

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

**ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ
КАФЕДРА СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ**

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

магістра

**на тему: «ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОГО ДОСВІДУ
БЕЗКОНФЛІКТНОЇ ПОВЕДІНКИ У ПІДЛІТКІВ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ
СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ»**

Виконала: студентка 2 курсу, групи 8.2318-сп-13
спеціальності 231 «Соціальна робота»
освітньої програми «Соціальна педагогіка»
Л. І. Коцило

Керівник: професор кафедри соціальної педагогіки,
доцент, доктор пед. н. _____ Л. О. Сущенко

Рецензент: доцент кафедри соціальної педагогіки,
к. пед. н. _____ Т. Г. Соловйова

Запоріжжя
2020 рік

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота: 93 с., 6 таблиць, 4 рисунка, 65 джерел, 4 додатків.

Об'єкт дослідження: безконфліктна поведінка в підлітків у закладах загальної середньої освіти.

Предмет дослідження: соціально-педагогічні умови формування соціального досвіду безконфліктної поведінки у підлітків закладу загальної середньої освіти.

Мета дослідження: визначити, теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити соціально-педагогічні умови формування соціального досвіду безконфліктної поведінки у підлітків закладу загальної середньої освіти.

Методи дослідження: теоретичні – аналіз і синтез, систематизація, порівняння, узагальнення для з'ясування змісту базових понять дослідження, соціально-педагогічної сутності безконфліктної поведінки; емпіричні – анкетування, бесіди, соціально-педагогічний експеримент; спостереження, порівняння експериментальних даних для перевірки рівня поведінки у підлітків.

Теоретичне значення роботи полягає у системному підході до формування безконфліктної поведінки у підлітків.

Практичне значення роботи полягає у перевірці, аналізі та підвищенні рівня безконфліктної поведінки у підлітків. Метою проведення даної експериментальної роботи було перевірити показники рівнів сформованості соціального досвіду безконфліктної поведінки в підлітків.

Галузь використання: заклади освіти.

КОНФЛІКТ, БЕЗКОНФЛІКТНА ПОВЕДІНКА, ПІДЛІТКИ, СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ, ФОРМУВАННЯ, СОЦІАЛЬНИЙ ДОСВІД, ЗАКЛАД ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДньої ОСВІТИ

SUMMARY

Kotsylo L. I. Formation of social experience of non-conflict behavior in adolescents of general secondary education.

The qualification work consists of an introduction, 2 parts, conclusions, a list of literature (65 subjects), 4 appendices on 8 pages. The volume of qualified work is 93 pages, 84 of which is the main text. There are tables and 4 drawings.

The theoretical significance of the work is a systematic approach to the formation of conflict-free behavior in adolescents.

The object of study is conflict-free behavior in adolescents in general secondary education institutions.

The subject of the study is the socially pedagogical conditions of forming the social experience of non-conflict behavior in adolescents of the general secondary.

The purpose of the study is to determine, theoretically substantiate and experimentally test the socially pedagogical conditions of the formation of social experience of conflict-free behavior in adolescents of general secondary education.

The objectives of the study are:

1. Analyze the key concepts of the study «conflict», «conflict behavior», «conflict-free behavior».
2. Consider the typology of conflicts and ways to resolve them.
3. To determine the peculiarities of manifestation of conflict behaviors in adolescence.
4. To substantiate theoretically and experimentally to test the effectiveness of social pedagogical conditions of forming social experience of conflict-free behavior in adolescents of secondary education.

Part 1 «Theoretical bases of the problem of conflict-free behavior in adolescents» describes the key concepts of the study: «conflict», «conflict behavior», «conflict-free behavior». The typology of conflicts and ways of their resolution, peculiarities of the manifestation of conflict behaviors in adolescence.

Part 2 «Experimental verification of social and pedagogical conditions for the formation of social experience of non-conflict behavior in adolescents of general secondary education». This section has the following sections:

- study of the level of social experience of non-conflict behavior in adolescents of general secondary education;

- substantiation of social pedagogical conditions of formation of social experience of non-conflict behavior in adolescents of general secondary education institution;

- realization of socially pedagogical conditions of formation of social experience of non-conflict behavior in adolescents of general secondary education institution.

- analysis of experimental results.

Summarizing the above, it should be emphasized that comparing the data obtained at the beginning of the experiment and after its completion by all the criteria and indicators provided, confirms the qualitative increase in the EC in the process of implementing levels of conflict-free behavior in adolescents.

Keywords: conflict, conflict-free behavior, adolescents, social and pedagogical conditions, formation, social experience, institution of general self-education.

ЗМІСТ

Вступ.....	8
Розділ 1. Теоретичні основи проблеми безконфліктної поведінки у підлітків	10
1.1. Ключові питання дослідження: «конфлікт», «конфліктна поведінка», «безконфліктна поведінка».....	10
1.2. Типологія конфліктів та шляхи їх розв’язання.....	14
1.3. Особливості прояву конфліктних форм поведінки у підлітковому віці.....	33
Розділ 2. Експериментальна перевірка соціально-педагогічних умов формування соціального досвіду безконфліктної поведінки у підлітків закладу загальної середньої освіти.....	42
2.1. Дослідження рівня сформованості соціального досвіду безконфліктної поведінки у підлітків закладу загальної середньої освіти ...	42
2.2. Обґрунтування соціально-педагогічних умов формування соціального досвіду безконфліктної поведінки у підлітків закладу загальної середньої освіти	48
2.3. Реалізація соціально-педагогічних умов формування соціального досвіду безконфліктної поведінки підлітків закладу загальної середньої освіти.....	64
2.4. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи	69
Висновки.....	77
Список використаних джерел.....	80
Додатки.....	85

ВСТУП

Однією з актуальних проблем сучасного суспільства є зростання агресивних тенденцій у підлітковому середовищі в закладах загальної середньої освіти. За останні роки різко зросла молодіжна злочинність, особливо злочинність підлітків. У цих умовах актуалізується аналіз проблеми конфліктної поведінки дітей підліткового віку, а саме в школі. Це період вікової кризи, яка часто зумовлює конфліктність. У зв'язку з цим досить актуальним є дослідження причин і умов виникнення конфліктних ситуацій у підлітків. Тривалі конфлікти негативно впливають на міжособистісні стосунки, соціально-психологічний мікроклімат у шкільному колективі і стають перешкодою для самореалізації дитини.

Проблему психологічної корекції конфліктності підлітків вивчали багато вітчизняних дослідників, зокрема: В. Андрєєв, А. Анцупов, С. Баникіна, Н. Грішина, І. Долженко, В. Ілійчук, І. Русинка, Н. Тихомирова, А. Шипілов та ін.

Об'єкт дослідження – безконфліктна поведінка в підлітків у закладах загальної середньої освіти.

Предмет дослідження – соціально-педагогічні умови формування соціального досвіду безконфліктної поведінки у підлітків закладу загальної середньої освіти.

