексивним елементами), наголошуючи на особливій ролі конфліктологічної компетентності в управлінні організацією, сформувала мотиваційно-ціннісний, комунікативний, рефлексивний та емоційно-вольовий компоненти, включають до складу конфліктологічної компетентності такі складові, як: розуміння природи суперечностей і конфліктів між людьми; конструктивне відношення до конфліктів у організації; навички неконфліктного спілкування у складних ситуаціях; уміння пояснювати проблемні ситуації, що виникають; навики управління конфліктними явищами; уміння розвивати конструктивні початки конфліктів, які виникають; уміння конструктивно регулювати суперечності і конфлікти; уміння передбачати можливі наслідки конфліктів та навички усунення негативних наслідків конфліктів [10].

Якщо зазначені науковці більш схожі у структурі конфліктологічної компетентності та виділяють майже однакові її структурні компоненти (когнітивний, рефлексивний, мотиваційний, комунікативний, соціальний, емоційний, поведінковий тощо).

Включають до складу конфліктологічної компетентності такі складові, як: розуміння природи суперечностей і конфліктів між людьми; конструктивне відношення до конфліктів у організації; навички неконфліктного спілкування у складних ситуаціях; уміння пояснювати проблемні ситуації, що виникають; навики управління конфліктними явищами; уміння розвивати конструктивні початки конфліктів, які виникають; уміння конструктивно регулювати суперечності і конфлікти; уміння передбачати можливі наслідки конфліктів та навички усунення негативних наслідків конфліктів [10].

Отже, зважаючи на класику теорії управління, яка демонструє здібності попереджати та вирішувати конфлікти у складі комунікативних здібностей управлінця, а також підтримуючи думки низки, продовжуємо наполягати, що конфліктологічна компетентність економістів під час їх професійної діяльності у системі «людина-людина» є складовою комунікативної компетентності, а також має у своєму складі мотиваційний, когнітивний, управлінський та соціальний компоненти. На нашу думку, лише наявність у майбутніх економістів чотирьох вказаних компонентів, а також компетентностей нижчого рівня, що входять до складу даних компонентів, дозволить ефективно сформувати високий рівень конфліктологічної компетентності.

Для кожного із зазначених компонентів нами розроблено відповідні критерії та їх показники, диференційовані за трьома рівнями сформованості умінь (високий, достатній, низький) згідно загальноприйнятих науково-педагогічних традицій.

 При цьому під критеріями розуміємо «якості, властивості та ознаки об’єкта, які дають змогу робити висновки про його стан та рівень функціонування й розвитку»; показниками – кількісні та якісні характеристики сформованості кожної якості, властивості, ознаки об’єкта, який вивчаємо, тобто міру сформованості того або іншого критерію.

Першим компонентом конфліктологічної компетентності визначено мотиваційний, до складу якого включено емоційно-вольову та конструктивну компетентності.

Дослідження цілої низки наукових праць (довело, що мотиваційний компонент відіграє далеко не останню роль у формуванні конфліктологічної компетентності майбутніх економістів.

Мотиваційний компонент конфліктологічної компетентності відображає стан внутрішніх спонукаючих сил особистості, які сприяють оптимальній поведінці у конфлікті. Конфліктологічна компетентність передбачає домінування у поведінці особистості мотивації прагнення до успіху, що сприяє конструктивному вирішенню конфлікту.

Крім того, автором виділено протилежний тип мотивації (мотивація уникнення невдач), який не дає можливості успішного вирішення конфліктної ситуації.

Виокремлюють мотиваційно-ціннісний компонент конфліктологічної компетентності як: мотивацію керівника на вирішення конфлікту із збереженням стосунків; бажання і наміри фахівця займатися вирішенням конфліктів, а також організовувати власний подальший професійний розвиток, орієнтуючись на цінності безконфліктної міжособистісної взаємодії.

 Визначають мотиваційний компонент як направленість особистості на конструктивне вирішення конфлікту, безпосередньо конструктивне ставлення до конфлікту, а також відсутність конфліктофобії.

Аналіз наукових праць у даному напряму довів, що на важливості позитивного ставлення студентів до своєї майбутньої професії, формування стійких мотивів до ефективної професійної діяльності, оволодіння професійними уміннями та ефективного застосування їх на практиці.

Мотивація є ключовим психологічним фактором, що впливає на характер міжособистісної взаємодії між учасниками професійної діяльності; наголошують, що мотиви виступають факторами спонукання, які спричиняють активність індивіда та визначають його спрямованість на здійснення певних дій, визначаючи їх напрям і мету.

Важливою для дослідження виявилась думка, яка в напряму формування готовності фахівця до конструктивного вирішення конфліктів виділила такі групи мотивів: соціальні (попереджати використання фізичного та психологічного насильства у міжособистісних конфліктах), престижні (формувати навички ефективних переговорів у ситуаціях складних конфліктів), прагматичні (використовувати психологічні знання з метою запобігання деструктивним проявам конфліктів), професійні (виступати посередником у розв’язанні міжособистісних конфліктів; орієнтувати опонента на конструктивне розв’язання конфлікту), особистісного та професійного становлення й зростання (пізнавати та розвивати свої особистісні якості, що сприяють конструктивному розв’язанню міжособистісних конфліктів).

Майбутнім фахівцям необхідно враховувати характер усвідомлення важливості вносити позитивні корективи у міжособистісні відносини, бажання набувати досвіду раціонального стилю поведінки як життєвої перспективи, прагнення опановувати нові знання у цьому напряму.

Мотивація дає змогу оцінити прагнення фахівців до самоудосконалення, до рівня наполегливості у досягненні власних цілей у взаємоузгодженості із цілями інших учасників професійної взаємодії, бажання формувати навички попередження конфліктів у професійній діяльності.

Ураховуючи вищенаведене, у складі мотиваційного компонента конфліктологічної компетентності професійної діяльності майбутніх економістів виокремлено дві компетентності: емоційно-вольова (мотиви щодо урегулювання конфліктів та вироблення стратегії безконфліктної поведінки) та конструктивна (потреба у безконфліктній взаємодії на основі побудови конструктивних відносин з учасниками конфлікту).

 У відповідності з цим, показниками мотиваційного критерію конфліктологічної компетентності майбутніх економістів визначено: рівень мотивації досягнення у запобіганні конфліктам та урегулюванні їх; потреба у безконфліктній взаємодії на основі розробки стратегії моделювання конструктивних відносин з учасниками конфлікту. На основі наведених показників сформовано рівні сформованості мотиваційного критерію конфліктологічної компетентності майбутніх економістів.

Високий. Майбутні фахівці мають яскраво виражені мотиви безконфліктної взаємодії, демонструють уміння попереджати та урегульовувати конфлікти, а також навички побудови конструктивних відносин з учасниками конфлікту.

Достатній. У студентів є достатня потреба у безконфліктній взаємодії; вони з певними недоліками демонструють уміння попереджати та урегульовувати конфлікти; мають загальне уявлення про побудову конструктивних відносин з учасниками конфлікту.

Низький. Студенти мають поодинокі потреби у безконфліктній взаємодії; вони постійно потребують спонукання до постановки особистих цілей у попередженні та урегулюванні конфліктів; практично не мають уявлення про побудову конструктивних відносин з учасниками конфлікту. Другим компонентом визначено когнітивний, який має включати нормативну, особистісну та креативну компетентності.

Оскільки середовище професійної діяльності економіста – це ринкове середовище, що характеризується багатоаспектністю економічних відносин, мінливістю, невизначеністю та нестійкістю та у більшості випадків призводить до непередбачених дій та обставин, то економіст у такому середовищі має бути підготовленим до можливого самонавчання, саморозвитку, пошуку та набуття нової інформації та нових знань.

На думку дослідників, когнітивний компонент включає: систему наукових знань про різні аспекти феномену конфлікту, знання в галузі конфліктології, психології та менеджменту, наприклад, основи психології особистості, причини появи та розвитку конфліктів, наслідки конфліктів для опонентів та організації в цілому, стратегії вирішення конфліктів, знання про конфліктну поведінку, про етичні принципи, норми та моралі регулювання конфліктної поведінки; систему знань особистості про конфлікти та способи поведінки у них, а також перехід особистості від звичного погляду на природу конфлікту як деструктивного явища до усвідомлення його творчої сутності і позитивної ролі для особистісного розвитку; знання теорії, розуміння та сприйняття конфлікту.

У визначенні сутнісного змісту когнітивного компоненту студентів економічних спеціальностей пропонує орієнтуватись на державні стандарти вищої професійної освіти (освітньо-кваліфікаційні характеристики та освітньо-професійні програми).

Розширення і поглиблення конфліктологічних знань, умінь, навичок, на її думку, має відбуватись шляхом введення варіативних навчальних дисциплін з управління конфліктами, а їх розробка має відбуватись з урахуванням вимог роботодавців та специфіки ринку чи регіону, де працюють фахівці-економісти .

У напряму дослідження особливостей сутнісного наповнення когнітивного компоненту конфліктологічної компетентності майбутніх економістів відзначимо, що інтенсивність професійної економічної діяльності відзначається чотирма чинниками: знаннями, здібностями, позицією індивіда та його очікуваннями.

Серед здібностей вказаний дослідник на перше місце висуває вміння налагоджувати добрі стосунки з людьми, кмітливість та технічну компетенцію фахівця у ході реалізації професійної діяльності.

Знання набуваються не тільки під час навчання, а і у процесі подальшої професійної діяльності, виводячи при цьому категорію «позиція фахівця». Така позиція являє собою ставлення економіста до тієї чи іншої сторони предмета, послуги, діяльності, професії, підприємства, особистості учасника економічних відносин.

Саме позиція фахівця є першопричиною виникнення конфліктних відносин, адже вона може бути позитивною, нейтральною та негативною.

Отже, необхідно формувати у студентів якості, які допоможуть навчитися застосовувати набуті конфліктологічні знання на практиці та одночасно постійно удосконалювати ці знання з урахуванням вимог професійної діяльності.

Студенти мають оволодіти знаннями: соціально-психологічних методів комунікативної взаємодії, орієнтованих на коригування думок, почуттів і настроїв людей; різновидів конфліктних особистостей; способів формування на підприємстві стійкого морально-психологічного клімату, здатного протистояти негативним тенденціям; закріплення у сформованих трудових колективах позитивних моделей поведінки.

Аналіз літератури свідчить про відсутність у науковців єдиної думки щодо кола знань, умінь, навичок, необхідних фахівцям-економістам для здійснення ними успішної професійної діяльності.

Мова йде про професіограми, які покликані забезпечувати здійснення фахівцями своєї професійної діяльності, заснованої на глибокому знанні змісту своєї праці. Відповідно до цього погоджуємося, що страждає і система вищої освіти, що готує фахівців-економістів, оскільки вона має не тільки надавати фахівцям можливість набувати нових знань, але і формувати підґрунтя для умілого набуття таких знань після закінчення навчання під час професійної діяльності.

Доказом вказаного вище недоліку є, зокрема, відмінність у освітньо-професійних програмах та освітньо-кваліфікаційних характеристиках підготовки фахівців за однією і тією ж спеціальністю (напрямом підготовки), зокрема, у варіативній частині.

Так, в одних навчальних закладах при формуванні освітньо-професійних програм та освітньо-кваліфікаційних характеристик більше уваги приділяється аналітичним дисциплінами, щоб сформувати у студентів навички проведення аналітичних досліджень, і відповідно менше уваги приділено управлінському (в тому числі конфліктологічному, напряму.

В інших програмах навіть при формуванні більшої уваги управлінським дисциплінам все одно виділено менше годин на формування конфліктологічних знань та умінь.

 У ряді навчальних програм навіть відсутня дисципліна «Конфліктологія» чи подібні до неї, а лише відведено мізерну кількість годин цій тематиці у дисципліні «Менеджмент».

 Отже, навіть сама система професійної підготовки фахівців-економістів через свою неоднозначність не завжди забезпечує студентів достатнім запасом знань, умінь та навичок, достатніх для формування конфліктологічної компетентності, що обумовлює актуальність подальшого набуття таких знань і умінь у власній професійній діяльності.

Виходячи з інформації з освітньо-кваліфікаційних характеристик бакалаврів економічних спеціальностей щодо загальних компетентностей, які мають бути сформовані у студентів по закінченню навчання.

 З інформації можна зробити висновок, що при складанні освітньо-кваліфікаційних характеристик випускників економічних спеціальностей сучасна вища освіта орієнтується в основному на такі загальні компетентності при формуванні комунікативної, в т.ч. конфліктологічної, компетентності: навички використання інформаційних та комунікаційних технологій; здатність пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел; здатність адаптації у новій ситуації; здатність працювати в команді; здатність міжособистісної взаємодії; здатність виявляти ініціативу і підприємливість; здатність спілкуватися з представниками інших професійних груп.

Не залишаються поза увагою також компетентності з мотивації людей рухатися до спільної мети та здатність виробляти та чітко формулювати аргументи щодо власної позиції.

Крім того, компетентності спеціалістів з міжнародних відносин та суспільних комунікацій мають комунікативні компетентності, більш адаптовані до міжнародної економічної діяльності.

Якщо детально проаналізувати спеціальні (фахові) компетентності студентів економічних спеціальностей, також можна знайти низку таких, що формують конфліктологічну компетентність.

Отже, відповідно до сформованих загальних та спеціальних компетентностей випускники економічних навчальних закладів вже повинні мати здатності до міжособистісної взаємодії, роботи в команді, адаптації у нових ситуаціях тощо.

 Враховуючи сформовані таким чином навички, вони повинні уміти вчасно ідентифікувати конфлікти у середовищі професійної діяльності та уміти їх вирішувати.

Проте варто звернути увагу, що у формуванні конфліктологічної компетентності економістів приймають участь досить мало спеціальних компетентностей порівняно із загальними.

Тобто зміст професійної освіти на сьогодні не вбачає необхідності приділяти більше уваги дисциплінам циклу професійної підготовки, які містять основи конфліктології чи конфліктного менеджменту.

Ураховуючи вищенаведене, когнітивний компонент конфліктологічної компетентності майбутніх економістів передбачає глибоке усвідомлення майбутніми професіоналами сутності, причин появи конфліктів, шляхів їх усунення та попередження, що полягає у формуванні відповідних знань та умінь, вважаємо, що фахівці-економісти з метою формування конфліктологічної компетентності мають володіти наступними знаннями та уміннями: стійка здатність виконувати передбачені освітньо-кваліфікаційною характеристикою види діяльності; глибоке розуміння змісту виконуваних завдань і вирішуваних проблем у процесі здійснення професійної діяльності; знання щодо накопиченого досвіду та активне опанування найкращих досягнень у цій галузі; уміння обирати засоби взаємодії з оточуючим середовищем, актуальні для конкретних обставин та умов часу; почуття відповідальності за досягнуті результати (як позитивні, так і негативні); здатність учитися на власному досвіді і помилках, щоб у подальшому вносити корективи у процес досягнення поставлених завдань та отримання відповідних результатів.

Виходячи з цього, у складі когнітивного компоненту конфліктологічної компетентності визначено: нормативну (знання про конфлікт, його природу та процес перебігу), особистісну (знання з власного досвіду вирішення конфліктів) та креативну (знання, що розкривають творчий потенціал особистості у пошуку нових і нестандартних методів вирішення конфліктів, більш ефективних, ніж та, що закладені знаннями та власним досвідом, тобто сформовані за рахунок нормативної та особистісної компетентностей) компетентності.

Отже, здійснений нами розподіл когнітивного компонента конфліктологічної компетентності майбутніх економістів на нормативну, особистісну та креативну компетентності обумовлений наступними умовами.

По-перше, існує базовий (нормативний) набір знань конфліктологічної направленості, який у тій чи іншій мірі має бути сформованих у студентів під час навчання та набуття економічної професії.

І хоча, як уже зазначалось вище, у різних навчальних закладах він може відрізнятися за кількістю профільних конфліктологічних дисциплін чи обсягом годин навчального навантаження, проте в цілому дає базове уявлення про елементарні дефініції, а також стратегію і тактику конфліктної поведінки.

Тобто нормативна компетентність є обов’язковою у складі когнітивного компонента. По-друге, природа конфліктів та особливості їх перебігу можуть бути настільки індивідуальними, притаманними саме даній конфліктній ситуації, що у більшості випадків базовими (нормативними) знаннями у їх вирішенні просто не обійтися.

Крім того, передбачене у навчальному закладі теоретичне навчання не завжди дає можливість на лекціях опрацювати широкий спектр різноманітних конфліктних ситуацій, які можуть виникнути у фахівця на практиці. Відповідно, на допомогу приходить особистісна компетентність у вигляді власного досвіду у вирішенні конфліктів, який може бути корисний саме у даній конфліктній ситуації на рівні даної соціальної установки.

По-третє, навіть отриманого раніше власного досвіду у поєднанні з нормативними знаннями не завжди вистачає для вирішення нестандартних конфліктних ситуацій. Досить часто на допомогу у цьому випадку приходить нестандартне вирішення проблем з використанням креативного підходу, тобто творчий потенціал особистості у пошуку нових і нестандартних методів вирішення конфліктів, більш ефективних, ніж ті, що закладені знаннями і наявним досвідом, тобто сформовані за рахунок нормативної та особистісної комптентностей.

Підтримуємо позицію щодо включення до складу когнітивного компонента творчого (креативного) елемента, оскільки як природа появи, так і перебіг конфліктів у професійній діяльності економістів настільки різноманітні та залежать від поєднання найрізноманітніших економічних чинників, що унеможливлює вирішення конфліктів за стандартизованими схемами та алгоритмами, а також щодо важливості сформованості функціонально-творчої компетентності майбутніх фахівців як здатності використовувати творче мислення, особливо у випадках недієвості стандартизованих стратегій поведінки.

Показниками когнітивного критерію конфліктологічної компетентності майбутніх економістів визначено: повноту та міцність засвоєння системи знань про сутність, природу, види, ознаки, структуру конфлікту, причини їх виникнення, особливості перебігу, динаміку розвитку та наслідки, технології попередження конфліктів у професійній діяльності на різних рівнях, врегулювання конфліктів та зменшення негативного впливу їх наслідків як на учасників конфлікту, так і на оточуюче конфліктне середовище. Виокремлені показники дозволяють оцінити рівні сформованості когнітивного компоненту конфліктологічної компетентності майбутніх економістів.

 Високий. У студентів сформовано чіткі уявлення про сутність, природу, види, ознаки, структуру конфлікту, причини їх виникнення, особливості перебігу, динаміку розвитку та наслідки.

Фахівці мають глибокі та дієві знання щодо технологій попередження конфліктів у професійній діяльності на різних рівнях. Вони розуміють доцільність відповідних стратегій і тактик врегулювання конфліктів та зменшення негативного впливу їх наслідків як на учасників конфлікту, так і на оточуюче конфлікт середовище.

 Креативно підходять до вироблення стратегій попередження та подолання конфліктів.

Достатній. У студентів сформовано уявлення про сутність, природу, види, ознаки, структуру конфлікту, причини їх виникнення, особливості 73 перебігу, динаміку розвитку та наслідки. Проте ці знання і уявлення іноді є неповними.

Фахівці у більшості випадків мають глибокі та дієві знання щодо технологій попередження конфліктів у професійній діяльності на різних рівнях. Вони не завжди розуміють доцільність відповідних стратегій і тактик врегулювання конфліктів та зменшення негативного впливу їх наслідків як на учасників конфлікту, так і на оточуюче конфлікт середовище.

Низький. У студентів сформовано погляди на конфлікт у професійній діяльності у загальному вигляді.

Знання епізодичні, несистемні. Вони вбачають себе природними знавцями конфлікту, його природи, видів, причин виникнення тощо. Упевнені, що не потребують спеціальних знань щодо технологій попередження конфліктів у професійній діяльності на різних рівнях, а також стратегій і тактик врегулювання конфліктів. Епізодично активні у взаємодії з однокурсниками, викладачами, фахівцями.

Третім компонентом конфліктологічної компетентності майбутніх економістів нами визначено управлінський, що містить у своєму складі проектувальну, рефлексивну, регулятивну, ситуаційну та профілактичну компетентності.

Досліджуючи наукові праці з питань структуризації конфліктологічної компетенції майбутніх фахівців, нами відмічено, що формуванню управлінської компетентності як такої у вирішенні конфліктів не приділяється достатньої уваги.

Конфліктологічна компетентність відноситься до складу соціальної компетентності та, в свою чергу, поділяється на перцептивну, комунікативну, міжособистісну та управлінську компетенції.

Саме управлінську складову конфліктологічної компетентності, про яку не йшла мова у жодного з описаних вище науковців, вважаємо важливою складовою професійної компетентності економістів, оскільки управлінські якості формуються у студентів під час вивчення дисципліни «Менеджмент» та ряду споріднених дисциплін, які у більшості навчальних планів економістів входять до циклу професійної підготовки економістів.

Саме управлінські здібності маємо покласти в основу здатності фахівця управляти конфліктами, попереджаючи або вирішуючи їх, зменшуючи негативний вплив на своє професійне середовище.

В наукових працях можемо відмітити також існування схожих з управлінським компонентів конфліктологічної компетентності.

Особливої уваги заслуговують сформовані:

- проєктувальний компонент, як уміння передбачати дії опонентів, їх поведінку протягом існування конфлікту, розвиток конфлікту, його наслідки; регулятивний як уміння впливати на опонентів у конфліктній ситуації, їх відносини, оцінки, мотиви та цілі конфліктних відносин, а також здійснювати профілактику конфлікту і вирішувати його на справедливій основі; рефлексивно-статусний як високий рівень рефлексивної культури, самопізнання, адекватного реагування на конфліктні ситуації;

- регулятивний компонент, як емоційні, вольові та рефлексивні уміння та навички конфліктної взаємодії;

- комунікативний компонент (використання технологій ефективного спілкування, уміння організовувати конструктивний діалог), а також рефлексивний (самоаналіз власної поведінки);

- організаційно-діяльнісний компонент як систему технологій, метою яких є розвиток професійно-значимих психологічних, моральних та особистісних якостей, а також формування знань, умінь, навичок, що забезпечують повноцінну здатність фахівця управляти професійним конфліктом, покращуючи конфліктогенне професійне середовище;

- рефлексивним компонентом, що забезпечує здатність особистості до дослідження власного психологічного потенціалу та вміння реконструювати психологічні образи учасників конфлікту.

**РОЗДІЛ 2**

**ОРГАНІЗАЦІЯ ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ психологічних особливостей розвитку конфліктологічної компетентності фахівців економічної галузі**

#  2.1. Методичні засади дослідження

Практична реалізація завдання формування конфліктологічної компетентності майбутніх економістів та отримання бажаного рівня засвоєння відповідних знань та умінь може бути здійснена з використанням обґрунтованої та виваженої педагогічної технології.

Якість освіти забезпечується технологічністю освітнього процесу, оскільки саме технологічність намагається відповісти на запитання, яким чином краще здійснювати освітню діяльність.

Технологія характеризується наявністю мети, послідовних етапів її досягнення, точного алгоритму дій, набором використовуваних методів та інструментів, передбачуваним результатом та можливістю ефективного відтворення.

Психотехнологія як один із спеціальних напрямів педагогічної науки покликана відшукувати засоби засвоєння навчального матеріалу, які допомагають формувати задані компетентності та результати навчання.

У науковій педагогічній літературі педагогічну технологію зазвичай трактують як: сукупність психолого-педагогічних установок, що визначають спеціальний набір та поєднання форм, методів, прийомів, засобів навчання і виховання, тобто організаційно-методичний інструментарій навчального процесу; модель спільної педагогічної діяльності вчителя й учнів з проектування, організації та проведення навчального процесу за умов забезпечення комфортності для всіх суб’єктів освітньої діяльності; сукупність засобів і методів відтворення теоретично обґрунтованих процесів навчання й виховання, які дозволяють успішно реалізовувати встановлені освітні цілі; упорядковану систему дій, операцій і процедур, що інструментально забезпечують досягнення передбачуваного результату в умовах освітнього процесу; систематичне та послідовне втілення у навчальну практику заздалегідь спроектованого навчально-виховного процесу, основою якого виступає системний підхід, який забезпечує її відтворюваність і заплановану ефективність; послідовний і безперервний рух пов’язаних між собою компонентів, етапів, станів педагогічного процесу і дій його учасників; процесуальну систему взаємодії учнів у педагога з проектування, організації, орієнтування і коригування навчального процесу з метою досягнення конкретного результату шляхом забезпечення комфортних умов її; наукове проєктування і точне відтворення зовнішніх і внутрішніх педагогічних дій викладача, спрямовану на послідовну реалізацію принципів навчання, які забезпечують успіх; систему 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; послідовний, логічний і цілісний процес гармонійного поєднання цілей, форм, методів і засобів навчання, методик викладання дисциплін із високою педагогічною майстерністю педагога для досягнення вказаних цілей; наукове обґрунтування характеру педагогічного впливу на учня у процесі його взаємодії з педагогом за допомогою системи професійних умінь такого педагога, що дозволяють налагодити контакт з учнем; проєкт визначеної педагогічної системи, який практично реалізується для покращення навчального процесу з цілеспрямованим використанням прийомів, методів, засобів, подій, відношень з використанням інноваційних способів навчання, сукупність процесів діяльності викладачів, спрямованих на становлення й розвиток особистості фахівця, а також систему цілей, змісту, методів, форм, засобів, способів та прийомів навчання, видів контролю й корекції, що поетапно впроваджуються у навчальний процес та гарантують досягнення кінцевого результату, конкретним способом організовану взаємодію викладачів і студентів з формування заданої компетентності, а також сукупність методів, прийомів та засобів навчання, форм контролю і корекції, що забезпечують досягнення бажаного результату.

Як бачимо, науковці єдині у поглядах стосовно комплексності та системності педагогічної технології, включаючи до її складу форми, методи, засоби, інструменти навчання тощо.

При цьому також схожою є думка щодо процесного характеру технології (містить ряд послідовних етапів реалізації) та її відтворюваності (повторного неодноразового використання у педагогічній практиці), а також наявності мети і результату.

При цьому корисною для даного дослідження вбачаємо думку стосовно включення до складу педагогічної технології навчання корекційного компоненту, який дозволяє коригувати не тільки методи, форми і засоби навчання у процесі їх повторної реалізації, але і самі цілі навчання.

Такий підхід дійсно є виправданим, оскільки сам процес навчання не стоїть на місці, з’являються нові форми, методи і засоби навчання, зазнає змін сам зміст освіти, відповідно коригуючи цілі навчання.

Аналіз цілої низки наукових праць довів, що на сьогоднішній день у практиці підготовки студентів економічних спеціальностей використовується широкий арсенал педагогічних технологій, зокрема, технології проблемно-діяльнісного, проблемно-пошукового, модульного, проектного, контактного, особистісно орієнтованого, комп’ютерного, ігрового навчання.

У контексті наведених технологій особливо вітається використання активних методів навчання – ділових ігор, брейн-рингів, кейсів, круглих дискусійних столів тощо. Проте, лише окремі з них придатні для формування конфліктологічної компетентності майбутніх економістів.

Спираючись на думки вищенаведених науковців у контексті даного дослідження під технологією формування конфліктологічної компетентності майбутніх економістів розуміємо сукупність методів, прийомів та засобів навчання, форм контролю і коригування, що відповідно до етапів (підготовчо-цільовий, змістово-процесуальний, контрольно-коригувальний) упроваджуються у навчальний процес ЗВО та забезпечують досягнення майбутніми економістами конфліктологічної компетентності.

Отже, технологія формування конфліктологічної компетентності майбутніх економістів має чітко визначені мету й завдання, методологічні засади, принципи, містить такі етапи реалізації: підготовчо-цільовий (планування і прогнозування результатів навчання, розробка навчальнометодичного забезпечення, попередня діагностика); змістово-процесуальний (зміст, форми, методи і засоби навчання); контрольно-коригувальний (діагностика кінцевих результатів та корекція підготовчо-цільового та змістовно-процесуального компонентів для подальшого підвищення ефективності досягнення результатів навчання). Загальною метою технології визначено формування конфліктологічної компетентності майбутніх економістів

**2.2. Технологія формування конфліктологічної компетентності майбутніх економістів**

Для оцінки рівня соціальної підтримки була розроблена комплексна методика, що включає:

1. Оцінку підтримки колег, вдячності суспільства та доступу до психологічних ресурсів – ці аспекти відображають зовнішню підтримку, що надається волонтерам.
2. Аналіз соціальної залученості та емоційного стану – включає оцінку бажання усамітнення, дистанціювання, а також відчуття результативності та необхідності своєї роботи.
3. Участь у заходах для емоційної розрядки та підтримки – спільний відпочинок і командоутворення є важливими для збереження позитивного середовища в колективі.
4. Методи зниження стресу через соціальну взаємодію – використання підтримки близьких людей як ресурсу для емоційного відновлення.

Кожне питання було адаптоване до відповідних шкал Лайкерта (5-бальна або 7-бальна), і відповіді оцінювалися за допомогою методу вагових оцінок.

Підхід дозволяє об'єктивно оцінити рівень соціальної підтримки як інтегрального показника, що враховує різні аспекти взаємодії волонтера із соціумом.

Цей інструмент допомагає визначити сильні та слабкі сторони соціальної підтримки, що може бути основою для розробки рекомендацій із покращення умов волонтерської діяльності.

Соціальна підтримка є критично важливим чинником, який впливає на стійкість волонтерів до стресу та їхню загальну задоволеність діяльністю. Забезпечення високого рівня соціальної підтримки через взаємодію з колегами, спільний відпочинок і доступ до ресурсів сприяє продуктивності та емоційному благополуччю.

Рівень відпочинку та відновлення.

Відпочинок і відновлення є ключовими чинниками для підтримки психологічного здоров’я та запобігання вигоранню у волонтерів. У контексті соціально-психологічних аспектів, цей показник охоплює здатність людини відновлювати емоційні, фізичні та когнітивні ресурси, необхідні для продовження діяльності без виснаження.

Для підрахунку складових рівня відпочинку та відновлення важливо враховувати наступні показники:

1. Час, виділений на відпочинок. У волонтерів, які не приділяють достатньо часу для відпочинку, зростає ризик хронічної втоми, що є важливим компонентом синдрому вигорання. Баланс між роботою, волонтерською діяльністю та особистим життям допомагає уникнути перенавантаження.
2. Ефективність обраних методів відпочинку. Якість відновлення залежить не тільки від кількості часу, але й від того, наскільки цей час використовується ефективно. Заняття, які сприяють релаксації (фізичні вправи, творчість, природа), допомагають знижувати стрес і відновлювати емоційний баланс.
3. Наявність зовнішніх заходів підтримки. Організовані заходи, такі як тренінги, командоутворюючі зустрічі, або психологічні консультації, сприяють зниженню рівня соціальної ізоляції та підвищують загальну стійкість до стресу. Відсутність таких заходів може призводити до відчуття самотності й неоціненності.
4. Суб’єктивне сприйняття достатності відпочинку. Навіть за наявності часу на відпочинок, його сприйняття людиною як недостатнього може посилювати почуття тривоги або емоційного виснаження. Позитивне сприйняття власного відновлення важливе для психологічного благополуччя.
5. Негативні тригери відпочинку. Перешкоди до повноцінного відпочинку (робочі дзвінки, відчуття провини за бездіяльність) можуть блокувати можливість якісного відновлення. Відсутність можливості "відключитися" від роботи чи обов’язків створює додаткове емоційне навантаження.

Таким чином, створення умов для якісного відпочинку як на особистому, так і організаційному рівнях є важливим елементом профілактики вигорання серед волонтерів.

Оцінки надавались за 7 -бальною та 5-бальною шкалами Лайкерта, з урахуванням метода вагової оцінки.

Відпочинок і відновлення є ключовими для запобігання вигоранню волонтерів, оскільки впливають на їхнє емоційне, фізичне та когнітивне благополуччя. Забезпечення часу, ефективних методів релаксації, зовнішніх заходів підтримки та усунення негативних тригерів допомагає уникнути виснаження, сприяючи підвищенню мотивації та стійкості до стресу.

Рівень фізичного навантаження.

Фізичне навантаження є одним із ключових аспектів, що впливають на ризик професійного вигорання волонтерів. Надмірна фізична втома та виснаження можуть суттєво знижувати продуктивність, погіршувати емоційний стан і впливати на здатність виконувати обов'язки. Дослідження рівня фізичного навантаження дозволяє оцінити, наскільки волонтери стикаються з перевантаженням, і виявити необхідність у підтримці або адаптації умов праці.

Для оцінки рівня фізичного навантаження враховувалися наступні показники: суб’єктивне сприйняття втоми, відчуття нестачі сил, наявність фізичного дискомфорту, а також травми чи захворювання, пов’язані з волонтерською діяльністю.

Оцінки надавались за 7-бальною шкалою Лайкерта, з урахуванням метода вагової оцінки.

Рівень фізичного навантаження є важливим фактором, який впливає на загальний стан здоров’я волонтерів та їхню здатність виконувати завдання. Надмірне навантаження може призводити до виснаження, травм і зниження продуктивності, тоді як помірне і збалансоване фізичне навантаження сприяє підвищенню енергії та загального благополуччя. Оптимізація фізичного навантаження важлива для підтримки ефективної діяльності та запобігання виснаженню.

Аналіз соціально-психологічних чинників професійного вигорання волонтерів, що працюють в умовах гуманітарних криз, дозволяє зрозуміти, як кожен з цих аспектів впливає на їхнє благополуччя та здатність до тривалої ефективної діяльності. Високий рівень стресу, перевантаження, погані організаційні умови, недостатня соціальна підтримка, відсутність належного відпочинку та зависоке фізичне навантаження можуть значно погіршити стан волонтерів і призвести до вигорання. Тому важливо оптимізувати ці чинники, щоб створити умови для здорової та продуктивної роботи, зберігаючи психоемоційне благополуччя волонтерів.

Узагальнені результати обчислення соціально-психологічних чинників, що впливають на професійне вигорання волонтерів, поділені за рівнем прояву та за різними соціально-демографічними чинниками.

Рівень стресу демонструє значну варіативність. Лише 17,7% українських респондентів (20 осіб) перебувають на низькому рівні стресу, що свідчить про їхню високу стресостійкість або ефективне використання ресурсів для подолання навантаження. У той же час 57,5% (65 осіб) перебувають у стані середнього стресу, який є типовим для волонтерів, що працюють у кризових умовах. Високий рівень стресу спостерігається у 24,8% респондентів (28 осіб), що вказує на необхідність зовнішньої підтримки для запобігання вигоранню.