Мета дослідження – визначити, теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити соціально-педагогічні умови формування соціального досвіду безконфліктної поведінки у підлітків закладу загальної середньої освіти.

Для досягнення мети виділено такі завдання дослідження:

1. Проаналізувати ключові поняття дослідження «конфлікт», «конфліктна поведінка», «безконфліктна поведінка».
2. Розглянути типологію конфліктів та шляхи їх розв'язання.

3. Визначити особливості прояву конфліктних форм поведінки в підлітковому віці.

4. Теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність соціально-педагогічних умов формування соціального досвіду безконфліктної поведінки у підлітків закладу загальної середньої освіти.

Гіпотеза дослідження ґрунтується на припущенні, що формування соціального досвіду безконфліктної поведінки у підлітків закладу загальної середньої освіти набуває ефективності, якщо цей процес буде здійснено на основі реалізації сукупності соціально-педагогічних умов, зокрема: активізації духовного потенціалу та моральної культури учнів; об'єднання колективу учнів у різних видах соціально значущої життєдіяльності; активізації суб'єкт-суб'єктної соціально-педагогічної взаємодії педагогів з вихованцями; вдосконалення соціально-педагогічної роботи на основі індивідуально-диференційованої профілактичної роботи з учнями.

Методи дослідження. Для вирішення поставлених завдань на різних етапах дослідження застосовувались такі методи як аналіз та систематизація наукових літературних джерел, порівняння та узагальнення даних теоретичних та експериментальних досліджень, методика К. Томаса для діагностики схильності особистості до конфліктної поведінки.

Теоретичне значення роботи полягає у системному підході до формування безконфліктної поведінки у підлітків.

Практичне значення роботи полягає у перевірці, аналізі та підвищенні рівня безконфліктної поведінки у підлітків. Метою проведення даної експериментальної роботи було перевірити показники рівнів сформованості соціального досвіду безконфліктної поведінки в підлітків закладу загальної середньої освіти.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОБЛЕМИ БЕЗКОНФЛІКТНОЇ ПОВЕДІНКИ У ПІДЛІТКІВ

1.1. Ключові поняття дослідження: «конфлікт», «конфліктна поведінка», «безконфліктна поведінка»

Поняття «конфлікт» є надзвичайно складним та суперечливим психологічним явищем, до глибинних причин виникнення та розвитку якого вчені тільки приступають. При всіх плюсах і мінусах конфліктів вони неминучі, більше того, найчастіше необхідні. Іноді без них проблема так і не вирішується.

Конфлікт (від лат. *conflictus*) – це зіткнення протилежних інтересів (цілей, позицій, думок, поглядів тощо) на ґрунті суперництва; це відсутність взаєморозуміння з різних питань, пов'язана з гострими емоційними переживаннями [1, 117].

Можна стверджувати, що з початком вивчення цього складного психологічного явища не вщухають суперечки про те, що є конфлікт – благо чи зло. Ряд психологів стверджують, що конфлікт це благо, тому що він:

- сприяє підвищенню ефективності діяльності;
- іноді може згуртувати колектив проти зовнішнього тиску.

Прихильники іншої точки зору стверджують, що конфлікт це зло, тому що він:

- веде до погіршення соціально-психологічної атмосфери;
- підвищує нервозність людей, призводить до стресів;

У числі основних структурних компонентів конфлікту можна виділити такі:

- об'єкт конфлікту;
- учасники (опоненти) конфлікту;
- конфліктна ситуація;
- інцидент [5, 162].

Об'єкт конфлікту – соціальне явище (найчастіше спірне питання, проблема), що викликало дану конфліктну ситуацію. Боротьба за право володіти (керувати, маніпулювати та ін.) цим явищем і призводить до конфлікту. Об'єкт конфлікту характеризується тим, що він:

- може бути як матеріальним, так і психологічним;
- завжди досить значущий для учасників протиборства, хоча ця значущість може бути чисто ситуативною;

- зазвичай є одним із факторів, що визначають поведінку конфлікуючих.

Ось чому точне знання об'єкта дозволяє відносно точно спрогнозувати цю поведінку [8, 213].

Учасники (опоненти) конфлікту – це окремі особи, групи людей і навіть організації. Наявність об'єкта й учасників (опонентів) конфлікту створює конфліктну ситуацію. Учасники (опоненти) конфлікту пов'язані певними відносинами, кожний із них претендує на одноособове маніпулювання об'єктом [4, 68].

Таким чином, конфлікт це конфліктна ситуація плюс інцидент.

Поряд з основними структурними елементами конфлікту існують і додаткові, що є тлом. Характер будь-якої розбіжності істотно визначається зовнішнім середовищем, у якому виникає конфлікт. Основними параметрами можуть бути:

- просторово-часові (місце здійснення та час, протягом якого конфлікт повинен бути розв'язаний);

- соціально-психологічні (клімат у конфлікуючій групі, тип і рівень взаємодії (спілкування), ступінь конфронтації та стан учасників конфлікту);

- соціальні (утягування в конфлікт інтересів різних соціальних груп – статевих, сімейних, професійних, етнічних, національних тощо) [6, 110].

Образи конфліктної ситуації, тобто своєрідні ідеальні уявлення учасників конфлікту про себе, про протилежну сторону, про середовище й умови, в яких протікає конфлікт.

Для чого необхідний аналіз образів? Тому, що:

- по-перше, саме образи, а не реальність конфлікту сама по собі, безпосередньо визначають конфліктну поведінку;

- по-друге, зміна цих образів при зовнішньому впливі на учасників дозволяє ефективно розв'язувати конфлікти.

Можливі дії учасників конфлікту:

- характер дій (наступальні, оборонні, нейтральні);
- ступінь активності в їхньому здійсненні (активні – пасивні; ініціюючі – дії у відповідь);

- спрямованість дій (на опонента, на самого себе, апелювання до третіх осіб тощо).

Можливе подолання конфліктних ситуацій:

- повне чи часткове підпорядкування іншого;
- компроміс;
- переривання конфліктних дій;
- інтеграція та ін [10, 401].

Таким чином, у психологічній структурі конфліктів виділяється кілька компонентів:

1) Пізнавальні компоненти. Взаємне сприйняття особливостей кожної з конфліктуючих сторін: інтелектуальні здатності переробки інформації та прийняття рішення; ступінь включення особистості в конфліктну ситуацію на різних етапах її розвитку; рівень самоконтролю учасників конфлікту; досвід роботи з людьми та професійна підготовленість; самосвідомість, саморозуміння й об'єктивність в оцінці своїх можливостей;

2) емоційні компоненти конфлікту являють собою сукупність переживань його учасників;

3) вольові компоненти проявляються як сукупність зусиль, спрямованих на подолання розбіжностей чи інших труднощів, що виникають у результаті протистояння сторін, і на досягнення цілей, які переслідують учасники конфлікту;

4) мотиваційні компоненти конфлікту утворюють його ядро й

характеризують сутність розбіжності позицій учасників протиборства [10, 402].