Аналіз розподілу рівнів стресу серед виявив, що найбільша частка респондентів (55–76,9%) у різних групах за віком, стажем, інтенсивністю діяльності та умовами роботи мають середній рівень стресу. Найвищий показник спостерігається серед волонтерів вікової групи 26–35 років (70,6%) та тих, хто працює в умовах критичного ризику (76,9%). У чоловіків середній рівень стресу відзначено частіше (69,2%), ніж у жінок (52,1%). Високий рівень стресу превалює у групі, які приділяють 11–20 годин на тиждень своїй діяльності (40%). Це свідчить про те, що навіть у складних умовах середній рівень стресу є типовим, тоді як високий рівень стресу частіше асоціюється з інтенсивною діяльністю.

Інтенсивність графіка роботи виявляє особливості розподілу навантаження серед респондентів. На низькому рівні інтенсивності перебувають 20,4% (23 особи), що може бути пов’язано з епізодичною участю у волонтерській діяльності. Найбільша частка респондентів (61,1%, або 69 осіб) працює з середньою інтенсивністю, що свідчить про зважений розподіл завдань та часу.

Середній рівень інтенсивності графіка є найбільш поширеним (56–62,2%) серед волонтерів у різних групах, на приклад тих, хто працює понад 30 годин на тиждень. Винятком є волонтери віком понад 55 років, де низький і середній рівні розподілені рівномірно (по 46,2%). У великих організаціях респонденти мають приблизно однаковий розподіл між середнім і високим рівнями інтенсивності. Волонтери, які працюють у зонах з критичним рівнем ризику, більш схильні до високого рівня інтенсивності роботи.

Розподіл свідчить про наявність значних відмінностей у забезпеченні комфортної роботи волонтерів. Критичні умови, які створюють значні труднощі, спостерігаються лише у 2,7% респондентів (3 особи). Низький рівень організаційного забезпечення, який також є викликом для ефективної роботи, відзначено у 12,4% (14 осіб). Більшість волонтерів, 36,3% (41 особа), працюють у середніх умовах, які забезпечують базову підтримку. Високий рівень комфорту повідомили 30,1% (34 особи), а дуже високий рівень – 18,6% (21 особа), що свідчить про значну варіативність умов праці та необхідність підвищення стандартів для більшої кількості учасників.

Рівень організаційних умов серед волонтерів за групами переважно середній або високий. Спостерігається тенденція до покращення організаційного забезпечення із зниженням рівня ризику на територіях, де проводиться діяльність. Це свідчить про важливість територіальних умов у забезпеченні комфортної роботи волонтерів.

Середній рівень соціальної підтримки у українських волонтерів є домінуючим серед волонтерів (56,6%, або 64 особи), тоді як високий рівень підтримки мають 28,3% (32 особи). Низький рівень відчувають 15% (17 осіб), що свідчить про недостатній рівень підтримки з боку колег та суспільства.

У групах найбільш поширеним є середній рівень соціальної підтримки, за винятком наймолодших (18–25 років) і найстарших (понад 55 років) волонтерів, які відчувають вищий рівень підтримки. Високий рівень соціальної підтримки також характерний для волонтерів зі стажем до 1 року (58,3%) та для тих, хто працює частковий робочий день (53,3%).

Рівні відпочинку та можливостей для відновлення серед волонтерів показують помітну неоднорідність. Критично низький рівень відпочинку, який може спричинити швидке виснаження, характерний для 4,4% респондентів (5 осіб). Найбільша частка волонтерів, 38,9% (44 особи), перебуває на низькому рівні, що також свідчить про недостатні можливості для відновлення сил. Середній рівень має така ж частка, 38,9% (44 особи), що забезпечує базові потреби у відпочинку. Високий рівень відновлення доступний 14,2% респондентів (16 осіб), тоді як дуже високий рівень мають лише 3,5% (4 особи).

По групам переважають низький та середній рівні. Це свідчить про недостатню увагу до відновлювальних заходів, що є важливим чинником профілактики вигорання.

Рівні фізичного навантаження свідчать про різну інтенсивність фізичної активності у виконанні завдань. Низький рівень навантаження, який характерний для 34,5% респондентів (39 осіб), може бути типовим для волонтерів, які виконують організаційні або адміністративні функції. Середній рівень навантаження відзначено у найбільшої частки опитаних – 44,2% (50 осіб), що вказує на збалансовану інтенсивність роботи. Високий рівень фізичної активності, характерний для 21,2% респондентів (24 особи), може бути пов’язаний із виконанням важких завдань, що вимагають значних зусиль, і є потенційним чинником фізичного виснаження.

Середній рівень фізичного навантаження у групах є найбільш поширеним (54,5–66,7%) у всіх групах. Низький рівень характерний для молодших волонтерів (18–25 років) – 66,7%, а також для тих, хто працює епізодично (46,3%). Чоловіки, як правило, мають вищий рівень фізичного навантаження, ніж жінки. Також низький рівень фізичного навантаження частіше зустрічається серед волонтерів зі стажем до одного року.

Аналіз результатів обчислення анкетування іноземних волонтерів свідчить про те, що більшість із них перебувають на середньому або високому рівні стресу (по 5 респондентів, або 45,5% кожен). Лише один чоловік (9,1%), який займається волонтерською діяльністю менше ніж рік, повідомив про відсутність стресу.

Рівень організаційних умов для всіх іноземних респондентів визначається як середній (2 респонденти, або 18,2%) або високий (9 респондентів, або 81,8%). Щодо інтенсивності графіка роботи, більшість респондентів відзначають середній (4 особи, або 36,4%) або високий рівень (7 осіб, або 63,6%).

Соціальна підтримка серед іноземних волонтерів розподілена рівномірно між низьким, середнім і високим рівнями (по 3, 4 і 4 респонденти відповідно). Щодо рівня відпочинку та відновлення, найменші показники спостерігаються для критично низького та дуже високого рівнів (по 1 респонденту, або 9,1%), тоді як більшість відзначають середній рівень (4 респонденти, або 36,4%). Низький рівень відпочинку мають 3 особи (27,3%), а високий – 2 особи (18,2%).

Фізичне навантаження для більшості респондентів визначається як середнє (6 осіб, або 54,5%). Решта розподілені між низьким (4 особи, або 36,4%) і високим рівнем (1 особа, або 9,1%).

 Результати дослідження виявили, що серед волонтерів, як українських, так і іноземних, домінують середні рівні стресу, інтенсивності графіка та фізичного навантаження, що є типовими для діяльності у гуманітарних кризах. Високий рівень організаційних умов і соціальної підтримки характерний для частини респондентів, що сприяє ефективності їхньої роботи. Водночас недостатній рівень відпочинку та відновлення у багатьох групах створює ризики професійного вигорання, що підкреслює необхідність посилення підтримувальних заходів та заходів профілактики.

У рамках дослідження соціально-психологічних чинників професійного вигорання в умовах гуманітарних криз було проведено кореляційний аналіз за методом Пірсона для вибірки з 113 українських волонтерів та 11 іноземних волонтерів. Оцінювалися взаємозв'язки між рівнем вигорання, визначеним за шкалою MBI, рівнями мотивації визначеними за WEIMS та рядом соціально-психологічних і фізичних факторів.

 Кореляція Пірсона між рівнем вигорання MBI та рівнем внутрішньої мотивації.

Кореляція Пірсона між рівнем вигорання за шкалою MBI та рівнем внутрішньої мотивації серед 113 українських і 11 показала помірний негативний зв'язок у групі (r = -0,5), що свідчить про зниження вигорання при зростанні внутрішньої мотивації. Для іноземних волонтерів виявлено сильний негативний зв'язок (r = -0,7), що вказує на більший вплив мотивації на вигорання в цій групі.

Хоча менша вибірка обмежує узагальнення результатів, сильніша кореляція може бути обумовлена специфікою їхнього досвіду в гуманітарній кризі. Українські волонтери мають ширший розподіл значень, що може свідчити про наявність інших соціально-психологічних факторів, що впливають на вигорання.

Кореляція Пірсона між рівнем вигорання MBI та рівнем зовнішньої мотивації

Кореляція Пірсона між рівнем вигорання за шкалою MBI та рівнем зовнішньої мотивації показала помірний негативний зв'язок у групі українських волонтерів (r = -0,5), що свідчить про частковий вплив зовнішньої мотивації на зниження вигорання.

Це може бути обумовлено тим, що учасники часто залежать від структурованих систем підтримки та заохочення, що забезпечують зовнішню мотивацію.

Кореляція Пірсона між рівнем вигорання MBI та рівнем амотивації.

Для українських волонтерів виявлено сильну позитивну кореляцію Пірсона (r = 0,8), що свідчить про те, що зростання рівня амотивації призводить до значного підвищення рівня вигорання. Це може бути результатом відчуття безцільності та втрати мотивації для продовження роботи, що часто веде до емоційного і фізичного виснаження. У іноземних волонтерів кореляція Пірсона ще вища (r = 0,9), що вказує на більш виражену залежність між амотивацією та вигоранням. Така висока кореляція може пояснюватися тим, що втрата мотивації серед іноземних волонтерів часто пов’язана з відчуттям безпорадності чи недоцільності їхньої діяльності, особливо в умовах роботи в чужій культурі чи країні.

Кореляція Пірсона між рівнем емоційного виснаження та внутрішньої мотивації

Українські волонтери мають помірну негативну кореляцію Пірсона (r = -0,3), що вказує на слабкий захисний вплив внутрішньої мотивації на емоційне виснаження. Це може свідчити про те, що хоча внутрішня мотивація певним чином знижує емоційне виснаження, її вплив є незначним. Для іноземних волонтерів зв’язок сильніший (r = -0,6), що вказує на більш виражений захисний ефект внутрішніх стимулів. Іншими словами, у іноземних волонтерів внутрішня мотивація відіграє важливішу роль у подоланні стресових ситуацій, що можуть виникати через мовний чи культурний бар’єр, вимогливість роботи та адаптацію до нових умов.

Кореляція Пірсона між рівнем емоційного виснаження та рівнем зовнішньої мотивації.

В українських волонтерів кореляція Пірсона між емоційним виснаженням і зовнішньою мотивацією є практично відсутньою (r = -0,2), що свідчить про незначний вплив зовнішніх стимулів на рівень емоційного виснаження. Це може свідчити про те, що українські волонтери більше покладаються на внутрішні фактори мотивації, ніж на зовнішні. У іноземних волонтерів кореляція Пірсона сильна (r = -0,7), що підкреслює важливість зовнішніх стимулів, таких як визнання, підтримка чи заохочення з боку організацій чи місцевих структур. Це може допомогти зберегти їх емоційну енергію в умовах високої стресовості та незнайомості з місцевими обставинами.

Кореляція Пірсона між рівнем емоційного виснаження та рівнем амотивації.

Для українських волонтерів спостерігається сильна позитивна кореляція Пірсона (r = 0,8) між амотивацією та емоційним виснаженням, що вказує на значний вплив амотивації на емоційне виснаження. Втрата мотивації серед українських волонтерів може бути пов'язана із зниженням рівня енергії та залученості в діяльність, що посилює емоційне виснаження. У іноземних волонтерів цей зв’язок ще сильніший (r = 0,9), що свідчить про ще більший вплив амотивації на їхній емоційний стан. Це можна пояснити додатковими стресовими факторами, з якими стикаються іноземні волонтери, наприклад, мовним бар’єром або культурною відмінністю, що можуть ускладнювати їх адаптацію і призводити до зростання амотивації та вигорання.

Кореляція Пірсона між рівнем деперсоналізації та рівнем внутрішньої мотивації

Українські волонтери мають відсутню кореляцію Пірсона (r = -0,2) між деперсоналізацією і внутрішньою мотивацією, що вказує на слабкий зв’язок між цими показниками. Це може свідчити про те, що внутрішня мотивація не має значного впливу на рівень деперсоналізації у цій групі. У іноземних волонтерів кореляція Пірсона сильна (r = -0,7), що вказує на важливість внутрішніх стимулів у зниженні деперсоналізації. Іноземні волонтери часто працюють в умовах культурної та мовної відмінності, що вимагає від них високого рівня емоційного зв’язку з іншими людьми для подолання труднощів, тому внутрішня мотивація виступає важливим фактором для збереження емоційного здоров’я.

Кореляція Пірсона між рівнем деперсоналізації та рівнем зовнішньої мотивації.

Для українських волонтерів спостерігається помірна негативна кореляція Пірсона (r = -0,3), що вказує на частковий вплив зовнішньої мотивації на деперсоналізацію. Зовнішні стимули, такі як підтримка та визнання, можуть мати обмежений ефект на зниження деперсоналізації серед українських волонтерів. У іноземних волонтерів цей вплив значно сильніший (r = -0,8), що свідчить про те, що зовнішні чинники, як-от соціальна підтримка, є важливими для збереження контакту з соціумом та зменшення деперсоналізації.

Кореляція Пірсона між рівнем деперсоналізації та рівнем амотивації.

Українські волонтери демонструють помірну позитивну кореляцію Пірсона (r = 0,7) між деперсоналізацією та амотивацією, що вказує на помітний зв’язок між цими двома факторами. Зростання амотивації призводить до збільшення деперсоналізації, що може бути результатом емоційного відчуження та втрати інтересу до своєї діяльності. У іноземних волонтерів кореляція Пірсона сильна (r = 0,8), що вказує на ще більший зв’язок між амотивацією та деперсоналізацією. Іноземні волонтери можуть зазнавати ще більших труднощів з адаптацією до нових умов, що веде до сильнішої деперсоналізації при зростанні амотивації.

Кореляція Пірсона між рівнем редукції особистих досягнень та рівнем Внутрішньої мотивації.

Українські волонтери демонструють сильну позитивну кореляцію Пірсона (r = 0,8) між внутрішньою мотивацією і редукцією особистих досягнень, що вказує на те, що внутрішня мотивація допомагає підтримувати відчуття досягнень, навіть при зниженні рівня самореалізації. У іноземних волонтерів цей зв’язок ще сильніший (r = 0,9), що підкреслює роль внутрішніх стимулів у підтримці почуття особистих досягнень в умовах складної роботи та адаптації до нової ситуації.

Кореляція Пірсона між рівнем редукції особистих досягнень та рівнем зовнішньої мотивації.

Для українських волонтерів спостерігається сильна позитивна кореляція Пірсона (r = 0,8) між зовнішньою мотивацією та редукцією особистих досягнень, що вказує на значний вплив зовнішніх стимулів на підтримку відчуття досягнень. У іноземних волонтерів цей зв’язок дуже сильний (r = 0,9), що підкреслює, наскільки важливими є зовнішні фактори для збереження їхньої самооцінки, особливо в умовах складної адаптації.

Кореляція Пірсона між рівнем редукції особистих досягнень та рівнем амотивації.

Українські волонтери демонструють помірну негативну кореляцію Пірсона (r = -0,3), що свідчить про частковий зворотний зв’язок між амотивацією та редукцією особистих досягнень. У іноземних волонтерів цей зв’язок значно сильніший (r = -0,6), що вказує на більший негативний вплив амотивації на їхні досягнення.

Зовнішні фактори та амотивація значно впливають на рівень вигорання та деперсоналізацію.

Іноземні волонтери можуть мати більшу вразливість до вигорання через культурні та мовні бар’єри, в той час як українські волонтери менше залежні від зовнішніх стимулів, покладаючись більше на внутрішню мотивацію.

Кореляція Пірсона між рівнем вигорання MBI та рівнем стресу.

Для українських волонтерів спостерігається помірно позитивний зв'язок (r = 0,60), що свідчить про помірну асоціацію між високим рівнем стресу та збільшенням рівня вигорання. В аналогічній групі іноземних волонтерів також зафіксована помірна позитивна кореляція (r = 0,58), що вказує на схожу тенденцію, але з дещо меншою силою взаємозв'язку.

Кореляція Пірсона між рівнем вигорання MBI та інтенсивністю графіка роботи.

Для українських волонтерів кореляція між інтенсивністю графіка та рівнем вигорання є практично відсутньою (r = 0,03), що свідчить про відсутність суттєвого впливу цього фактора на розвиток вигорання. У групі іноземних волонтерів спостерігається помірна негативна кореляція (r = -0,34), що може свідчити про тенденцію до зниження рівня вигорання в умовах менш інтенсивного робочого графіка, однак цей зв'язок є помірним і потребує подальшого дослідження.

Кореляція Пірсона між рівнем вигорання MBI та умовами праці.

Для українських волонтерів кореляція між умовами праці та рівнем вигорання практично відсутня (r = -0,01), що вказує на те, що умови праці не мають значного впливу на розвиток вигорання в цій групі. Для іноземних волонтерів також зафіксована відсутність суттєвого впливу (r = -0,28), хоча зв'язок є негативним, що може свідчити про певну роль кращих умов праці у зменшенні вигорання, однак цей ефект є слабким.

Кореляція Пірсона між рівнем вигорання MBI та рівнем соціальної підтримки.

У обох групах спостерігається сильна негативна кореляція між рівнем вигорання та рівнем соціальної підтримки. Для українських волонтерів коефіцієнт кореляції становить r = -0,78, що вказує на значний захисний ефект соціальної підтримки в процесі розвитку вигорання. У групі іноземних волонтерів цей зв'язок ще сильніший (r = -0,93), що підкреслює важливість соціальної підтримки для запобігання вигоранню серед іноземних волонтерів.