У реалізації конфлікту як процесу виділяють чотири основні стадії:

- виникнення об'єктивної конфліктної ситуації;
- усвідомлення учасниками об'єктивної конфліктної ситуації;
- перехід до конфліктної поведінки;
- розв'язання конфлікту [10, 403].

Розглянемо більш докладно всі чотири стадії. Виникнення об'єктивної конфліктної ситуації. Ця стадія не відразу усвідомлюється майбутніми учасниками конфлікту, тому її можна назвати «стадією потенційного конфлікту». Сторони є учасниками конфлікту, якщо прагнення однієї з них до досягнення певного стану, мети, потреби об'єктивно перешкоджає досягненню іншою стороною бажаного стану [12, 672].

Усвідомлення учасниками об'єктивної конфліктної ситуації.

Перехід до конфліктної поведінки. Після того як конфлікт усвідомлений і коли інша сторона, відповідаючи на дії першої, переходить до аналогічних дій, починається третя стадія, тобто стадія конфліктної поведінки.

Конфліктна поведінка, як правило, спрямована на блокування досягнень протилежної сторони, її прагнень, цілей, намірів. Конфлікт переходить із потенційного в актуальний.

Конфліктна поведінка може відбуватись у такій послідовності:

- поступове посилення позицій учасників за рахунок уведення все більш активних сил, а також за рахунок нагромадження досвіду протистояння;
- збільшення кількості проблемних ситуацій і поглиблення первинної проблеми ситуації;
- підвищення конфліктної активності учасників, зміна характеру конфлікту в бік його жорсткості, залучення в конфлікт нових осіб;
- наростання емоційної напруженості, яка супроводжує конфліктні взаємодії, що може здійснити як мобілізуючий, так і дезорганізуючий вплив на поведінку учасників конфлікту;
- зміна стосунку до проблемної ситуації та до конфлікту в цілому.

Розв'язання конфлікту можливе при:

- зміні об'єктивної конфліктної ситуації;
- перетворенні образів конфліктної ситуації, наявних у опонентів.

Розв'язання може бути:

- частковим або примарним (конфліктні дії виключаються, але спонукання до конфлікту, конфліктна ситуація залишається);
- повним (конфлікт усувається на рівні зовнішньої поведінки й на рівні внутрішніх спонукань) [14, 128].

Отже, при переході однієї зі сторін до дій, що вражають інтереси іншої сторони, конфлікт усвідомлюється, він стає реальністю. Тільки сприйняття ситуації як конфліктної породжує відповідну поведінку. При цьому може спостерігатись кілька варіантів відповідності між суб'єктивним та об'єктивним у конфлікті:

- адекватно сприйнятий конфлікт, тобто є об'єктивна конфліктна ситуація і сторони правильно її розуміють;
- неадекватно сприйнятий конфлікт, тобто є об'єктивна конфліктна ситуація, сторони сприймають її, але з деякими відхиленнями від реального стану речей;
- не сприйнятий конфлікт, тобто є об'єктивна конфліктна ситуація, але вона не усвідомлюється саме так потенційними опонентами;
- помилковий конфлікт, тобто об'єктивна конфліктна ситуація відсутня, але сторони сприймають свої відносини як конфліктні.

1.2. Типологія конфліктів та шляхи їх розв'язання

Існує кілька підстав типології конфліктів. За спрямованістю конфлікти поділяються на:

- горизонтальні (тобто в них не задіяні особи, які перебувають одна в одній в підпорядкуванні);

- вертикальні (тобто між керівниками та підлеглими). Цей різновид конфліктів становить 70–80 %;

- змішані (тобто між керівниками та підлеглими зі спеціальним статусом, але такими, котрі не перебувають у прямій співвідповідності).

За джерелом виникнення зазвичай виділяють:

- особистісні конфлікти (синоніми: внутрішньоособистісні, внутрішні, інтросуб'єктивні, інтроперсональні, психологічні), які виникають при зіткненні протилежних мотивів, потреб, інтересів людини;

- міжособистісні конфлікти, цей різновид конфліктів виникає за наявності проблемної ситуації, в якій особистості переслідують несумісні цілі; дотримуються несумісних цінностей і норм, намагаючись реалізувати їх у взаєминах один з одним; одночасно в гострій конкурентній боротьбі прагнуть до досягнення однієї й тієї ж мети;

- міжгрупові конфлікти. Як конфліктуючі сторони виступають соціальні групи, які переслідують несумісні цілі. Часто цей вид конфліктів є результатом міжособистісного, коли його опоненти підтримуються однодумцями [15, 36].

Вимагає окремого розгляду проблема особистісних конфліктів, найчастіше провокуючих як міжособистісні, так і міжгрупові конфлікти. Для людей, схильних до таких конфліктів, характерні бурхливі внутрішні переживання, імпульсивність, підвищений рівень домагань, підвищена критичність до вчинків оточуючих, низька самокритичність [16, 270].

Поведінкові реакції за наявності особистісного конфлікту зазвичай бувають трьох видів:

- самозвинувачення;

- обвинувачення в усіх лихах оточуючих;

- посилення на зовнішні обставини, не залежні від волі людей [10, 400].

Перші два види поведінкових реакцій найчастіше спостерігаються в так званих конфліктних особистостях, тобто людей із завищеною самооцінкою, котру вони виражають постійно: тривогу, незадоволення, претензії до керівників і до оточуючих. Головна небезпека особистісних конфліктів полягає

в тому, що внутрішнє напруження, боротьба протиріч вимагають розрядки, а «розряджається» людина на тих, хто їх оточує. Це втягує в орбіту конфлікту інших людей. Особистісний конфлікт «розбухає» та перетворюється в міжособистісний.

У сучасній психології залишається відкритим питання про причини особистісних конфліктів. У зв'язку з цим розглянемо основні підходи та теоретичні орієнтири [6, 110].

Підхід З. Фрейда та інших психоаналітиків зводиться до того, що людина перебуває у стані постійного внутрішнього та зовнішнього конфлікту з оточуючими та світом у цілому. З точки зору В. Мерліна (1970) особистісні конфлікти являють собою «стан більш-менш тривалої дезінтеграції особистості, що виражається в загостренні існуючих раніше або у виникненні нових протиріч між різними сторонами, властивостями, відносинами та діями особистості». На думку Л. Фестінгера, усяка людина прагне до несуперечності, погодженості своєї внутрішньої системи уявлень, переконань, цінностей і т. д. і відчуває дискомфорт (або когнітивний конфлікт) у випадку виникаючих протиріч, неузгодженостей [4, 69].