Кореляція Пірсона між рівнем вигорання MBI та рівнем відновлення та відпочинку.

Для українських волонтерів спостерігається помірна негативна кореляція (r = -0,7), що вказує на важливість процесів відновлення та відпочинку для зниження рівня вигорання. У іноземних волонтерів цей зв'язок є ще сильнішим (r = -0,81), що підтверджує роль адекватного відпочинку та відновлення у запобіганні вигоранню.

Кореляція Пірсона між рівнем вигорання MBI та рівнем фізичного навантаження.

Для обох груп волонтерів спостерігається сильна позитивна кореляція між рівнем фізичного навантаження та рівнем вигорання. У українських волонтерів коефіцієнт кореляції становить r = 0,74, а у іноземних — r = 0,79. Це вказує на те, що підвищення рівня фізичного навантаження може бути пов'язане з підвищенням рівня вигорання, що, ймовірно, є наслідком надмірної фізичної активності, що супроводжує волонтерську діяльність у контексті гуманітарної кризи.

Дослідження виявило важливі фактори, що впливають на рівень вигорання серед волонтерів, зокрема стрес, соціальна підтримка, відновлення та фізичне навантаження.

Для українських та іноземних волонтерів спостерігаються схожі тенденції, однак сила кореляцій різниться, що може бути зумовлено культурними та контекстуальними відмінностями між групами.

Встановлені взаємозв'язки можуть слугувати основою для розробки програм підтримки волонтерів, зокрема щодо зниження рівня стресу, підвищення соціальної підтримки та організації належного відпочинку і відновлення.

Кореляція Пірсона між рівнем стресу та рівнем мотиваціі за WEIMS.

Аналіз отриманих даних свідчить про відсутність кореляцій між рівнем стресу та рівнем внутрішньої і зовнішньої мотивації як у групі українських волонтерів, так і серед іноземних. Значення коефіцієнта Пірсона для цих показників становить -0,1 у першому випадку для обох груп та -0,2 у другому для іноземних волонтерів, що вказує на відсутність статистично значущого зв’язку між рівнем стресу та цими видами мотивації. Це може свідчити про те, що ані внутрішня, ані зовнішня мотивація не є визначальними факторами у контексті впливу стресу на волонтерську діяльність.

Натомість виявлено помірний позитивний зв’язок між рівнем стресу та амотивацією в обох групах волонтерів, що підтверджується значенням коефіцієнта кореляції Пірсона, який становить 0,6 для українських та 0,5 для іноземних волонтерів. Це може свідчити про те, що зростання рівня стресу асоціюється зі зростанням рівня амотивації, тобто зі зниженням здатності волонтерів знаходити смисл і мотивацію для своєї діяльності.

Отримані результати підкреслюють важливість роботи з амотивацією у волонтерському середовищі, особливо в умовах високого рівня стресу, оскільки цей аспект може суттєво впливати на загальний рівень ефективності та емоційного стану волонтерів.

Кореляція Пірсона між рівнем стресу та іншими соціально психологічними чинниками.

Аналіз результатів кореляції Пірсона між рівнем стресу та іншими змінними, отриманих під час анкетування виявив як подібності, так і розбіжності між двома групами.

Результати засвідчили відсутність зв’язку між рівнем стресу та рівнем інтенсивності графіка у обох груп волонтерів, що свідчить про те, що інтенсивність графіка не є визначальним чинником для формування стресу. Аналогічно, відсутність кореляції між рівнем стресу та рівнем умов праці для українських волонтерів та слабкий позитивний зв’язок (r=0,2) у іноземних волонтерів свідчать про несуттєвий вплив цього чинника на рівень стресу.

Помірний негативний зв’язок між рівнем стресу та соціальною підтримкою (r=-0,3 для українських волонтерів та r=-0,4 для іноземних) вказує на те, що зі збільшенням соціальної підтримки рівень стресу знижується, що підтверджує її важливість для обох груп.

Ще більш значущим є зв’язок між рівнем стресу та можливістю відновлення та відпочинку, де для українських волонтерів спостерігався помірний негативний зв’язок (r=-0,5), а для іноземних – сильний негативний зв’язок (r=-0,9). Це свідчить про те, що забезпечення можливості якісного відпочинку значно знижує рівень стресу, особливо серед іноземних волонтерів.

Щодо рівня фізичного навантаження, у обох груп виявлено помірний позитивний зв’язок (r=0,6 для українських та r=0,7 для іноземних), що вказує на підвищення рівня стресу зі збільшенням фізичного навантаження. Це свідчить про те, що фізичне навантаження є одним із важливих чинників професійного вигорання серед волонтерів.

Отримані результати дозволяють дійти висновку, що соціальна підтримка, можливість відпочинку та контроль фізичного навантаження є ключовими чинниками для зниження стресу серед волонтерів у гуманітарних кризах, тоді як інтенсивність графіка та умови праці мають менш виражений вплив.

Аналіз відкритих відповідей респондентів, отриманих за результатами анкетування, проведено із застосуванням методів контент-аналізу. Основну увагу зосереджено на якісному аналізі за темами та тематичному контент-аналізі за категоріями. Такий підхід дозволив глибше зрозуміти соціально-психологічні чинники професійного вигорання серед волонтерів, які працюють в умовах гуманітарних криз.

Запитання анкети охоплювали кілька ключових аспектів волонтерської діяльності: мотиви початку волонтерської діяльності, джерела довготривалої мотивації, причини виникнення вигорання, можливі заходи його профілактики та додаткові побажання чи коментарі щодо покращення умов праці. Аналіз відповідей дозволив систематизувати думки респондентів та виявити ключові тенденції, що формують їхній досвід і сприйняття волонтерської діяльності.

Застосування тематичного контент-аналізу дозволило виділити основні категорії відповідей, а квалітативний аналіз забезпечив інтерпретацію їх змісту в контексті соціально-психологічних особливостей, які впливають на розвиток та профілактику професійного вигорання.

Представлений розбір відповідей з анкети з основними ключовими словами за якими проводився попередній пошук, а також наведено приклади відповідей респондентів.

Варто зазначити, що одна й та сама відповідь могла бути зарахована одночасно до кількох категорій, оскільки респонденти нерідко висловлювали багатокомпонентні мотиви, які включали різні аспекти. Наприклад, у відповіді могли поєднуватися внутрішні переконання (внутрішня мотивація) та зовнішні обставини (зовнішня мотивація).

Результат аналізу по запитанням:

Аналіз відповідей на запитання "Що вас спонукало стати волонтером?" проводився з метою виявлення основних мотивів, що спонукають людей до волонтерської діяльності. Усі отримані результати були класифіковані за трьома основними категоріями: **зовнішня мотивація**, **внутрішня мотивація** та **амотивація** та сформовані.

Аналіз відповідей на запитання "Що вас спонукало стати волонтером?" серед респондентів, що брали участь у дослідженні, показує, що основними чинниками, які мотивують волонтерів, є особистісні та соціально-психологічні фактори, а також ситуаційні. Більшість волонтерів, як українських, так і іноземних, вказали на бажання допомогти людям (16,9%) та на любов до людей або альтруїзм (12,0%), що свідчить про високий рівень емпатії та бажання сприяти покращенню соціальної ситуації. Також значну кількість волонтерів спонукала до активності війна (39,5%), що вказує на важливість зовнішніх кризових факторів у формуванні готовності до допомоги та участі в волонтерських ініціативах. Поява волонтерського руху в умовах війни свідчить про високий рівень соціальної відповідальності респондентів, оскільки 19,4% волонтерів зазначили цей мотив.

Серед інших мотивів, які вказали респонденти, важливими є бажання бути причетним до важливої справи (6,5%) та допомогти військовим (4,8%), що свідчить про сильний патріотичний мотив і прагнення підтримати країну в критичний час. Соціальні зв'язки, зокрема родинні чи дружні мотиви (6,5%), також мають своє значення в процесі вибору волонтерської діяльності. Крім того, важливим чинником є біль від втрат (5,6%), що відображає травматичний досвід, пов'язаний із війною, і потребу у відновленні через допомогу іншим.

Важливим результатом є також те, що чимало респондентів визначили себе волонтерами через вимушений переїзд (3,2%), що вказує на ситуаційні обставини як фактор, який інколи змушує людину знайти нове призначення в допомозі іншим. Однак мотивація через страх впасти духом або відчути безпорадність (1,6%) є менш вираженою, що може свідчити про певну внутрішню стійкість волонтерів або про прагнення дати позитивний результат навіть у складних умовах.

Загалом, аналіз показує, що мотивація волонтерів є багатогранною і включає як особистісні, так і соціальні, а також ситуаційні чинники, що підкреслює важливість комплексного підходу до розуміння причин волонтерської діяльності у контексті гуманітарних криз, зокрема війни.

1. "Що мотивує вас подовжувати волонтерську діяльність?"

Розглядаючи відповіді на поставлене відкрите питання "Що мотивує вас подовжувати волонтерську діяльність?", можна виділити дві ключові тенденції. Перша стосується домінування внутрішніх мотивів, які формуються на основі особистих цінностей та переконань. Бажання допомогти (20,2%) та любов до людей/альтруїзм (16,1%) посідають провідні позиції серед усіх відповідей. Це свідчить про те, що значна частина волонтерів сприймає свою діяльність як внутрішній обов’язок, що забезпечує стійкість їхньої мотивації навіть за умов високого ризику емоційного вигорання. Водночас орієнтація на перемогу як внутрішній мотив (14,5%) демонструє тісний зв’язок волонтерів із суспільно значущими цілями, що підсилює їхню відданість справі.

Друга тенденція виявляє важливість зовнішніх факторів, які мотивують за рахунок впливу ситуаційних обставин та соціального середовища. Наприклад, війна та необхідність продовжувати допомогу (14,5%) виступають потужним стимулом, який підкреслює ситуаційну обумовленість волонтерської активності. Необхідність досягнення результату (16,1%) є ключовим зовнішнім мотивом, що забезпечує відчуття значущості та ефективності роботи. Водночас позитивний відгук суспільства (9,7%) і групова підтримка (8,9%) показують, що соціальна оцінка та взаємодія з колегами також відіграють роль у підтримці мотивації.

Узагальнюючи, можна зробити висновок, що мотивація волонтерів є багатовимірною, з домінуванням внутрішніх чинників. Однак значний вплив зовнішніх факторів свідчить про те, що мотивація формується як результат поєднання особистих переконань із соціальною підтримкою та актуальністю завдань. Це підкреслює важливість створення умов, які підтримують як внутрішню, так і зовнішню мотивацію, для попередження емоційного вигорання волонтерів.

1. "Що, на вашу думку, є головною причиною вигорання серед волонтерів?"

Аналізуючи відповіді на відкрите питання "Що, на вашу думку, є головною причиною вигорання серед волонтерів?", можна виокремити два ключових типи чинників: зовнішні та внутрішні, причому останні значно домінують у загальній картині.

Найбільш поширеною причиною вигорання є емоційне та психологічне навантаження (43,5%). Це вказує на те, що волонтерська діяльність часто супроводжується високим рівнем стресу через емоційну включеність, пов'язану із взаємодією з постраждалими та вирішенням складних ситуацій. Фізичне виснаження (21,8%) і моральні та етичні проблеми (21%) підсилюють цей тиск, створюючи серйозну загрозу для довготривалого функціонування волонтерів. Також важливо відзначити, що майже кожен п'ятий респондент вказав на нестачу часу для відпочинку (17,7%), що свідчить про потребу у вдосконаленні умов для відновлення.

Серед зовнішніх чинників найбільш вагомим виявилося відношення суспільства та недостатня підтримка (29%). Це підкреслює, що суспільні очікування та відсутність належного визнання роботи волонтерів можуть значно впливати на їхній емоційний стан. Політичні проблеми, такі як корупція та дії влади (16,1%), а також нестача ресурсів (13,7%) створюють додатковий тиск, що ускладнює виконання завдань. Окремої уваги заслуговують погана організація та управління (12,1%), які можуть призводити до неефективності роботи та посилювати відчуття розчарування.

Помітно, що внутрішні та зовнішні фактори часто взаємодіють, створюючи накопичувальний ефект. Наприклад, розчарування в результатах роботи (13,7%) може бути викликане як внутрішнім сприйняттям власної ефективності, так і зовнішніми умовами, такими як недостатня підтримка або брак ресурсів.

Таким чином, головною причиною вигорання серед волонтерів є комплексний вплив емоційного та фізичного навантаження, зумовленого як внутрішніми обставинами, так і зовнішніми бар'єрами. Для запобігання цьому явищу необхідно впроваджувати заходи, спрямовані на психологічну підтримку, зниження навантаження, забезпечення ресурсами та підвищення суспільного визнання волонтерської праці.

1. "Які заходи або підтримка, на вашу думку, могли б допомогти у запобіганні вигоранню?"

Оцінюючи відповіді на відкрите запитання "Які заходи або підтримка, на вашу думку, могли б допомогти у запобіганні вигоранню?", можна відзначити важливість комплексного підходу до підтримки волонтерів, як з боку зовнішніх, так і внутрішніх чинників.

Серед зовнішніх чинників найбільш важливими для респондентів є увага та підтримка з боку держави (20,2%), заходи з командоутворення та згуртованості (19,4%) і реорганізація роботи, матеріальне забезпечення (18,5%). Це свідчить про потребу в структурних змінах на рівні організації волонтерської діяльності та надання ресурсної підтримки. Важливим є також фінансова та матеріальна підтримка (15,3%), що безпосередньо впливає на здатність волонтерів продовжувати свою діяльність без додаткового стресу та фінансових труднощів. Окрім цього, визнання і вдячність у суспільстві (14,5%) є важливими аспектами, що сприяють мотивації та позитивному емоційному стану волонтерів.

Зовнішні чинники підтримки також включають сумісні заходи серед волонтерських утворень (10,5%) і пільги та соціальний захист для волонтерів (7,3%). Це вказує на потребу в створенні спільнот та системи, яка б забезпечувала соціальні гарантії для тих, хто займається волонтерством.

Що стосується внутрішніх чинників підтримки, найбільш поширеними відповідями є релаксація, подорожі і відпочинок (34,7%) та консультації з психологом, тренінги (16,9%). Це підкреслює необхідність створення умов для емоційного та фізичного відновлення волонтерів, зокрема через заходи, що дозволяють знижувати стрес і перенапруження. Додатково, навчання та залучення фахівців (7,3%) може сприяти розвитку професійних навичок та підвищенню компетентності, що, у свою чергу, дозволяє волонтерам відчувати себе більш впевненими в своїй ролі.

Отже, для запобігання вигоранню серед волонтерів необхідно впроваджувати підтримку на двох рівнях: зовнішньому, що включає державну увагу, фінансування та організаційні зміни, та внутрішньому, спрямованому на відновлення емоційного стану волонтерів і професійний розвиток. Комбінація цих факторів може значно підвищити ефективність волонтерської діяльності і зменшити ризик вигорання.

Здійснюючи аналіз відповідей на відкрите питання "Чи є у вас додаткові побажання або коментарі щодо покращення умов волонтерської діяльності?", можна виокремити кілька ключових напрямів, на які респонденти звертають увагу як на можливі шляхи покращення умов для волонтерів.

Серед найбільш поширених відповідей є відсутність додаткових побажань або коментарів (43,5%). Це може свідчити про те, що частина волонтерів задоволена поточними умовами діяльності або не відчуває необхідності в змінах. Проте, це не означає відсутність проблем, адже інші респонденти висловили конкретні побажання.

Одним з найбільш виражених побажань є легалізація волонтерської діяльності (21,8%). Це підкреслює важливість створення формальних умов для існування та розвитку волонтерства, що може включати юридичне визнання волонтерів, їх права та обов'язки, а також встановлення відповідних нормативно-правових актів. Легалізація дозволяє не тільки забезпечити правову підтримку, але й покращити соціальне становище волонтерів.

Наступною важливою темою є необхідність підвищення довіри та залученості з боку суспільства (12,1%). Це свідчить про те, що волонтери відчувають потребу в більшому визнанні своєї роботи з боку громадськості, що сприятиме зміцненню мотивації та покращенню емоційного стану.

Інші коментарі стосуються необхідності покращення рівня координації між волонтерами (9,7%) та вдосконалення волонтерського оснащення (8,9%). Це підкреслює потребу в оптимізації процесів взаємодії серед волонтерів, а також наявності належних ресурсів для виконання завдань. Покращення координації може включати впровадження ефективних систем комунікації, розподілу завдань та моніторингу діяльності.

Стимуляція волонтерської діяльності (7,3%) та інформаційна підтримка, висвітлення в ЗМІ (4%) є важливими аспектами, що сприяють підвищенню мотивації та залученості до волонтерства. Інформування та стимулювання громадської активності волонтерів можуть допомогти залучити більше людей до участі в цих ініціативах.

Отже, для покращення умов волонтерської діяльності важливо звернути увагу на легалізацію волонтерства, підвищення довіри з боку суспільства, покращення координації серед волонтерів, забезпечення належного оснащення та стимулювання активної участі в суспільних ініціативах. Ці заходи можуть значно сприяти розвитку волонтерського руху та покращенню ефективності допомоги в умовах гуманітарних криз.

Порівняльний аналіз відповідей на відкрити питання "Що вас спонукало стати волонтером?" та "Що мотивує вас подовжувати волонтерську діяльність?"

Аналізуючи кореляцію між мотиваційними факторами, які спонукали респондентів стати волонтерами, та тими, що мотивують їх продовжувати діяльність, можна помітити важливі закономірності.

Основним стимулом для залучення до волонтерства виявилась війна (39,5%). Це свідчить про те, що початкове рішення здебільшого визначалося зовнішніми факторами, які формували ситуаційний контекст. Проте, у продовженні діяльності війна як мотиваційний фактор поступається внутрішнім чинникам, таким як бажання допомогти (20,2%) і любов до людей (16,1%). Це демонструє, що волонтерська активність із часом трансформується в усвідомлену, ціннісно зумовлену діяльність.

Категорія внутрішньої мотивації є стабільною в обох випадках. Наприклад, бажання допомогти, яке спонукало 15,3% респондентів стати волонтерами, залишається провідним мотивом у їхній діяльності (20,2%). Любов до людей та альтруїзм також зберігають значення, хоча їхній відсоток зростає (12,0% → 16,1%). Це підкреслює важливість внутрішніх переконань у підтримці тривалої волонтерської активності.

Зовнішні чинники, які спричинили початок діяльності, такі як соціальна відповідальність (19,4%) та допомога військовим (4,8%), залишаються важливими, але частково поступаються місцем таким аспектам, як групова підтримка та позитивний відгук суспільства. Війна, як основний драйвер початку волонтерства, у процесі діяльності зменшує свій вплив, що може свідчити про адаптацію волонтерів до умов гуманітарної кризи.

Особливу увагу варто звернути на амотиваційний фактор страху безпорадності, який відіграв незначну роль на початковому етапі (1,6%). Відсутність цього аспекту у продовженні діяльності може свідчити про те, що волонтери, які залишаються активними, зуміли подолати внутрішні страхи та знайшли інші джерела натхнення.

Аналіз відкритих відповідей респондентів на запитання, пов’язані з мотивацією та вигоранням волонтерів, проведений у рамках дослідження, свідчить про багатогранність соціально-психологічних і ситуаційних чинників, що впливають на волонтерську діяльність. Мотивація волонтерів визначається переважно внутрішніми факторами, такими як бажання допомагати, альтруїзм, патріотизм і орієнтація на досягнення суспільно значущих результатів, тоді як зовнішні обставини, як-от війна, сприяють формуванню волонтерського руху. Основними причинами вигорання є емоційне та фізичне виснаження, моральні та етичні проблеми, брак ресурсів і підтримки, а також зовнішні бар’єри, включно з організаційними труднощами. Запобігання вигоранню передбачає комплексний підхід, який поєднує психологічну підтримку, організаційні зміни, визнання зусиль волонтерів і забезпечення умов для їхнього відновлення. Результати підкреслюють значення внутрішніх і зовнішніх чинників у збереженні мотивації волонтерів та їхньої стійкості в умовах гуманітарної кризи.

Результати дослідження дозволили виявити ключові закономірності, що визначають рівень професійного вигорання волонтерів у гуманітарних кризах. Основним фактором, який впливає на цей процес, є сукупність соціально-демографічних, мотиваційних та організаційних чинників. Високий рівень емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції особистих досягнень має тісний зв'язок із рівнем стресу, соціальною підтримкою, а також можливостями для відновлення.

Виявлено, що волонтери, які працюють у стресових умовах із постійною невизначеністю, дійсно демонструють підвищений рівень вигорання, що підтверджує першу гіпотезу. Однак недостатня організаційна підтримка, як показали результати кореляційного аналізу, не відіграє суттєвої ролі в цьому процесі. Водночас друга гіпотеза підтвердила, що високий рівень соціальної підтримки значно знижує ризик вигорання, зокрема, зменшуючи емоційне виснаження та деперсоналізацію. Висока внутрішня мотивація, як зазначено в третій гіпотезі, також має захисний ефект, знижуючи інтенсивність вигорання навіть у складних умовах.

Соціально-демографічні особливості, такі як вік, стаж волонтерства та гендер, мають значний вплив на рівень вигорання. Респонденти середнього віку та ті, хто має стаж 2–3 роки, демонструють найбільшу вразливість до вигорання. Гендерні особливості вказують на те, що жінки частіше зазнають вигорання, ніж чоловіки, але не суттєво, що може бути пов’язано з емоційною включеністю та специфікою виконуваних завдань. Важливим виявився також вплив територіальних умов, у яких працюють волонтери. Найвищий рівень вигорання зафіксовано у зонах активних бойових дій, що вказує на високу стресогенність цих умов.

Кореляційний аналіз підтвердив значення мотиваційних чинників у розвитку вигорання. Високий рівень внутрішньої мотивації пов’язаний зі зниженням емоційного виснаження та деперсоналізації, тоді як амотивація має сильний позитивний зв'язок із цими проявами вигорання. Четверта гіпотеза знайшла підтвердження: низький рівень соціальної підтримки та мотивації тісно пов’язаний із підвищеним рівнем емоційного виснаження. Крім того, дослідження підтримало п’яту гіпотезу, яка свідчить, що соціальна підтримка в колективній роботі є ефективнішою для зниження рівня вигорання, ніж індивідуальна волонтерська діяльність.

Вивчення відповідей респондентів на відкриті запитання анкети підкреслюють багатовимірність проблеми професійного вигорання та дозволяють глибше зрозуміти ключові чинники, що впливають на їхній емоційний стан. Найпоширенішими причинами вигорання респонденти назвали емоційне та психологічне навантаження, фізичне виснаження, а також морально-етичні дилеми, які часто супроводжують волонтерську діяльність. Відсутність належного відпочинку та підтримки з боку суспільства додатково загострюють ці проблеми.

Серед рекомендацій волонтерів щодо профілактики вигорання особливе місце займають заходи, спрямовані на релаксацію та емоційне відновлення, такі як консультації з психологами, командоутворення та створення умов для відпочинку. Крім того, респонденти відзначили важливість визнання їхньої роботи та підтримки на рівні громади та держави, що підвищує мотивацію і сприяє подоланню наслідків вигорання.

Отримані результати мають важливе практичне значення для розробки стратегій профілактики професійного вигорання серед волонтерів. Програми підтримки мають включати заходи, спрямовані на покращення якості відновлення та соціальної підтримки, зокрема через організацію тренінгів, групової терапії та заходів із залучення громади. Особливу увагу слід приділити групам ризику, які працюють у зонах бойових дій, а також тим, хто має високий рівень амотивації або низьку внутрішню мотивацію.

Підхід, орієнтований на створення стійкої волонтерської спільноти через формування підтримуючого середовища, може знизити рівень вигорання та забезпечити довготривалу ефективність роботи волонтерів. У подальших дослідженнях варто розглянути вплив культурних відмінностей, міжособистісних стосунків і специфіки завдань на розвиток емоційного виснаження та деперсоналізації.

Ці дані не лише підтверджують кількісні результати дослідження, але й додають важливий якісний аспект, що акцентує увагу на потребі індивідуального підходу до підтримки волонтерів та врахування їхніх переживань і очікувань.

Загалом дослідження підкреслює різноплановий характер професійного вигорання та потребу у комплексному підході до його запобігання. Отримані дані також вказують на необхідність подальших досліджень для поглибленого розуміння взаємозв’язків між соціально-психологічними чинниками та вигоранням.

**РОЗДІЛ 3**

**ПСИХОЛОГІЧНІ засади розвитку конфліктологічної компетентності фахівців економічної галузі**

**3.1. Реалізація технології формування конфліктологічної компетентності майбутніх економістів**

На основі сформованої у попередньому розділі технології формування конфліктологічної компетентності майбутніх економістів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін визначимо основні напрями її реалізації. Даний підрозділ дослідження присвячено характеристиці експериментальної роботи щодо практичної реалізації вказаної технології, спираючись на теоретичні положення.

Реалізовуючи технологію, спрямовану на формування конфліктологічної компетентності майбутніх економістів, спиралися на системний, особистісно-орієнтований, гуманістичний, особистісно-діяльнісний, синергетичний, компетентнісний методологічні підходи. Під час організації дослідження дотримувалися визначених принципів, а саме: інтерактивності, діалогізації, толерантності, індивідуалізації особистісної свободи, інтегративності. Розкриємо особливості реалізації кожного з етапів етапу досліджуваної технології.

 Зокрема, підготовчо-цільовий етап передбачав за мету формування конфліктологічної компетентності майбутніх економістів, здатного забезпечити мінімізацію ризиків виникнення конфліктних ситуацій у професійному середовищі економіста, а також уміння діагностувати, попереджати і вирішувати конфлікти.

 Саме вказана мета стала визначальною при організації та проведенні експерименту. Нами було визначено, що під час експерименту студенти мають навчитися: використовувати теоретичні основи методики і стратегії управління конфліктами у своїй професійній діяльності; визначати динаміку розвитку конфлікту, ідентифікувати його стадії та визначати необхідні підходи і методи управління конфліктом; застосовувати методики попередження, вирішення та зменшення негативних наслідків конфліктів в умовах професійного середовища; застосовувати механізми управління конфліктами у процесі їх попередження та вирішення.

На підготовчо-цільовому етапі технології вирішувалися наступні завдання: здійснення теоретико-методичної підготовки викладачів вищих навчальних закладів, що забезпечують підготовку економістів, до формування конфліктологічної компетентності майбутніх економістів шляхом проведення навчально-методичного семінару; розробка навчально-методичного забезпечення формування конфліктологічної компетентності майбутніх економістів; здійснення попередньої діагностики рівня сформованості конфліктологічної компетентності майбутніх економістів.

Теоретико-методична підготовка викладачів вищих навчальних закладів, що здійснюють підготовку економістів, до формування конфліктологічної компетентності майбутніх економістів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін була здійснена шляхом проведення навчально-методичного семінару «Формування конфліктологічної компетентності майбутніх економістів», метою якого стало оволодіння професорсько-викладацьким складом вищих навчальних закладів знаннями та навичками формування у студентів конфліктологічної компетентності у процесі вивчення гуманітарних дисциплін.

Семінар передбачав лекції (8 год.), практичні заняття (6 год.), тренінгові заняття (4 год.), майстер-класи (4 год.).

Значна увага на семінарі була приділена розкриттю сутності, компонентно-структурного складу конфліктологічної компетентності майбутніх економістів, а також методики застосування інтерактивних методів навчання у процесі формування у студентів даної компетентності.

За результатами проведеного навчально-методичного семінару викладачі мали оволодіти знаннями методики використання інтерактивних методів навчання майбутніх економістів з метою формування у них конфліктологічної компетентності; навчитися поетапно реалізовувати технологію формування конфліктологічної компетентності; визначати рівні сформованості конфліктологічної компетентності майбутніх економістів.

Під час проведення семінару особливу зацікавленість у викладачів викликали питання щодо сутності сучасних інтерактивних методів навчання, їх можливостей у формуванні у майбутніх економістів конфліктологічної компетентності.

Зокрема, високий інтерес спостерігався при обговоренні ігрових методів навчання, запозичених із західної практики («6 шляп мислення», «метод 635» та SCAMPER).

Увага викладачів акцентувалася також на налагодженні комунікаційних партнерських відносин зі студентами, які базуються на доброзичному ставленні один до одного, дотриманні етики та культури поведінки; формуванні ефективного зворотного зв’язку між викладачем і студентами; активному застосуванні проблемно-орієнтованого навчання (конфліктологічні вправи та проблемні ситуації).

Найдосвідченіші викладачі наприкінці семінару проводили майстер-класи.

В кінці семінару всі викладачі були забезпечені необхідним навчально-методичним забезпеченням з розробленого спецкурсу «Конфліктологія професійної діяльності економістів» та оновленого змісту дисциплін «Ділова іноземна мова», «Філософія», «Соціологія» та «Конфліктологія» (конспекти лекцій, методичні вказівки до проведення практичних занять, індивідуальні контрольні завдання, пакети з іграми, тренінгами, кейсами, діагностичними тестами.

На підготовчо-цільовому етапі також важливим елементом було здійснення попередньої діагностики сформованості компонентів конфліктологічної компетентності майбутніх економістів на основі показників: мотиваційний – мотивація досягнення щодо попередження та урегулювання конфліктів; потреба у безконфліктній взаємодії на основі розробки стратегії моделювання конструктивних відносини з учасниками конфлікту; когнітивний – повнота та міцність засвоєння системи знань про сутність, природу, види, ознаки, структуру конфлікту, причини їх виникнення, особливості перебігу, динаміку розвитку та наслідки, технології попередження конфліктів у професійній діяльності на різних рівнях, врегулювання конфліктів та зменшення негативного впливу їх наслідків як на учасників конфлікту, так і на оточуюче конфліктне середовище; управлінський – правильність і швидкість виконання дій з формулювання й аналізу конфліктної ситуації та способів її вирішення, вибору оптимального рішення та його реалізації, контролю та коригування, інформаційного забезпечення процесів попередження та вирішення конфліктів; рівень прояву у студентів умінь з прийняття рішень щодо попередження та урегулювання конфліктів; соціальний – рівень застосування моральних регуляторів поведінки у конфліктній ситуації та дотримання етичних норм і принципів по відношенню до опонентів.

 Отримані результати дозволили більш цілеспрямовано розробити навчально-методичне забезпечення технології формування конфліктологічної компетентності майбутніх економістів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін.

Для реалізації змістовно-процесуального етапу технології формування конфліктологічної компетентності майбутніх економістів під час експерименту використовувались відповідні мотиваційно-спонукальні прийоми, зокрема, бесіда, створення проблемної ситуації, творчі завдання, «незакінчене речення», «ситуації успіху» тощо.

 Вони дозволили зосередити увагу студентів на важливості як самої діагностики конфліктів, так і пошуку можливих шляхів їх вирішення, ідентифікації факторів, що чинять вплив на прояви конфліктів, а також можливих наслідків таких конфліктів.

Відповідно, за допомогою вищенаведених вправ і ситуацій у студентів було сформовано бажання розв’язувати поставлені навчальні завдання.

Позитивний вплив вказаних прийомів на актуалізацію мотивації студентів до навчання полягав у наступному:

- по-перше, проблемні ситуації (вправи, задачі) дозволили окреслити певні проблеми, що можуть виникнути на робочому місці фахівця, зосередивши увагу саме на наявності проблеми та її негативних наслідках як для самого фахівця, так і для оточуючих.

Наприклад, ситуація 1 дозволила уявити проблему втрати організацією цінного кваліфікованого працівника через неможливість пристосування його до умов праці цієї організації.

У даному випадку простежувалась також двоїстість проблеми, яка полягає в тому, що з одного боку організація може недоотримати певну суму прибутку (ефективності) через тимчасову втрату кваліфікованого фахівця та додаткові витрати на пошук нового фахівця з досвідом і кваліфікацією не нижчими за втрачені); з іншого – сам працівник на певний час залишається без роботи та доходів у вигляді заробітної плати у ситуації, коли йому треба годувати сім’ю.

Саме гострота проблеми та її вплив одразу на декількох суб’єктів конфлікту стимулювала студентів до пошуку оптимального варіанту вирішення конфлікту.

Ще один приклад: ситуація 3 демонструвала факт неузгодженості дій обох працівників на своїх робочих місцях на благо їх спільної організації, у результаті чого виникла наступна проблема: обидва фахівця витратили свій робочий час на одну і ту саму роботу, яка була оплачена лише одному з працівників.

З одного боку, це справедливо: одне завдання – одна оплата. В той же час, виникала ситуація, коли інший фахівець фактично відпрацював певний час задарма, не принісши додаткового доходу своєму роботодавцю (одна сторона), а також собі (інша сторона).

Отже, також виникала напружена проблемна ситуація, що спонукала студентів до міркування та висловлювання своїх думок.

Відповідно кожна з наведених ситуацій розглядалась крізь призму проблеми одразу для всіх учасників конфлікту та наслідків недоотримання ними певної економічної вигоди (доходів, заробітної плати, премії тощо);

- по-друге, творчі завдання вже на початковому етапі реалізації експерименту та мотивації студентів до формування конфліктологічних навичок дозволили набути елементарних знань щодо сутності і природи конфліктів, важливості їх вирішення, діагностики причин виникнення, зменшення негативних наслідків тощо.

Крім того, завдання створювали умови для пошуку шляхів вирішення конфліктів;

- по-третє, вправи типу «незакінчене речення» розвивали розумові здібності студентів у напряму пошуку необхідних варіантів відповіді.

При цьому відповіді, з одного боку, формувалися по принципу тих, які бажає почути викладач (вправи 1-4), а з іншого – передбачали формування суто особистої думки студента на конкретну ситуацію (вправи 5-10).

 Такі вправи спонукали до дискусії на заняттях, дозволяючи студентам висловлювати свою думку та відстоювати власну позицію.

Крім того, вони сприяли активній роботі студентів на заняттях, інтенсифікації їх спільної розумової діяльності; - по-четверте, «ситуації успіху» були використані у доповнення до відкритого типу вправ «незакінчене речення» та дозволили сформувати позитивний настрій студентів на вироблення стратегії оптимального вирішення конфліктів у кожній конкретній ситуації.