Таким чином, К. Левін виділив три типи мотиваційних конфліктів, пов'язаних із досягненням мети, і кожний із них призводить до фрустрації (фрустрація – психологічний стан напруження, тривоги і т. ін., що виникає через неможливість досягти бажаного):

- конфлікт рівнозначних позитивних можливостей, або ситуація «Буриданова віслюка». Виникає при необхідності вибору на користь однієї з двох однаково привабливих перспектив, тому що досягти їх одночасно неможливо. Цей конфлікт призводить до найбільш слабого із трьох типів фрустрації, тому що навіть зробивши вибір, людина, проте, залишається у виграші. Наприклад, у людини ввечері запланована зустріч із товаришами по службі в неформальній обстановці. Крім того, цього ж вечора вона збиралась відвідати театр і подивитись прем'єрний спектакль, про який так багато говорять;

- конфлікт рівнозначних негативних можливостей, або ситуація «із двох лих». Виникає при необхідності вибору на користь однієї з двох однаково небажаних перспектив. Цей конфлікт призводить до найсильнішої фрустрації. Звичайною реакцією на конфлікт цього типу є спроба втечі, якщо втеча неможлива. Але доводиться із двох лих вибирати найменше. Однак будь-який вибір призведе до сильної фрустрації та гніву. Наприклад, людина має піти на нудну та неприємну нараду або відвідати ДАІ із приводу порушення правил дорожнього руху та сплати штрафу;

- конфлікт позитивно-негативних можливостей, або ситуація «проблема вибору». Виникає при необхідності аналізу всіх «за» та «проти», прийняття не тільки позитивних, а й негативних аспектів однієї й тієї ж перспективи. Такий особистісний конфлікт виникає найчастіше. Наприклад, співробітник хотів би підвищення по службі, але ясно усвідомлює, що нова посада занадто заморочлива і може ускладнити вдале в усіх відношеннях життя [3, 96].

Важливим різновидом особистісних конфліктів є так звані рольові конфлікти, тобто виникнення протиріч між різними рольовими позиціями особистості, її можливостями та відповідною рольовою поведінкою.

Таким чином, зазвичай виділяють:

- конфлікт «Я – роль», тобто протиріччя, що виникають між вимогами ролі та можливостями особистості. Наприклад, людина обіймає посаду керівника, але в неї немає для виконання обов'язків керівника необхідних індивідуально-ділових якостей. Добре б тільки вона про це знала, але й підлеглі, без удаваної скромності, намагаються час від часу «повідомляти» їй про це;

- міжрольовий конфлікт, тобто конфлікт, що виникає в умовах, коли різні рольові позиції особистості (і відповідно, необхідна рольова поведінка) виявляються несумісними. Наприклад, керівник повинен вимагати від усіх без винятку підлеглих дотримання порядку та правил, установлених у даній організації, але як йому бути із друзями та незамінними приятелями серед цих підлеглих?

А. Аграшенков виділяє такі різновиди конфліктів, як конструктивні й деструктивні [32, 268]. Конструктивним конфлікт буває тоді, коли опоненти не виходять за рамки етичних норм, ділових відносин і розумних аргументів. Розв'язання такого конфлікту призводить до розвитку відносин між людьми та розвитку групи (відповідно до одного із законів діалектики, котрий стверджує, що боротьба протилежностей – джерело розвитку).

Деструктивний конфлікт виникає у двох випадках:

- коли одна зі сторін завзято й жорстко наполягає на своїй позиції та не бажає враховувати інтереси іншої сторони;

- коли один з опонентів удається до морально засуджуваних методів боротьби, прагне психологічно придушити партнера, дискредитує та принижуючи його.

Причини та умови міжособистісних конфліктів.

Відповідно до концепції Р. Кричевського, можна виділити три основні групи причин, що викликають конфлікти.

Група причин, породжених процесом діяльності:

- технологічна взаємозалежність і взаємозв'язок працівників, коли дії одного негативно впливають на ефективність дій іншого. Наприклад, виконання завдання бригадою, командою, коли дії одного ставлять під удар дії всіх;

- перенос проблем, розв'язуваних по вертикалі, на горизонтальний рівень відносин. Наприклад, нестача обладнання, наочних посібників іноді веде до напруженості у відносинах по горизонталі;

- невиконання функціональних обов'язків у системі «керівник - підлеглий». Наприклад, керівник не забезпечує належних умов діяльності для підлеглих або підлегли не виконують вимог керівника, що веде до типового вертикального конфлікту;

- невідповідність учинків людини прийнятим у даному колективі нормам і життєвим цінностям. Наприклад, потрапляючи в новий колектив, людина не може відразу засвоїти норми міжособистісних відносин, що панують там, і це

веде до конфлікту [9, 252].

Група причин, породжених психологічними особливостями людських відносин:

- взаємні симпатії й антипатії;
- несприятлива психологічна атмосфера в колективі (наявність протиборчих угруповань, культурних розходжень тощо);
- погана психологічна комунікація (люди не зважають на потреби інших, не враховують їхній стан);
- порушення принципу територіальності (коли порушуються встановлені емпіричні зони та території, які існують у кожної людини).

Група причин, породжених особистісною своєрідністю членів колективу:

- невміння контролювати себе;
- низький рівень самоповаги;
- підвищена тривожність;
- агресивність;
- некомунікабельність;
- надмірна принциповість у поєднанні з догматизмом тощо [9, 255].

На думку Н. Вишнякової, конфлікти типу «керівник – підлеглі» можливі в таких ситуаціях ділового спілкування:

- ігнорування традицій і норм поведінки, що вже склались в організації;
- вибір наближених та обраних, котрих керівник починає всіляко захищати;
- іронічне ставлення до думки колективу;
- прийняття управлінських рішень під тиском;
- слабе контролювання управлінських ситуацій;
- відсутність інтересу до проблем підлеглих;
- відчуття постійної нестачі часу через постійні спроби вирішувати проблеми підлеглих;
- здійснення несвоєчасного контролю процесу виконання управлінських рішень;

- прийняття рішень, що не враховують характер роботи та взаємин;
- нерішучість, перекручене бачення системи управлінських взаємодій;
- прийняття управлінських рішень на основі інформації довірених осіб, а не колективу.

На думку А. Аграшенкова, серед причин конструктивних конфліктів:

- несприятливі умови роботи;
- недосконала система оплати праці;
- недоліки в організації праці;
- неритмічність роботи;
- понаднормова робота;
- прорахунки в організації діяльності (особливо ті, від яких страждає заробіток працівника, причому не з його провини);
- невідповідність прав та обов'язків;
- відсутність чіткості в розподілі обов'язків, зокрема неефективні, занадто розпливчасті або застарілі посадові інструкції;
- низький рівень трудової та виконавської дисципліни;
- конфліктогенні (тобто такі, що сприяють виникненню конфліктів) організаційні структури.