При цьому студенти використовували відомі їм на даний момент знання і уміння, а також здійснювали подальшу їх рефлексію, бажаючи й надалі оволодівати новими знаннями й уміннями у сфері вирішення конфліктів.

Під час експерименту мотивація навчання підтримувалась завдяки використанню активних методів навчання (різного роду інтерактивних ігор, тренінгів, кейсів тощо), у результаті чого досягався постійний контакт студентів з одногрупниками та викладачем. А постійний контроль з боку викладача дозволяв керувати процесом засвоєння знань і умінь у потрібному напрямі, коригувати його за необхідності, особливо при виконанні творчих завдань, коли студентам не завжди вистачало власних знань і умінь.

Нами було чітко усвідомлено, що без цього процес засвоєння знань та формування конфліктологічної компетентності майбутніх економістів ставав би рутинним та механічним, позбавленим психологічної індивідуальності та креативності, а також зменшував би ймовірність використання конфліктологічних навичок у майбутній професійній діяльності.

 Ключовим складником змістовно-процесуального етапу технології формування конфліктологічної компетентності майбутніх економістів нами було визначено, з одного боку – зміст навчання, що реалізовувався шляхом доповнення змісту існуючих дисциплін та впровадженням нового навчального курсу «Конфліктологія професійної діяльності економістів», а з іншого – використанням інтерактивних методів навчання.

 Під час реалізації процесу навчання на основі змісту оновлених дисциплін та запропонованого спецкурсу «Конфліктологія професійної діяльності економістів» було використано наступні форми навчання: навчальні заняття (лекція, практичне (семінарське) заняття, консультація), самостійна робота і контрольні заходи (поточний модульний контроль, комплексна контрольна робота, залік).

Особлива увага на лекційних заняттях була приділена використанню лекції-діалогу, проблемної лекції, лекції-диспуту, лекції-дебатів та лекції із запланованими помилками.

Так, при викладенні спецкурсу «Конфліктологія професійної діяльності економістів» лекція-діалог (тема «Поняття і види конфліктів у професійному середовищі економіста») дозволила зосередити увагу на двоїстому характері конфлікту з позиції впливу на соціальне оточення, розмежувавши його конструктивну та деструктивну функції.

Це дало змогу заздалегідь налаштувати студентів на можливість як конструктивного, так і деструктивного напряму розв’язання конфліктів у їх майбутній професійній діяльності. Лекціями-диспутами та лекціями-дебатами стали теми «Методичні основи дослідження конфліктів» та «Методи попередження та вирішення конфліктів у середовищі економістів», на яких лектором постійно ставились проблемні питання та будувався зворотній зв’язок у формі дискусії.

Проблемними лекціями нами було визначено всі лекції з другого змістовного модуля «Практика вирішення конфліктів у середовищі економістів».

Лекція із запланованими помилками була реалізована під час викладення тем «Практика особистісної поведінки у конфліктних ситуаціях», теми «Практика поведінки у конфліктах між керівниками і підлеглими» та теми «Практика поведінки у міжгрупових та колективних конфліктах».

Студентам під час викладення нового матеріалу заздалегідь було піднесено невірні стратегічні позиції вирішення конфліктів та визначено реакцію студентів на таку поведінку учасників конфлікту. Результати проведених лекцій виявили уважність студентів до лекційного матеріалу та активність під час виявлення помилок.

 Практичні заняття реалізовувались у вигляді семінару-диспуту, семінару-дискусії, практичних занять-тренінгів, практичних занять з вирішення проблемних вправ і ситуацій із комбінованим використанням інтерактивних методів навчання (ділові, рольові, ситуаційні ігри, тренінги, кейси тощо). Оновлення змісту існуючих гуманітарних дисциплін дозволило використати наступні форми навчання.

При викладанні дисципліни «Ділова іноземна мова» було проведено лекцію-діалог з теми «Лінгвістичні фрази і обороти, образливі для ділового спілкування» та семінар-дискусія з теми «Міжнародна культура економіста у діловому спілкуванні».

У розрізі дисципліни «Соціологія» було проведено проблемну лекцію на тему «Проблематика та механізм соціальних конфліктів» та семінари-дискусії по темам «Міжособистісна, міжгрупова та колективна взаємодія під час конфліктів: стратегії і тактики соціальної взаємодії» та «Причини соціальних конфліктів». Зміст дисципліни «Філософія» було доповнено темами «Еволюція філософських поглядів на конфлікт» (лекція-діалог), «Філософія конфлікту у процесі соціальної взаємодії» (проблемна лекція) та «Сучасна філософія протікання конфліктів» (семінар-дискусія).

З дисципліни «Конфліктологія» у процесі реалізації розробленої технології проведено проблемні лекції по темам «Формування ділового іміджу та бізнес-культури», «Стратегія і тактика ведення ділових переговорів», «Культура безконфліктного підприємницького спілкування», практичні заняття-тренінги по темам «Оцінка ризиків конфліктної та безконфліктної поведінки», «Індивідуальний стиль поведінки економіста» та практичне заняття у формі мозкового штурму «Методи аналізу конфліктів, основні принципи побудови картографії конфлікту».

Під час проведення семінарів-диспутів (або семінарів-дискусій) зі спецкурсу «Конфліктологія професійної діяльності економістів» студенти активно обговорювали запропоновані викладачем вправи і ситуації, характерною рисою яких був творчий підхід до вирішення завдання а обґрунтування позиції вирішення конфліктів.

 Головною відмінною рисою диспутів від традиційних практичних занять із закріплення знань і умінь було визначено підпорядкування заняття нормам колективної діяльності на основі співпраці та полеміки з використанням інструментів обґрунтування, доведення, аргументування з метою формування шляхів вирішення конфліктів.

Використання дискусійних методів навчання дозволило: з одного боку, студентам пояснювати власну думку з приводу тієї чи іншої конфліктної ситуації, а з іншого – підтримувати думки інших учасників обговорення або опонувати їм, усвідомлюючи багатоаспектність вирішення проблеми.

Варто зауважити, що дискусія була притаманна не тільки питанням вирішення конфліктної ситуації, але і самій проблемній ситуації як такій. Студенти активно висловлювали думки, результатом яких викладачем чітко було усвідомлено поділ думок по принципу «Я-концепція» – «Ми-концепція», а також по гендерному принципу.

«Я-концепція» «Ми-концепція» Чоловічий підхід Студент відстоює лише власну тверду позицію з приводу конфлікту, відкрито опонуючи іншим учасникам та активно просуваючи для обговорення свою точку зору.

 Студент адаптує власну тверду позицію з приводу конфлікту до позиції інших учасників дискусії, формуючи колективну думку більшості Жіночий підхід.

 Студент відстоює власну позицію з приводу конфлікту, опонуючи іншим учасникам та просуваючи для обговорення свою точку зору.

Цікавим є те, що гендерне розшарування думок студентів практично не перепліталось із симпатіями або антипатіями студентів один до одного (хлопці і дівчата підтримували один одного не через дружні стосунки), а ґрунтувалось лише на мужності та жіночності поглядів на природу самої ситуації. Дівчата пропонували більш «м’які» та консервативні варіанти (які піддавались впливу інших, більш сильних та аргументованих позицій), хлопці – більш радикальні.

Дискусії з обговорення та вирішення конфліктних ситуацій проводились з використанням наступного алгоритму: постановка викладачем завдання у вигляді проблемної ситуації чи вправи; діагностика існуючої проблеми на основі висловлення індивідуальних думок та їх колективного обговорення та подальші узагальнення та конкретизація цієї проблеми; визначення суб’єктів та об’єктів конфлікту; дослідження причин появи проблеми та конфліктної ситуації в цілому; формулювання власних позиції щодо стратегії вирішення конфлікту та їх колективне обговорення; визначення можливих варіантів розвитку подій у конфлікті з метою його вирішення та мінімізації негативних наслідків; узагальнення попередніх висновків щодо ключових варіантів вирішення проблеми; пошук можливих шляхів попередження проблеми та конфліктної ситуації.

 На останній пункт алгоритму звертаємо особливу увагу, оскільки завдання викладача полягало не тільки в тому, щоб навчити майбутніх економістів вирішувати вже існуючі конфлікти, але і вміти їх попереджати у своїй професійній діяльності.

Ще одним важливим моментом формування конфліктологічної компетентності майбутніх економістів на основі наведеного алгоритму стала наявність декількох ключових варіантів вирішення конфліктної ситуації.

Оскільки природа появи конфліктів у більшій мірі носить психологічний характер та залежить від поведінки його суб’єктів, розв’язання конфлікту може відбуватися різними способами.

Тому викладачу під час дискусії важливо було зосередити увагу на тому, що студенти не обов’язково мали підійти до єдиної вірної думки, а з’ясувати, що таких вірних думок може бути декілька.

Отже, характерними рисами семінару-дискусії було визначено: постійний контакт з іншими опонентами; висловлювання власних позиції, їх аргументація; знаходження компромісного рішення або рішень; необов’язковість принципової згоди з одним варіантом вирішення проблеми.

Ефективне проведення лекцій та практичних (семінарських) занять забезпечувалось викладачем за допомогою активного зворотного зв’язку зі студентами шляхом обміркованих запитань, висловлювання припущень, власних варіантів відповідей, наведення доказів та аргументів.

Непередбачуваність запитань та відповідей через неоднозначність вирішення обговорюваних проблем вносила свої корективи у хід розмови та формування кінцевих результатів їх вирішення.

Практика довела, що викладач з кожною конкретною групою студентів отримував різні варіанти вирішення проблем, не дивлячись на однакову постановку завдання.

Фактично він був джерелом первинної інформації про проблему та систематизатором тих рішень, які пропонувались студентами.

Ефективній взаємодії педагога і студентів, а також студентів між собою сприяли такі важливі риси педагогів у цьому напряму, як: вміння викликати інтерес до проблеми, активізувати діалог, налагоджувати суб’єктно-суб’єктні відносини, забезпечувати двосторонній зв’язок, передавати ініціативу співрозмовнику, орієнтуватися на його відповіді, продовжувати його думки, формувати загальні висновки.

Ефективній реалізації змісту навчання також сприяло використання під час лекційних і практичних занять таких засобів наочності, як відеосюжети, аудіозаписи, презентації, ілюстрації.

 Самостійна робота студентів з оволодіння конфліктологічною компетентністю була спрямована на самостійне вивчення низки матеріалів, опрацювання вправ, перегляд відеофайлів та написання есе на обрану тематику. Особливу увагу було зосереджено на написанні есе як самостійній письмовій роботі студента на обрану самостійно (за змістом дисципліни) або запропоновану викладачем тему.

Мета есе полягала у розвитку навичок самостійного творчого мислення та письмового викладення власних думок. Воно мало містити: чітке викладення сутності досліджуваної проблеми, самостійно проведений грамотний аналіз та оцінку отриманої інформації, логічно структуровані елементи викладення, обґрунтування власної позиції щодо досліджуваної проблеми.

Саме останній аспект (обґрунтування власної позиції до досліджуваної проблеми) дозволяв за допомогою есе у письмовій формі довести аргументованість думки щодо конкретної проблемної ситуації, що також був корисним для формування конфліктологічної компетентності майбутніх економістів.

У розрізі технологічного компоненту навчання, який у нашому випадку передбачав широке використання інтерактивних методів навчання, реалізація яких сприяла максимальному залученню студентів у обговорення проблемних ситуацій і вправ.

Провідними стали такі методи навчання: ділові (рольові) ігри, тренінги, у т.ч. авторський тренінг, кейси, проблемні ситуації для «методу 635», «6 шляп мислення» та SCAMPER, мозкового штурму «Методи аналізу конфліктів, основні принципи побудови картографії конфлікту».

Зосередимо увагу на деяких прикладах використання вказаних методів навчання у експериментальній групі.

Ефективність формування конфліктологічної компетентності майбутніх економістів довели такі ділові ігри, як «Скарга як інструмент менеджера», «Скульптура конфлікту», «Зона комфорту», «Переговори і медіація».

Так, ділова гра «Скарга як інструмент менеджера» (гра №1) мала на меті: розвинути у студентів уміння аналізувати конфлікт; сформувати навички застосування простих методів вивчення і оцінки конфліктних ситуацій; дослідити типи конфліктів, що виникають у професійній діяльності економіста.

Гра була розбита на кілька етапів, а саме:

1) написання тексту скарги від імені певного конкретного споживача по одному з чотирьох заданих напрямів;

2) обмін учасників складеними скаргами та відповіді на їх основі на низку питань (подані у картковій формі таблиці для заповнення);

3) поділ студентів на три категорії учасників гри: потерпілі, адміністрація підприємства, експерти.

Автори скарг висували та аргументували свої вимоги, адміністрація підприємств готувала пропозиції по ухваленню рішень за скаргами, а експерти визначали ефективність роботи як потерпілих, так і адміністрації.

 Важливим повчальним моментом з педагогічної точки зору у даній грі було визначено наявність незалежних експертів, які зі своєї позиції могли оцінити роботу команд (частіше за все така оцінка відрізнялася від оцінки викладачем, адже менший рівень досвіду у вирішенні конфліктів давався взнаки).

 В той же час, граючи у ролі експертів, студенти мали можливість критично ставитися до роботи своїх одногрупників, визначати їх сильні та слабкі місця, набуваючи для себе відповідного конфліктологічного досвіду та формуючи власне уявлення про можливі шляхи вирішення конфліктів. Не залишалися осторонь і потерпілі з адміністрацією, які вступали у полеміку, набуваючи навичок побудови конструктивного діалогу.

Ділова гра «Скарга як інструмент менеджера» (гра №2) по суті була аналогічною першій грі. Відмінність полягала у тому, що скарги не писалися на папері, а викладалися в усній формі (готувалися потерпілими за дверима), що ускладнювало процес презентації скарги.

В той же час оцінка учасників гри експертами здійснювалася у письмовій формі за оцінними листами.

 Насамкінець відбувалася дискусія, в процесі якої експерти виділяли: найголовніші мінуси в роботі адміністрації; перераховували взагалі усі відмічені мінуси; виходячи з цих оцінних листів, називали три ключові позитивні чинники, по яких було набрано найбільшу кількість балів.

Потерпілі, у свою чергу, виділяли: найголовніші мінуси в роботі адміністрації; перераховували взагалі усі відмічені мінуси; виходячи з цих оцінних листів, називали три ключові позитивні чинники, по яких було набрано найбільшу кількість балів.

Насамкінець: порівнювалося враження потерпілих про роботу адміністрації і оцінка експертів; аналітики давали роз’яснення про поведінку потерпілих; підсумкове роз’яснення робив викладач.

Такий підхід дозволяв кожному учаснику гри в повному обсязі розуміти погляди решти учасників.

Ділова гра «Скульптура конфлікту» мала на меті: відпрацювати уміння продуктивно діяти і приймати ефективні рішення в кризовій ситуації; сприяти мобілізації уваги учасників на партнерові і включеності їх в рішення групової задачі; потренуватися у визначенні чітких цілей діяльності, у виробленні індивідуальної і спільної стратегії і тактики успіху. Учасники ділилися на 4 підгрупи.

Команди повинні були вибрати відомий підприємницький сюжет (наприклад, рейдерське захоплення підприємства, банкрутство підприємства, спад виробництва в умовах кризи, мітинги профспілки підприємства тощо) і протягом 10 хвилин зосередитися на одній з конфліктних ситуацій з нього.

На першому етапі необхідно було на аркуші паперу: чітко сформулювати, назвати суть конфлікту або проблеми так, як це бачиться самим гравцем; позначити по спорідненим зв'язкам, якщо такі існують, безпосередніх учасників конфлікту; присвоїти учасникам порядкові номери: учасник №1, учасник №2 і так далі; приготуватися до усного опису конфлікту, для цього сформулювати розповідь про ситуацію, яка буде найбільш чітка представляти проблему і розстановку сил.

На другому етапі учасники підгрупи працювали над скульптурою, яка могла б алегорично виразити суть конфлікту. У цій скульптурі простежувалися певні герої ситуації, вона кількісно (по складу акторів) співпадала з кількістю учасників конфлікту.

На третьому етапі кожна з інших підгруп намагалася вгадати задуманий підприємницький сюжет. Якщо вгадати не виходило, можна було переходити до наступного етапу.

 На цьому етапі кожної з команд необхідно було озвучити розповідь про досліджувану ситуацію, не називаючи імена героїв, умовно означаючи їх «учасник № 1», «учасник № 2» і т. д.

Члени інших команд слухали, утримуючись від оцінок. Кожна з інших підгруп намагалася вгадати задуманий сюжет. На останньому етапі учасники інших команд спільно вибудовували з членів першої команди ще одну скульптуру, яка відбивала їх бачення вирішеної проблеми.

Ця скульптура задіювала конфліктуючі сили після того, як проблема розв'язана, показувала їх взаємодію, або їх емоційний стан, або фізичний результат дозволеної протидії, або його метафоричний образ. Потім вони пояснювали своє рішення.

Усі учасники гри спільно робили висновок про те, який із стилів вирішення конфліктної ситуації був порекомендований; чи співпав він з реальним підприємницьким сюжетом; чи було рішення ефективним.

На нашу думку, важливість застосування даної ділової гри у процесі формування конфліктологічної компетентності майбутніх економістів полягала у розвиткові психологічних образів учасників конфліктних відносин та саме на цій основі побудові більш чіткого алгоритму вирішення конфліктів, що матиме вирішальне значення у їх майбутній професійній діяльності.