Позитивне розв'язання конструктивного конфлікту – це насамперед усунення недоліків, причин, які призвели до нього. А оскільки причини ці – об'єктивні, що відбивають недосконалість організації управління, то їх усунення означає вдосконалення самої організації. Деструктивні конфлікти породжуються найчастіше суб'єктивними причинами, до яких відносяться неправильні дії керівника та підлеглих, а також психологічна несумісність окремих людей. [9, 252].

До виникнення конфліктів можуть призвести й певні дії потенційних опонентів, Ось чому необхідно добре уявляти, які дії ведуть до конфліктів. Отже, до конфліктів призводить така поведінка:

- висловлення партнеру підозри в його негативних спонуканнях, відкрита недовіра;

- перебивання співрозмовника при висловленні їм своєї думки, нестриманість;
- відкритий прояв особистої антипатії до людини;
- постійні або часті дріб'язкові зачіпки;
- приниження значущості ролі людини, її негативна оцінка, «навішування ярликів»;
- погроза;
- підкреслення різниці між собою та співрозмовником не на його користь;
- занижена оцінка внеску партнера у спільну справу;
- перебільшення власного внеску, своєї ролі;
- стійке небажання визнати свої помилки або чиясь правоту;
- постійне нав'язування своєї точки зору;
- нещирість;
- порушення персонального фізичного простору;
- обговорення інтимних проблем співрозмовника;
- різке прискорення темпу бесіди, її несподіване закінчення;
- ігнорування спроб співрозмовника згладити протиріччя, спільно знайти оптимальне рішення виникаючої проблеми.

Управління конфліктними ситуаціями.

Досить часто ми буваємо втягнуті до різного роду конфліктів – службових, побутових, особистих. Жоден конфлікт не проходить для нас безслідно. Їхнім підсумком стають стреси різної інтенсивності, що ведуть до розладів нервової системи, загального зниження тону організму, до захворювань. Щоб успішно переборювати руйнівні наслідки конфліктів, треба навчитись обходити їх і, як тільки нас утягнули до них, виходити з гострих ситуацій.

Способи управління конфліктами («сітка Томаса»). На ранніх етапах вивчення конфліктів широко використовувався термін «розв'язання конфліктів», котрий припускає, що конфлікт можна й необхідно усувати. Таким чином, метою якого був деякий ідеальний безконфліктний стан, при якому

люди працюють у повній гармонії.

Однак останнім часом відбулася зміна ставлення фахівців до конфліктів. Чому? По-перше, була усвідомлена даремність зусиль із повного розв'язання конфліктів; по-друге, збільшилась кількість досліджень, що вказують на позитивні функції конфліктів [18, 252].

Ключовими проблемами управління конфліктами стали такі: які форми поведінки в конфліктах характерні для людей, які з них є продуктивними чи деструктивними, як стимулювати продуктивну поведінку.

Найбільш удачу модель управління конфліктами запропонував К. Томас. Він застосував її двомірну: по вертикалі виражений ступінь напористості при захисті власних інтересів; по горизонталі – ступінь схильності до кооперації й увага до інтересів опонентів. Відповідно до цих характеристик, К. Томас виділяє такі п'ять основних способів управління конфліктами та їх регулювання:

- пристосування як принесення в жертву власних інтересів заради іншого;
- компроміс;
- запобігання (відхилення) як відсутність прагнення до кооперації, так і відсутність тенденції до досягнення власних цілей;
- співробітництво як створення учасниками конфлікту альтернативи, що повністю задовольняє обидві сторони.

На запропонованій нижче «сітці Томаса» немає однозначно поганих або однозначно добрих способів управління конфліктами, багато що залежить від конкретної ситуації, від конкретних учасників і від конкретної проблеми. Однак виявлені такі можливості способів:

- при уникненні конфлікту жодна зі сторін не досягне успіху;
- при змаганні, пристосуванні та компромісі або один виявляється у виграші, а інший програє, або обидва учасники конфлікту програють, тому що йдуть на компромісні поступки;
- лише при співробітництві обидва виграють, тому що вони намагаються вийти на принципово новий рівень вирішення проблеми.

Разом із тим кожний з викладених способів має право на життя. В яких же конкретних умовах доцільно переходити до викладених стилів управління конфліктами? Змагання припускає активні дії та самобутній, самостійний шлях виходу. Найбільш ефективний цей спосіб за умови:

- коли результат дуже важливий для вас;
- коли ви маєте достатній авторитет і владу;
- коли ви перебуваєте у критичній ситуації, що вимагає швидкого, навіть миттєвого реагування;
- коли у вас немає іншого вибору;
- коли ви не можете дати зрозуміти групі людей, які перебувають у глухому куті, що хтось повинен повести їх за собою.

Уникнення (відхилення) ефективно за умови:

- коли проблема, що зачіпає, не настільки важлива для вас;
- ви відчуваєте свою неправоту та правоту іншого, до того ж якщо він має більшу владу;
- ви спілкуєтеся зі «складним» співрозмовником;
- коли ви намагаєтесь прийняти рішення, але не знаєте, із чого почати;
- у вас недостатньо інформації із проблеми;
- вам потрібно виграти час.

Пристосування ефективно за умов, коли:

- ви відчуваєте, що, трохи поступаючись, ви й утратите мало;
- треба пом'якшити ситуацію;
- ви розумієте, що підсумок набагато важливіший для іншого, ніж для вас;
- правота не на вашому боці.

Компроміс, тобто коли ви збігаєтесь у частковому задоволенні свого бажання та частковому здійсненні бажання іншого, найбільш ефективний за умов, коли:

- в учасників конфлікту однакова влада і вони мають взаємовиключні інтереси;

- потрібне швидке або тимчасове рішення;
- інші підходи виявились неефективними;
- компроміс дозволяє зберегти взаємини.

Співробітництво, на відміну від компромісу, досягається на більш глибокому рівні та вимагає набагато більше часу й активної спільної участі в розв'язанні конфлікту. Цей стиль найбільш ефективний за умов, коли:

- рішення проблеми дуже важливе для обох сторін;
- у вас тісні та тривалі взаємини;
- у вас є час попрацювати над проблемою;
- обидві сторони мають однакову владу або намагаються ігнорувати розходження у володінні реальною владою.

Можливі шляхи розв'язання конфлікту. У будь-якому конфлікті існують, як правило, три шляхи його розв'язання:

- найлегший, але не завжди реальний – змінити себе або змінити своє ставлення до проблеми;
- найбільш важкий, а тому практично нереальний – змінити опонента, його думки, вплинути на нього в потрібному нам напрямку;
- найбільш оптимальний і реальний – знайти взаємоприйнятний варіант рішення проблеми та боротися за його реалізацію.

Можливі шляхи розв'язання конфлікту полягають у пошуку відповідей на запитання:

- Що б я зробив для розв'язання конфлікту?
- Що міг би зробити для цього партнер?
- Які загальні цілі, в ім'я яких необхідно знайти вихід із конфлікту?

При цьому вам належить:

- виявити увагу та доброзичливість до співрозмовника;
- виявити терпимість до особливостей партнера, показати своє щире співчуття;
- бути стриманим, контролювати свої рухи, мову, міміку;
- спробувати зрозуміти, що саме привело людину в її нинішній стан – які

явні чи приховані мотиви;

- дати співрозмовнику повністю виговоритись, уважно вислухати його; добрий ефект дає техніка прямого повтору, інтерпретації або узагальнення почутого – тим самим людині дають зрозуміти, що її почули;

- скоротити соціальну та фізичну дистанцію до оптимального рівня;

- відволікти увагу партнера від болючого питання хоча б на короткий час, при цьому можуть бути використані будь-які прийоми – від прохання пересісти на інше місце, подзвонити, записати щось до висловлення якої-небудь безглуздої думки, жарту;

- підкреслити спільність ваших інтересів, цілей, завдань;

- висловлювати співрозмовнику не готові оцінки та думки, а свої почуття, стан, який викликають його слова, це змусить вашого партнера відповідати вам не односкладово, а розгорнуто, мотивовано, з поясненням своєї позиції;

- перш ніж відповідати на критику, зауваження, докори, треба чітко усвідомити – що конкретно мається на увазі; ви повинні бути впевнені, що правильно все зрозуміли.

Хоча в кожному окремому випадку причина конфлікту зовсім конкретна, усі конфлікти мають подібну основу: фактичний стан справ суперечить очікуванням людей. Якщо це так, то можна намітити два стратегічних шляхи розв'язання конфлікту: або перешикувати реальність під очікування опонентів, або спробувати змінити ставлення опонентів до існуючого стану справ. А практично найчастіше треба діяти одночасно в обох напрямках. Створіть атмосферу співробітництва. З моменту першої зустрічі конфлікуючих сторін і потім на початку кожної наступної зустрічі варто провести кілька хвилин у неофіційній бесіді. Прагніть до ясності спілкування. Підготуйте до переговорів необхідну інформацію. Із самого початку домовтесь про термінологію, щоб виключити різне розуміння одних і тих же слів. Визнайте наявність конфлікту. Як не дивно, це буває важче за все. Домовтесь про процедуру. Якщо конфлікт визнаний і очевидно, що він швидко не вирішується, то замість того, щоби продовжувати марні суперечки, домовтесь, де, коли та як почнете спільну

роботу з його подолання. Найкраще заздалегідь узгодити, хто буде брати участь в обговоренні. Оскільки «вдома і стіни допомагають», добре збиратись або в нейтральному місці, або по черзі в кожній зі сторін. Сформулюйте проблему конфлікту. Головне завдання тут полягає в тому, щоб визначити конфлікт у термінах тієї проблеми, що підлягає врегулюванню. Уже на цій стадії треба підходити до неї як до «нашої» проблеми – це відразу визначить дух співробітництва. Обидві сторони повинні висловитись про ситуацію. У чому вони бачать конфлікт, які почуття це в них викликає, і особливо – як кожна оцінює свій внесок у конфліктну ситуацію.

Не менш важливо з'ясувати також і те, що кожна зі сторін не бачить і не визнає. Наскільки це можливо, постарайтесь відсторонитись від прихованих інтересів та особистих амбіцій, здатних ускладнити розв'язання проблеми. Із цією метою зосередьтесь на конкретних діях, потребах сторін і спірних предметах, прагнучи не переходити на особистості. Навряд чи варто обговорювати спонукання людей або виявляти в поведінці особисті мотиви. Досліджуйте можливі варіанти рішення. Доможіться угоди. Тут потрібно обговорити та дати оцінку висловленим пропозиціям, а потім вибрати найбільш сприятливу. Природно, вона повинна враховувати вимоги обох сторін, тобто бути угодою. Іноді буває достатньо однієї зустрічі та самого факту переговорів, щоб улагодити розбіжності. В інших випадках, коли предмет більш важливий і складний, може знадобитись кілька етапів переговорів.

Установіть крайній строк рішення. Якщо не поставити строго певний строк переговорів, конфлікти можуть тягтись дуже довго, поглинаючи весь час. Коли ж поставлена межа, сторони будуть планувати роботу, виходячи з неї. Важливо тільки, щоб ці строки були узгоджені та прийняті всіма сторонами [27, 68].

Утілюйте план у життя. Бажано приступити до заходів із урегулювання конфлікту якомога швидше після прийняття угоди. Відстрочки можуть викликати сумніви та підозри один до одного. Оцініть ухвалене рішення. При розробці найбільш удакої угоди з урегулювання конфлікту можуть залишитись

обділені або скривджені. «Кодекс поведінки» в конфлікті. Ефективність управління конфліктами залежить від уміння стримуватись і дотримуватися своєрідного «кодексу поведінки» у конфлікті. До основних вимог цього кодексу, на думку О. Власової, необхідно віднести такі. Налаштуйся на позитивне (принаймні на нейтральне) ставлення до опонента, створюй базу для довіри. Перш ніж конфліктувати, накажи собі «полюбити» опонента і з цим настроєм вступай у взаємодію з ним. Чому це необхідно? Справа в тому, що конфлікт завжди виникає, коли зачіпають наші інтереси чи нам здається, що їх уражають. Той, хто це робить – ворог. Що ми бачимо у ворога? Гіршу частину його особистості та ставимось до нього з підозрою.

Раціональніше, навіть у конфлікті, побачити в опоненті «друга» та кращу частину його особистості. З ким легше розв'язати проблему, що виникла, – з ворогом чи кимсь іншим?

Як же побачити в опоненті «друга»? Тут доречні такі поради:

- на початку розмови поговори на іншу тему, бажано легку, жартівливу, на яку склалась загальна точка зору. Тим самим створюється база довіри в конфлікті;
- подумай про його достоїнства та шляхетність;
- пригадай усі добрі прояви його особистості;
- нарешті, просто з інтересом подивись на нього як на особистість зі своїми плюсами та мінусами.

Переключись з емоційного на раціональний режим роботи психіки. У конфліктах найчастіше домінують емоції. Це веде до афекту, коли свідомість просто відключається, і людина не відповідає за свої дії. Емоційний підхід веде до зсуву справи, проблеми та ставлення до опонента. Ми застряємо на з'ясуванні відносин, а справа, проблема стоїть і не вирішується. Якщо проблема не вирішується, то відносини або сильно погіршуються, або розриваються.

Ось чому необхідно відокремлювати своє ставлення, емоції від самої проблеми і не плутати їх. Важливо при цьому намагатись вирішувати два самостійні завдання: головне – це знайти рішення проблеми та упорядкувати

при цьому стосунки. Але якщо рішення не знайдене, треба будь-як зберегти добрі стосунки. Адже до пошуку рішення можна повернутись і пізніше, опираючись на збережені взаємини [18, 252].