Ділова гра «Зона комфорту» показувала, як управляти стресом у зв'язку із скороченням штату.

Аудиторія ставала по суті реабілітаційним центром для безробітних. Кожен учасник, окрім трьох чоловік, що виконували функції працівників центру зайнятості, виконували роль безробітного, що шукає роботу.

Призначалися: адміністратор, психолог, консультант з питань зайнятості. Функціями адміністратора були: зустрічати клієнтів, записувати їх імена і дізнаватися, з ким вони хочуть поговорити: психологом або консультантом з питань зайнятості.

За необхідності треба було роз'яснити, що психолог не консультує з питань працевлаштування, а лише може допомогти впоратися зі стресом або іншими подібними проблемами (у даному випадку у зв’язку з втратою робочого місця).

Консультант з питань зайнятості може порадити, як отримати нову роботу або додаткову освіту.

Функціями психолога були: за власним розсудом інтерпретувати роль по консультуванню клієнтів, що знаходяться в пригніченому стані; консультації з питань зайнятості - поза його компетенцією.

Функціями консультанта з питань зайнятості були: консультувати відвідувачів центру з питань придбання додаткової освіти, підвищення кваліфікації і пошуку роботи. У цих рамках він міг інтерпретувати роль за власним розсудом.

Працівникам центру зайнятості необхідно було створити зону комфорту для людей, що знаходяться в пригніченому стані, оскільки їх скоротили на службі і залишили без роботи.

Окрім доброзичливого відношення, готовності допомогти клієнтам співробітники центру повинні були створити максимум зручностей для клієнтів, що очікують своєї черги як у приймальні, так і в кімнаті для переговорів з клієнтами.

В ході обговорення з'ясовувалося: чи вдалося працівникам центру зайнятості створити «зону комфорту» для людей, що знаходяться в пригніченому стані; якщо це вдалося, або з якої-небудь причини не вдалося, треба було пояснити причини, і навести подібні приклади зі своєї практики.

Ділова гра «Переговори і медіація» допомагала отримати навички ефективно вести переговори. Ведучий пропонував учасникам розділитися на три групи, наприклад, учителя – батьки – учні, або викладачі – студенти – заступник декана, або вищий керівник – керівники середньої ланки – робітники і тому подібне.

Кожна з груп отримувала завдання підготуватися до переговорів з певного організаційного питання. Коли підготовча робота була завершена, ведучий роздавав учасникам картки з індивідуальними завданнями, попереджаючи, що їх не можна оприлюднити до кінця гри.

Зміст текстів в картках був наступний: прояснити точку зору того, хто говорить (доповідає), щоб краще його змогли зрозуміти інші (2 шт.); виділити проблему і повертати хід обговорення до неї (2 шт.); в будь-якій ситуації прагнути захопити ініціативу в розмові (1 шт.); знайти загальне в точках зору сторін і показувати це загальне усім учасникам переговорів (2 шт.); відводити розмову убік від обговорюваної проблеми (1 шт.); фіксувати проміжні домовленості і пред'являти їх сторонам переговорів як загальне досягнення (1 шт.); підкреслювати загальні інтереси сторін в переговорах (1 шт.); вибрати незвичайний для тебе стиль спілкування і дотримуватися його (2 шт.); слухати того, хто говорить, і повторювати або перефразовувати його головну думку своїми словами так, як вона зрозуміла тобою (1 шт.).

Гра давала можливість визначити наступне:

1. Що допомагало або, навпаки, заважало досягти домовленості?

 2. Яка психологічна задоволеність учасників ходом переговорів?

3. Яка була роль «третьої сторони» в переговорах?

4. Які прийоми використовували учасники переговорів, виконуючи свої «секретні завдання»? Важливе значення формуванню навичок попередження на розв’язання конфліктів було відведене тренінгам.

Тренінги були поділені на три групи:

1) ті, що допомагають усвідомити сутність, природу і причини конфліктів (ввідний тренінг О.Г. Шевченко, «Спілкування і конфлікти»);

2) ті, що допомагали формувати навички розв’язання конфліктів (конфліктологічний тренінг на основі методики Дж. Бертона з використанням тесту Томаса, «Вирішення і профілактика конфліктів»);

3) ті, що допомагали формувати навички попередження конфліктів («Робота з власним емоційним станом», «Світ без конфлікту», психологічний тренінг з попередження конфліктів В. Гребньової).

Звичайно, такий поділ тренінгів на групи був умовним, оскільки кожний з них в тій чи іншій мірі передбачає формування навичок як вирішення, так і попередження конфліктів (просто перевага вправ надавалася тому чи іншому аспекту).

 Тренінги першої групи мали на меті сформувати уявлення про природу конфлікту, розвити здібності адекватного реагування на різні конфліктні ситуації, навчити учасників реально оцінювати конфліктні ситуації, їх масштаби і можливі наслідки. Для цього, зокрема, було використано такі вправи, як: «Алфавіт емоцій», «Плюси і мінуси конфлікту», «Я в конфлікті», Якби я став би …», «Позиція», «Довірливе падіння», «Похвали себе».

Тренінги другої групи своєю метою вбачали: розвиток навичок спорідненості конкретного колективу, умінь командної взаємодії; допомога учасникам у коректуванні своєї поведінки в бік зниження конфліктогенності; оволодіння методами знаходження рішень у конфліктних ситуаціях. У розрізі цієї групи тренінгів особливий інтерес представляють вправи: «Сигнал», «Техніка слухання», «Друкарська машинка», «Контраргументи», «Плітки», «Варіанти спілкування», «Шалаш», «Акули», «Комплімент», «Злива», «Дружня долонька», «Сніжний ком», «Єдність», «Космічна швидкість», «Пекельні башти».

Тренінги третьої групи були спрямовані на формування та зміцнення власного емоційно-психологічного стану, здатного в найбільшій мірі протидіяти появі конфліктів на робочому місці економіста. Найбільш цікаві вправи цієї групи тренінгів: «Достойна відповідь», «Я=висловлювання», «Мистецтво достойної відмови», «Зміна акцентів», «Два барана», «Лаємося овочами», «Добре і погане», «Що мені заважає?», «Заземлення», «Зменшення зросту людини, яка викликала гнів», «Променева пушка», «Миша та мишоловка», «Скинь втому», «Гора з плечей», «Подорож на блакитну зірку», «Політ птахів», «Передача емоцій», «Спілкування руками», «Автомийка», «Лист паперу», «Подарунок», «Прощання».

На завершальному етапі експерименту було реалізовано також авторський тренінг формування навичок попередження конфліктів «Профілактика конфліктних ситуацій».

За результатами проведених тренінгів у студентів мали сформуватися такі навички: припинення насильницьких дій; встановлення діалогу; пошук рішень шляхом переговорів; можливого уникнення конфліктів на основі самоконтролю власного емоційного стану.

Доцільним у процесі реалізації технології формування конфліктологічної компетентності майбутніх економістів виявилось також застосування кейс-методу.

Зміст кейсу «Ситуація з секретарем» полягав у репрезентації конфліктної ситуації у відділі бухгалтерії підприємства. Ситуація полягала в тому, що дві людини (чоловік і жінка), які працювали у відділі, не могли впоратися з усією роботою, для чого їх у відділ керівництвом було прийняте рішення додатково найняти секретаря. Секретарем виявилась молода дівчина, яка одразу почала конфліктувати з бухгалтером-жінкою та симпатизувати бухгалтеру-чоловіку.

На основі описаних у кейсі детальних обставин роботи протягом всього робочого дня всіх трьох працівників студентам було запропоновано: - на першому етапі визначити учасників конфлікту, його причини, предмет та мотиви конфліктуючих, а також зміст конфліктної ситуації та позиції учасників конфлікту по відношенню один до одного;

- на другому етапі визначити тип конфлікту;

- на третьому етапі сформувати конфліктний процес та визначити його стадії, надати пропозиції щодо вирішення конфлікту.

Кейс «Некерований конфлікт: причини та технології управління» мав на меті навчити студентів володіти інструментарієм управління конфліктними ситуаціями.

Контекстна метаформа кейсу («Лицарі круглого столу») вказувала на зв’язок завдань кейсу з легендарним королем Артуром, у ролі довіреної особи якого виступав викладач.

 Матеріали кейсу та вправи, складені на основі нього, дозволили поглянути на конфлікт суто з управлінської точки зору, виявити можливі причини управлінських конфліктів, визначити стадії конфліктного процесу, сформувати рішення конфліктних ситуацій, обрати стратегію розв’язання конфлікту та визначитися з колом помічників.

Проведені кейси допомогли студентам: глибше зрозуміти спецкурс «Конфліктологія професійної діяльності економістів», розвинути уявлення про методику і стратегію управління конфліктами; отримати базис для перевірки теорії, виявлення закономірностей, взаємозв’язків, формулювання гіпотез із управління конфліктами у майбутній професійній діяльності; сформувати інтерес, зацікавленість, мотивувати студентів на дискусію, компроміс; розвинути комунікаційні навички; отримати додаткову інформацію, поглибити знання, переконатися у поглядах, переконати інших; розвинути і застосувати аналітичне і стратегічне мислення, вміння вирішувати проблеми і робити раціональні висновки; поєднати теоретичні знання з реаліями життя, перетворити абстрактні знання у цінності і вміння студента.

 Досить цікавими для сприйняття студентів виявилися також проблемні ситуації, використані у процесі реалізації «методу 653», «6 шляп мислення» та «SCAMPER».

Проведення мозкового штурму «Методи аналізу конфліктів, основні принципи побудови картографії конфлікту» дозволило виявити потенційні можливості студентів генерувати нові ідеї, виявляти аналітичні та логічні здібності, доводити свою позицію, формувати обґрунтовані висновки.

Серед технік реалізації вищенаведених інтерактивних методів навчання доцільними виявилися такі: ротація ролей, дублювання, паралель, відображення, підтримка, монолог, німий помічник, консультаційна група, розстановка, перегравання, що особливо актуально в аспекті вирішення завдань формування готовності студентів до попередження і вирішення конфліктів.

Таким чином, дослідження продемонструвало, що інтерактивні методи навчання виявилися ефективним засобом формування конфліктологічної компетентності майбутніх економістів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін.

Студенти показали значне зростання рівня сформованості конфліктологічних умінь. Вони більш впевнено підходили до діагностики природи і причин конфліктних ситуацій, обирали адекватні способи їх вирішення у процесі колективної взаємодії, демонстрували глибокі знання зі стратегії попередження конфліктів.

 Серед позааудиторних форм навчання зацікавленість викликало відвідування дискусійного клубу «Я – неконфліктний», на якому проводились дискусії та проблемні обговорення з елементами тренінгів.

Функціонування клубу було спрямоване на поглиблене формування конфліктологічних умінь на усвідомлення свого власного «Я» у оточуючому професійному середовищі, визначення рівня самоорганізації у конфліктній ситуації та розроблення стратегії безконфліктної поведінки. Для успішної організації безконфліктної поведінки використовували: самопізнання, самозбудження, самореалізацію, послуговувалися прийомами: самоспостереження, самоаналізу, самооцінки, самокритики.

Силами студентів кафедри економіки та моделювання бізнес-процесів було проведено конкурс «Шляхи виходу з конфлікту». Для цього була створена творча група з числа студентського активу та викладачів кафедри, розроблено його сценарій, закуплено призи, проведено та нагороджено переможців. Під час підготовки конкурсу, роботи над сценарієм, розучування ролей студенти отримали важливий досвід міжособистісної та групової взаємодії, а сам конкурс став стимулом для студентів знаходити шляхи виходу з конфліктів і у повсякденному житті.

З метою формування та оцінки результатів експерименту на всіх етапах реалізації технології формування конфліктологічної компетентності майбутніх економістів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін здійснювалося спостереження за навчальними й особистісними досягненнями студентів, їх анкетування, тестування, проводилися бесіди з викладачами, кураторами та студентами.

 Нами було констатовано наявність значних позитивних зрушень у міжособистій взаємодії, їх самоорганізації та самооцінці.

Позитивними були також відгуки викладачів про досягнення студентів у процесі навчання, засвоєння ними нових знань, формування умінь і навичок вирішення конфліктів та безконфліктної взаємодії.

У цілому реалізація технології формування конфліктологічної компетентності майбутніх економістів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін дозволила зробити висновок про доцільність її упровадження у навчальний процес вищих навчальних закладів, що готують економістів.

**3.2. Аналіз ефективності розробленої технології формування конфліктологічної компетентності майбутніх економістів**

Експериментальна робота з реалізації технології формування конфліктологічної компетентності майбутніх економістів була здійснена з використанням наступної сукупності методів: опрацювання та аналіз педагогічної, психологічної, філософської, соціологічної літератури, результатів діяльності студентів та викладачів; анкетування, опитування, бесіда, діалог, педагогічний експеримент, педагогічне спостереження, статистичний аналіз, коефіцієнтний аналіз, математичнна статистика, експертна оцінка, кількісний та якісний аналіз оцінок та самооцінок. Вибір вказаних методів було здійснено з урахуванням потреб експерименту з урахуванням наукових добутків з методики педагогічних досліджень та методів математичної статистики.

Базою проведення експериментального дослідження з формування конфліктологічної компетентності майбутніх економістів стали такі вищі навчальні заклади:

Етапами проведеного експерименту стали: констатувальний, формувальний та контрольний. Констатувальний етап експерименту було спрямовано на: аналіз стану дослідження проблеми; формування гіпотези, мети та завдань експерименту; аналіз та опрацювання програмно-нормативних документів, зокрема, освітньо-кваліфікаційної характеристики та освітньо-професійної програми підготовки фахівців зі спеціальностей 051 «Економіка», 073 «Менеджмент», 072 «Фінанси, банківська справа та страхування»; визначення рівня формування конфліктологічної компетентності майбутніх економістів; теоретичне обґрунтування технології формування конфліктологічної компетентності майбутніх економістів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін; встановлення кількісно-якісного складу учасників контрольної та експериментальної груп, аналіз однорідності досліджуваних груп; визначення діагностичного інструментарію для виявлення рівня сформованості конфліктологічної компетентності майбутніх економістів і отримання вихідних даних щодо реальної практики формування вказаної компетентності.

Формувальний етап експерименту передбачав експериментальну перевірку сформованої гіпотези та практичну реалізацію розробленої і теоретично обґрунтованої технології формування конфліктологічної компетентності майбутніх економістів при вивченні гуманітарних дисциплін.

Експериментальна група працювала за розробленою технологією навчання, а контрольна – за традиційною навчальною програмою.

З метою усунення суб’єктивного впливу експериментатора на хід експерименту та створення однакових умов для всіх його учасників під час реалізації експерименту усі експериментальні дії проводились безпосередньо викладачами вищих навчальних закладів, де навчаються студенти. Викладачам були надані чіткі інструкції щодо реалізації технології навчання.

Критеріями формування необхідного рівня конфліктологічної компетентності майбутніх економістів виступають: мотиваційний, когнітивний, управлінський та соціальний.

Рівень сформованості мотиваційного критерію формування конфліктологічної компетентності майбутніх економістів визначався за такими показниками: рівень мотивації досягнення у запобіганні конфліктам та урегулюванні їх та потреба у безконфліктній взаємодії на основі розробки стратегії моделювання конструктивних відносини з учасниками конфлікту. Рівень мотивації досягнення студентів визначався за допомогою розробленої авторської анкети.

Питання анкети були побудовані так, щоб з’ясувати думку студентів стосовно їх мотивованості до безконфліктної взаємодії, а також важливості для них мотивації вирішувати вже існуючі конфлікти.

Студенти мали відповісти на питання та порахувати бали у відповідності з наведеним ключем. Були встановлені наступні рівні аналізу потреби в досягненні: високий (21–30 балів), достатній (11–20 балів), низький (0–10 балів).

Рівень потреби особистості у безконфліктній взаємодії визначався за допомогою методики Ю. Орлова «Потреба у спілкуванні».

 Студентам було запропоновано відповісти на запитання «так» або «ні». Кожний бал, який збігався з ключем, отримував значення 1.

Отримані дані було диференційовано за визначеними рівнями: (23–33 бали) – висока потреба, (12–22 бали) –достатня потреба, (1–11 балів) – низька потреба.

Загальний рівень сформованості мотиваційного критерію формування конфліктологічної компетентності майбутніх економістів визначався як середнє арифметичне кількісних значень рівня сформованості мотивації досягнення та потреби у безконфліктній взаємодії.

Основними показниками когнітивного критерію виступали: повнота та міцність засвоєння системи знань про сутність, природу, види, ознаки, структуру конфлікту, причини їх виникнення, особливості перебігу, динаміку розвитку та наслідки, технології попередження конфліктів у професійній діяльності на різних рівнях, врегулювання конфліктів та зменшення негативного впливу їх наслідків як на учасників конфлікту, так і на оточуюче конфліктне середовище.

Діагностика когнітивного критерію була здійснена на основі середнього арифметичного значень таких показників як: коефіцієнт повноти засвоєння знань та коефіцієнт міцності засвоєння знань.

Коефіцієнт повноти засвоєння знань професійної взаємодії визначали як відношення засвоєних студентами елементів знань до відповідних елементів знань, якими необхідно оволодіти під час вивчення начальних дисциплін «Філософія», «Ділова іноземна мова», «Соціологія», «Конфліктологія» та спецкурсу «Конфліктологія професійної діяльності економістів».