На нашу думку в цій ситуації необхідно «випустити пару», говорити, коли він охолонув. Під час його «вибуху» варто поводитися спокійно, упевнено, але не зарозуміло. Багато що залежить від того, наскільки ми зуміємо допомогти опоненту зменшити внутрішнє напруження. Найбільш доречними прийомами в цьому напрямку можуть бути мовчання, посмішка, рукостискання, вираження жалю тощо. Якщо це не допомагає, то бажано уявити, що навколо нас є оболонка (аура), через яку не проходять стріли агресії. В останньому випадку ми стаємо ізольованими, як у захисному коконі.

Необхідно давати оцінку тільки діям і вчинкам опонента, а не його особистості, не перескакуючи із проблеми на особистість. Не зачіпати його достоїнства. Він цього не вибачить, навіть якщо й поступиться натиску. Можна сказати: «Ви вже двічі не виконали свою обіцянку», але в жодному разі не можна говорити опонентові: «Ви – необов'язкова людина».

Відбивай як луну за допомогою запитань зміст його висловлювань і претензій: ствердження викликають опір, а запитання – відповіді. Прикладами цих запитань можуть бути такі: «Чи правильно я вас зрозумів?», «Ви хотіли сказати...?», «Якщо я вас правильно зрозумів...». Ця тактика усуває непорозуміння та демонструє увагу й повагу до людини. Адже зрозуміти – не означає погодитися з опонентом [18, 252].

Не бійся вибачитись, якщо відчуваєш, що ти не правий, але роби це швидко, рішуче та не наприкінці розмови. Дотримання такої лінії поведінки, по-перше, обеззброює опонента та випереджає можливу критику і, по-друге, викликає в нього повагу, адже здатні вибачитись тільки впевнені та зрілі особистості. Вибачення може стати найбільш недорогим і при цьому коштовним внеском у рішення проблеми.

Оформи прийняту домовленість і обговори взаємини на майбутнє. Якщо зайшли в конфлікті до тупику, то поверніться назад, до тієї точки, де ваші

інтереси збігались. Фіксуйте кожну досягнуту згоду. Якщо конфлікт переходить у скандал, то замовчи перший. Люди почуваються ніяково в мовчанні, особливо якщо не праві або не впевнені у своїх висловленнях. Мовчання часто сприймається як безвихідне становище, і інша сторона в цій ситуації іноді пропонує інший вихід. Мовчання дозволяє вийти зі сварки. У будь-якому конфлікті – дві сторони, а якщо одна зникла, то з ким сваритись? Але при всьому цьому мовчання не повинне бути образливим (без глузування, зловтіхи, виклику тощо). Усіляко уникай характеристик емоційного стану опонента. «Заспокійливі» фрази типу «Ну ось, поліз у пляшку!», «А чого ти кип'ятишся? Чого бісишся?» тільки зміцнюють і підсилюють розвиток конфлікту. Керівник у ролі «третейського судді». За родом своєї управлінської діяльності керівнику доводиться бути посередником у конфліктних ситуаціях, що виникають у підлеглих відділах і підрозділах, між підлеглими співробітниками. У цих умовах він виконує функції так званого «третейського судді». Реалізація цієї функції передбачає виконання ряду вимог:

- знати суть конфлікту;
- мати більше терпіння й терпимості;
- позитивно ставитись до обох сторін, емоційно підтримувати мовців, що не означає згоди з ким-небудь;
- давати опонентам можливість безперешкодно висловити свої почуття;
- з'ясовувати не позиції (що пропонують супротивники), а інтереси (в ім'я чого вони пропонують це);
- уміти знаходити загальне в їхніх інтересах;
- уміти переводити конфлікт із емоційного стану в раціонально зважений та аналіз пропозицій.

Алгоритм дій керівника з управління конфліктами підлеглих може включати таку послідовність дій.

Аналіз конфлікту:

- визначення стадії розвитку конфлікту. С. Самигін і Л. Столяренко відзначають, що якщо керівник «входить та управляє конфліктом» у початковій

фазі, то він розв'язується на 92 %, на фазі підйому – на 46 %, на первинному піку – менш ніж на 5 %, на фазі спаду – на 20 %, на фазі повторного підйому – на 7 %, на повторному піку – на 2 %;

- визначення прихованих чи явних причин і приводу конфлікту;
- визначення провідної проблеми конфлікту в категоріях цілей, а не рішень;

- визначення інтересів конфлікуючих. Головне – не позиція, а інтереси. Наша позиція – це те, про що ми заявляємо, на чому наполягаємо, наша модель рішення проблеми. Наші інтереси – це те, що спонукало нас прийняти дане рішення. Інтереси – це наші бажання й турботи, саме в них – ключ до рішення проблеми;

- розмежування учасників і проблем, що виникли;
- урахування індивідуальних якостей конфлікуючих;
- урахування стану попереднього конфлікту, взаємин конфлікуючих (між собою, з іншими членами організації, з керівником та ін.).

Відкрита заява своєї неупередженості, об'єктивності та нейтральності стосовно учасників конфлікту. Для керівника головне – інтереси справи та взаємини в організації. Скорочення об'єкта конфлікту й кількості претензій конфлікуючих. Справедливе й неупереджене ставлення до ініціатора. Не варто забувати, що за незадоволенням і претензіями, як правило, постає досить істотна проблема, що обтяжує людину, викликає в неї занепокоєння. Емоційна витриманість і стриманість у процесі управління конфліктом підлеглих.

Визначення найбільш ефективного методу управління та розв'язання конфлікту. У ході реалізації методу пропозиція сторонам своїх варіантів рішення проблеми. Прямі й непрямі методи управління конфліктами в ролі «третейського судді». Де ж арсенал методів, якими керівник може скористатись для розв'язання конфліктів, що виникли між його підлеглими? До прямих методів відносять такі:

- керівник по черзі запрошує до себе конфлікуючих і просить кожного викласти суть і причини конфлікту. Головне при цьому – припиняти будь-яку

спробу очорнення один одним і вимагати фактів, а не емоцій: «Усе погане про... треба говорити при ньому, а не позаочі. Я ще надам вам таку можливість»;

- керівник викликає обох конфліктуючих і просить у його присутності по черзі висловити суть проблеми. При цьому він перериває опонентів, якщо починають переважати емоції; тримається строго й підкреслено незалежно та неупереджено;

- керівник пропонує конфліктуючим висловити свої претензії один до одного при групі товаришів по службі, товаришів по роботі. При цьому він приймає рішення на основі висловлень, виступів учасників цієї розмови. Головне мірило прийнятих рішень – авторитет групи, судження та колективні рішення якої не підлягають дискусії і є, по суті, об'єктивними;

- якщо конфлікт не вщухає, то керівник удається до санкцій; при цьому діапазон цих санкцій коливається від повторних критичних зауважень і бесід з конфліктуючими до адміністративних стягнень і кадрових переміщень.