Якщо елементи знань засвоєні у повному обсязі, то Кα=1. За умови відсутності результату Кα = 0. При недостатньому засвоєнні теоретичних знань професійної взаємодії значення коефіцієнта знаходиться у межах 00,7. Значення 0,5<Кα<Кα<Кα0,7 – оптимальне значення, 0,5<Кα<Кα< 5 балів.

З метою діагностики загального рівня сформованості когнітивного критерію було виокремлено такі три рівні: низький (0–9 балів), достатній (10– 15 бали), високий (16–20 бали).

Оцінювання управлінського критерію було здійснено з використанням двох показників:

– правильність та швидкість виконання дій з з формулювання й аналізу конфліктної ситуації та способів її вирішення, вибору оптимального рішення та його реалізації, контролю та коригування, інформаційного забезпечення процесів запобігання конфліктам та вирішення їх;

– рівень появу умінь з прийняття рішень щодо запобігання конфліктам та їх урегулювання за оцінками експертів, у ролі яких виступали викладачі вищих навчальних закладів з начальних дисциплін «Філософія», «Ділова іноземна мова», «Соціологія», «Конфліктологія» та спецкурсу «Конфліктологія професійної діяльності економістів» (всього було залучено 5 експертів).

Завдяки спостереженню за діяльністю студентів під час проведення навчальних занять у відповідності до сформованої технології навчання викладачі мали зафіксувати вияв зазначених умінь.

Завдяки спостереженню за навчальною діяльністю студентів, під час якої можна було визначити прояв у студентів управлінських умінь (робота в команді, групове прийняття рішень, розподіл повноважень під час рольової гри і т.п.) при проведення навчальних занять та позааудиторної роботи викладачами-експертами оцінювалися інтенсивність та систематичність управлінських умінь в такий спосіб: «3» – критерії застосування умінь виявляються постійно і дуже яскраво; «2» – критерії виявляються з помітним дефіцитом; «1» – критерії невиразні, випадкові.

Оцінювання управлінських умінь з використанням наведених критеріїв здійснювалось на основі аналітичної картки.

Обиралася шкала оцінок (1, 2, 3), згідно з якою оцінка «1» відповідала низькому рівню вияву умінь (Н); «2» – достатньому рівню (Д); «3» – високому рівню (В).

Рівень вияву умінь відповідно до показників критеріїв визначався так: сума оцінок п’ятьох експертів на рівні 12–15 балів відповідала високому рівню (В) вияву умінь, 9– 11 – достатньому (Д), 5–8 – низькому (Н). Рівень вияву управлінських умінь виражається коефіцієнтом вияву (Квияву).

Загальний рівень сформованості управлінського критерію розраховувався як середнє арифметичне значення коефіцієнтів правильності та швидкості виконання дій і вияву управлінських умінь.

Діагностика соціального критерію формування конфліктологічної компетентності майбутніх економістів здійснювалася на підставі оцінювання таких показників: рівень застосування моральних регуляторів поведінки у конфліктній ситуації; рівень дотримання етичних норм і принципів по відношенню до опонентів.

Діагностика рівня застосування моральних регуляторів поведінки у конфліктній ситуації здійснювалась на основі методики оцінки схильності до конфліктної поведінки.

Питання анкети у запропонованій методиці були побудовані таким чином, щоб визначити ступінь реакції студентів на критику, довірливості людям, важливості для них відстоювання власної позиції чи поступливості при знаходженні компромісу і т.п.

Отримані за результатами тестування дані було диференційовано за визначеними рівнями: (26–34 бали) – високий рівень моральних регуляторів, (20–25 балів) –достатній, (9–19 балів) – низький.

Сумарний показник за даною методикою може змінюватися в межах від 0 до 38 балів. Було виокремлено такі три рівні: до 30 балів – високий рівень; 30-38 – достатній; більше 38 – низький.

Для визначення наявності або відсутності розбіжностей у рівні сформованості конфліктологічної компетентності майбутніх економістів при вивченні гуманітарних дисциплін використано критерій φ\* Фішера.

 Даний критерій оцінює достовірність відмінностей між відсотковими долями двох вибірок, у яких зареєстрований ефект, який нас цікавить, а також дає можливість визначити рівень статистичної значущості, який відповідає розрахованому емпіричному значенню критерію, тобто визначити ймовірність помилки.

Наведемо результати діагностики рівнів сформованості конфліктологічної компетентності майбутніх економістів при вивченні гуманітарних дисциплін, отримані під час констатувального та контрольного етапів експерименту з метою визначення ефективності практичної реалізації технології формування даної компетентності.

Результати констатувального зрізу рівня сформованості конфліктологічної компетентності майбутніх економістів при вивченні гуманітарних дисциплін у розрізі когнітивного, мотиваційного, управлінського та соціального критеріїв подано нижче.

Діагностика мотиваційного компоненту була розпочата з виявлення рівня сформованості конфліктологічної компетентності за такими показниками: рівень мотивації досягнення та потреби у безконфліктній взаємодії.

На констатувальному етапі експерименту за результатами оцінки потреби у досягненнях лише 24 студенти (17,4%) контрольної та 33 (22,9%) студентів експериментальної групи мають високий рівень потреби у досягненні.

Достатній рівень потреби у досягненні зафіксовано у 46 (33,6%) студентів контрольної та 51 (35,2%) студентів експериментальної груп. Низький рівень мають 68 (49%) студентів контрольної групи та 61 (41,9%) експериментальної груп.

Отримані результати щодо потреби у взаємодії виявилися наступними: високий рівень показали 30 (21,6%) студентів контрольної та 32 (22,1%) експериментальної груп. Достатній рівень сформовано у 57 (41,6%) студентів КГ та 61 (42,3%) студентів ЕГ.

Низький рівень показали 51 (36,8%) студентів 183 КГ та 52 (35,6%) ЕГ, що на наш погляд є порівняно низькою часткою та перевагою у бік високого рівня мотивації потреби у взаємодії.

Узагальнені вихідні дані мотиваційного компоненту формування конфліктологічної компетентності майбутніх економістів у студентів експериментальної та контрольної груп на початку експерименту. Вони впевнені у собі, характеризуються ініціативністю, відповідальністю, самодостатністю, самостійністю у прийнятті рішень.

Значна кількість студенів потрапила до низького рівня (43,2% – КГ; 39,3% – ЕГ). У них майже не виражено бажання досягти позитивних результатів у навчальній та професійній діяльності. У них переважає вмотивованість на невдачу, низька упевненість в своїх силах, прагнення уникати відповідальних завдань. Вони потребують спонукання до активності, проте можуть виявляти відповідальне ставлення до справи.

Результати оцінки когнітивного компоненту (повнота та міцність засвоєння знань з конфліктологічної компетентності економіста) у контрольній та експериментальній групах виявили приблизно однакову кількість студентів, що виявили високий, достатній та низький рівні сформованості даного компоненту.

 Рівень знань студентів виявлявся за результатами виконання контрольних робіт, до змісту яких увійшли базові елементи знань начальних дисциплін «Філософія», «Ділова іноземна мова», «Соціологія», «Конфліктологія» та спецкурсу «Конфліктологія професійної діяльності економістів».

Аналізуючи дані зазначимо, що лише 10 (7,1%) студентів КГ та 15 (10,5%) ЕГ виявили повні знання про сутність і природу конфлікту, причини їх виникнення, види, особливості перебігу, динаміку розвитку та наслідки (високий рівень). 80 (58,1%) студентів контрольної та 82 (56,4%) студентів експериментальної груп показали достатній рівень засвоєння знань, тобто мали уявлення про вищенаведені категорії конфліктології, у більшості випадків уміли формувати дієві стратегії розв’язання конфліктів, проте не завжди розуміли доцільність відповідних стратегій і тактик врегулювання конфліктів та зменшення негативного впливу їх наслідків як на учасників конфлікту, так і на оточуюче конфлікт середовище.

Вони не завжди були активні у взаємодії з однокурсниками та викладачами. 48 (34,8%) студентів КГ та стільки ж (33,1%) ЕГ показали низький рівень засвоєння знань. У таких студентів лише у загальному вигляді сформовано погляди на конфлікт у професійній діяльності економіста; знання епізодичні та несистемні; вони упевнені, що не потребують спеціальних знань щодо стратегій і тактик управління конфліктами у професійній діяльності на різних рівнях, а також методах попередження і врегулювання конфліктів; епізодично активні у взаємодії з однокурсниками і викладачами.

Отримані дані засвідчили необхідність спеціальної підготовки майбутніх економістів до конфліктної взаємодії у їх професійній діяльності.

Результати оцінювання міцності засвоєння знань з конфліктологічної компетентності, який демонструє кількість збережених у пам’яті студентів елементів знань, показали, що показники міцності знань також не є високими, хоча і вищими, ніж повнота засвоєння знань.

Зазначений рівень виявлений у 21 (15,4%) студента КГ та стільки ж (14,6%) – ЕГ. Досить негативним фактором міцності засвоєння знань можна вважати низький її рівень у 64 (46,1%) студентів контрольної та 66 (45,3%) експериментальної груп.

Аналіз даних засвідчує високий рівень сформованості когнітивного компоненту у 11 (8,3%) студентів КГ та 18 (13,3%) студентів ЕГ. Близько половини студентів контрольної (49,6%) та експериментальної (51,9%) груп показали достатній рівень сформованості даного компоненту. В той же час у контрольній групі порівняно з експериментальною відмічено порівняно вищий відсоток студентів із низьким рівнем (42,1% КГ проти 34,8% ЕГ).

Результати діагностики рівня сформованості управлінського компоненту конфліктологічної компетентності майбутніх економістів, здійсненої на основі визначення рівня правильності та швидкості виконання дій, а також з використанням думки експертів-викладачів начальних дисциплін «Філософія», «Ділова іноземна мова», «Соціологія», «Конфліктологія» та спецкурсу «Конфліктологія професійної діяльності економістів» завдяки спостереженню за діяльністю студентів під час проведення навчальних занять у відповідності до сформованої технології навчання.

Аналіз інформації свідчить, що на констатувальному етапі експерименту за результатами оцінки правильності та швидкості виконання дій лише 27 студентів (19,6%) контрольної та 22 (15,2%) студенти експериментальної групи мають високий рівень.

Достатній рівень зафіксовано у 52 (37,7%) студентів контрольної та 64 (44,1%) студентів експериментальної груп. Низький рівень мають 59 (42,7%) студентів контрольної групи та стільки ж (40,7%) студентів експериментальної групи.

Отримані результати щодо рівня прояву управлінських умінь виявилися наступними: високий рівень показали 21 (15,2%) студент контрольної та 24 (16,6%) студенти експериментальної груп. Достатній рівень сформовано у 58 (42,1%) студентів КГ та 54 (37,2%) студентів ЕГ. Низький рівень показали 59 (42,7%) студентів КГ та 67 (46,2%) студентів ЕГ.

У відповідності з цим робимо висновок, що приблизно однакова частка студентів обох груп мають достатній та низький рівні складників управлінського компоненту (близько 40% всіх респондентів).

 Узагальнені вихідні дані управлінського компоненту конфліктологічної компетентності майбутніх економістів у студентів експериментальної та контрольної груп на початку експерименту

Діагностика соціального компоненту конфліктологічної компетентності майбутніх економістів при вивченні гуманітарних дисциплін здійснювалася на підставі оцінювання рівня застосування моральних регуляторів та рівня дотримання етичних норм і принципів по відношенню до опонентів.

З наведеного яскраво видно переважання достатнього рівня застосування моральних регуляторів (59% у студентів КГ та 188 56,1% - ЕГ) при низькому високому рівні (відповідно 8,1% КГ та 11,5% ЕГ).

Рівень дотримання етичних норм і принципів по відношенню до опонентів виявився високим у 19,4% студентів контрольної та 17,6% експериментальної груп.

По цьому критерію переважає низький рівень (відповідно 43,1% у контрольній та 45,9% у експериментальній групах).

Високий рівень сформованості соціального компоненту спостерігається у 13,8% студентів контрольної та 15,1% експериментальної груп, достатній рівень – відповідно у 48,6% КГ та 45,9% ЕГ, що становить трохи менше половини всіх респондентів. Низький рівень соціального компоненту демонструють 37,6% студентів КГ та 39% ЕГ.

Проведення формувального етапу експерименту дало можливість з’ясувати ефективність реалізації на практиці технології формування конфліктологічної компетентності майбутніх економістів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін.

Зіставлення даних щодо рівня сформованості компонентів конфліктологічної компетентності у студентів контрольної та експериментальної груп говорить про суттєві позитивні зміни на всіх рівнях, що відбулися під час формувального етапу експерименту.

Аналіз засвідчив, зокрема, що по всім компонентам конфліктологічної компетентності майбутніх економістів отримано підвищення високого та достатнього рівнів сформованості як в контрольній, так і в експериментальній групах.

При цьому результати у експериментальної групи виявилися набагато вищими. Так, у розрізі когнітивного компоненту зростання високого рівня сформованості становило 3,2% для контрольної групи та 12,3% - для експериментальної.

Достатній рівень виріс у контрольної групи на 1,6%, у експериментальної – на 4,9%, що в цілому призвело до зменшення низького рівня на 4,8% для КГ та на 17,2% - для ЕГ.

 У розрізі мотиваційного компоненту високий рівень виріс на 0,8% для студентів КГ та на 14,6% - для ЕГ; достатній рівень виріс відповідно на 1,1% для КГ та 6,7% - для ЕГ. Це призвело до зменшення студентів із низьким рівнем сформованості конфліктологічної компетентності на 1,9% для КГ та на 21,3% для ЕГ.

У розрізі управлінського компоненту високий рівень виріс на 2,5% для КГ та на 10,2% для ЕГ. Достатній рівень виріс відповідно на 2,9% для КГ та на 9,1% для ЕГ. Це призвело до зменшення студентів із низьким рівнем сформованості конфліктологічної компетентності на 5,4% для КГ та на 19,3% для ЕГ.

 У розрізі соціального компоненту високий рівень виріс на 1,5% для КГ та на 14,3% для ЕГ. Достатній рівень виріс відповідно на 4,0% для КГ та на 9,3% для ЕГ. Це призвело до зменшення студентів із низьким рівнем сформованості конфліктологічної компетентності на 5,5% для КГ та на 23,6% для ЕГ.

Відповідно, робимо висновок, що у розрізі чотирьох основних компонентів конфліктологічної компетентності майбутніх економістів для експериментальної групи найбільших позитивних зрушень зазнав соціальний компонент (23,6%), на другому місці стоїть мотиваційний компонент (на 21,3%), на третьому – управлінський (на 19,3%).

Найменших позитивних зрушень зазнав когнітивний компонент (на 17,2%). Це пояснюється тим, що розроблена технологія навчання, яка спрямована на формування конфліктологічної компетентності, у меншій мірі реалізується на теоретичному (знаннєвому) рівні, а має апробовуватись на практиці під час вирішення практичних конфліктних ситуацій. Більш високі позитивні зрушення по соціальному та мотиваційному компонентам свідчать, що за результатами експерименту студенти набули практичних навичок попередження та вирішення конфліктів, а також безконфліктної взаємодії.

Тільки у реальних практичних умовах майбутні фахівці можуть опанувати необхідні уміння і навички управління конфліктами та здатністю їх вчасно попереджати, зменшувати негативні їх наслідки на оточуюче професійне та соціальне середовище.

Порівняльний аналіз результатів, отриманих на етапі констатації, і кінцевих експериментальних даних дозволив простежити динаміку рівнів сформованості досліджуваної компетентності у студентів експериментальної групи.

Аналіз даних засвідчив, що у контрольній групі високий рівень сформованості конфліктологічної компетентності зріс на 2%, у експериментальній – на 12,8%, достатній – відповідно на 2,4% для КГ та на 7,5% для ЕГ, що у сукупності призвело до зменшення низького рівня сформованості на 4,4% для КГ та на 20,3% для ЕГ.

Отримані дані дозволили дійти висновку щодо дієвості розробленої технології формування конфліктологічної компетентності майбутніх економістів, яка була реалізована поетапно (підготовчо-цільовий, змістовнопроцесуальний та контрольно-коригувальний).

Для визначення ступеня обгрунтованості отриманих результатів експерименту у контрольній та експериментальній групах було використано критерій φ\* Фішера.

Відмінності в експериментальній та контрольній групі на констатувальному етапі експерименту (за критерієм φ\* Фішера) виявилися статистично незначущими (емпіричне значення критерію φемп\* = 0,210 менше за критичне 1,64).

Отже, результати проведених розрахунків вказують на статистично незначущу різницю між контрольною та експериментальною групами до експерименту (емпіричні значення критерію φемп\* = 0,210; φ\* критич = 1,64; φемп\* < φ\* критич) та, навпаки, статично значущу різницю між показниками експериментальної та контрольної групи після експерименту (емпіричні значення критерію φемп\* = 5,037; φ\* критич = 1,64; φемп\* > φ\* критич).

Таким чином, можемо з впевненістю констатувати, що реалізація у навчальному процесі технології формування конфліктологічної компетентності майбутніх економістів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін дійсно привела до суттєвих позитивних змін рівня сформованості даної компетентності у майбутніх економістів експериментальної групи. Відповідно до цього, переконливою підставою вважається досягнення поставлених у дослідженні мети і завдань.