Поряд з викладеними прямими методами цілком припустимий ряд непрямих методів розв'язання конфліктів:

- у процесі індивідуальної бесіди керівник реалізує принцип «виходу почуттів». Психолог К. Роджерс відзначав, що якщо людині дати виразити свої негативні емоції, те поступово вони «самі собою» перетворюються в позитивні. Ось чому керівник забезпечує в ході бесіди вихід негативних почуттів. Його позицію при цьому можна виразити словами «розумію й уважно слухаю»;

- у процесі індивідуальної бесіди керівник реалізує принцип «емоційного відбиття». Підпорядкування цьому принципу припускає, що людина, яка звертається до керівника з наріканням на опонента, повинна розглядатись як страждаюча особа.

Внутрішня картина ситуації, що склалась у співрозмовника, саме його виставляє страждальцем. І чим більше він не правий, тим активніше вигороджує себе перед власною совістю в якості «мученика» та «жертви». Зі стражданням варто порозумітись, якщо навіть воно «несправедливе». Показавши, що ви враховуєте це, ви вже «емоційно відбиваєте» пригноблений

стан співрозмовника [26, 252].

Особливо зігрівають похвала, комплімент, доречні й тактовні. Це ключ до совісті співрозмовника. Однак саме комплімент, а не лестощі. Це легко розпізнається, а підлесник викликає відкрите чи таємне презирство співрозмовника. Треба сказати про те добре, що в людині дійсно є.

Цього буває достатньо, щоб викликати цілу лавину каяття та щирі готовність іти на мирову. У процесі індивідуальної бесіди керівник реалізує принцип «авторитетного третього». Стан конфлікту різко спотворює взаємсприйняття ворогуючими сторонами один одного. Їм важко прийняти від суперника мимовільну похвалу, несподіване схвалення. У цих проявах людського партнерського спілкування їм чується приховане глузування або ввижається хитрий задум. Мирні добрі наміри одного із супротивників стосовно іншого в такому випадку можуть бути передані тільки через третю особу, авторитетну для обох. Для скривдженої людини позитивні судження про неї з боку кривдника – це поштовх до роздумів, що обов'язково спрямує думки на шлях пошуків міжособистісного компромісу. У процесі індивідуальної бесіди керівник реалізує принцип «оголення агресії». Він навмисно дає конфліктуючим можливість виразити свою ворожість один до одного. На людях це варто робити винятково в замаскованому вигляді: можна зіштовхнути партнерів конфлікту у спортивному змаганні, диспуті, грі тощо.

Пряма форма оголення агресії реалізується в такий спосіб: у кабінеті керівник примушує опонентів конфліктувати в його присутності. Як правило, при третій особі конфлікт не досягає таких крайностей, щоб довелось у буквальному значенні цього слова рознімати ворогуючих. Давши їм виговоритись, керівник не відпускає їх, а продовжує роботу. В її основі – примусове слухання опонентами один одного й розширення їхнього духовного обрію [28, 252].

Виходячи з цього, при реалізації вимоги примусового слухання опонентами один одного необхідно поставити таку собі мету, щоб кожний з опонентів, перш ніж відповісти партнеру, із граничною точністю повторив

останню репліку супротивника. Керівник втручається в діалог, наполегливо вимагаючи виконання цієї вимоги. Звичайно при цьому виявляється, що опоненти не в змозі правильно відтворити репліки один одного, оскільки кожний чує в основному себе, а супротивнику приписують слова, які в дійсності не були вимовлені. Фіксувати увагу конфліктуючих на цьому факті, примушувати їх сумлінно слухати один одного. Незвичність такої ситуації зменшує розжарення взаємної жорстокості та сприяє росту самокритичності тих, хто сперечається.

На нашу думку, для розширення духовного обрію конфліктуючих використовуються різні методи своєрідного протоколювання конфлікту із застосуванням магнітофона або відеоманітофона. Після конфлікту запис відтворюється. Як правило, конфліктуючі пригнічені тим, що почули та побачили. Обоє починають розуміти, що поводитись негідно або негарно. На цьому тлі керівник приступає до розбору конфлікту, викриваючи всі дрібниці, неприципове та примітивне, що супроводжувало або викликало конфлікт.

Отже, перед конфліктуючими окреслюються життєві цінності більш високого порядку, духовні цілі, у прагненні до яких опоненти єдині. Бесіда завершується закликком орієнтуватися саме на ці високі цінності та цілі, забувши про вражене самолюбство та дріб'язкову особисту рахівницю.

Варто зазначити, що непрямі методи управління конфліктами доречні лише на тлі загальної трудової активності групи, включаючи конфліктуючих. В атмосфері безвідповідальності та роз'єднаності ці методи не тільки не усувають конфлікти, а й можуть навіть сприяти їхньому наростанню та поглибленню.

1.3. Особливості прояву конфліктних форм поведінки в підлітковому віці

Вагомість вивчення особливостей прояву конфліктності підлітків та юнаків зумовлена можливістю детального аналізу глибинних детермінант

конфліктної особистості, що є необхідною умовою для розробки методологічних прийомів діагностики, профілактики і корекції означеної деструктивної властивості особистості. Конфліктність особистості розуміється як інтегральна властивість, яка виявляється через частоту вступу в міжособистісні конфлікти та характер когнітивного, емоційного, поведінкового реагування в них. За стійкої високої конфліктності людина стає постійним ініціатором напружених стосунків з оточенням [10, 399]. Узагальнюючи визначення конфліктності особистості (М. Пірен, Ю. Черненко, В. Шейнов), дослідниця О. Чайковська відзначає, що конфліктність є системною складною властивістю особистості, яка включає комплекс психічних властивостей, а саме:

- неадекватну (завищену або занижену) самооцінку своїх можливостей і здібностей, яка йде у розріз з оцінками навколишніх, що й викликає конфлікт;
- прагнення домінувати будь-що, де це можливо і неможливо;
- консерватизм мислення, поглядів, переконань, небажання подолати застарілі традиції;
- зайва принциповість і прямолінійність у висловах і думках, прагнення сказати те, що є, на погляд особистості, правдою, іншому в очі, незважаючи ні на що;
- певний набір емоційних якостей особистості: тривожність, агресивність, упертість, дратівливість [9, 252].

На думку О. Чалої, конфліктна особистість характеризується значною конфліктогенністю, що має глибоко внутрішню детермінацію, та негативно впливає на всі аспекти життєдіяльності людини й її міжособистісну взаємодію [10, 400]. Конфліктність визначається як перманентна риса особистості, яка акумулюється її природними задатками і соціальним досвідом. Таке визначення можна знайти в роботах В. Ілійчука, Л. Петровської, В. Ващенко. При цьому, як відзначає О. Чала, конфліктність особистості формується внаслідок комплексної дії різних детермінант – особистісних (темперамент, рівень агресивності, рівень домагань, актуальний емоційний стан, акцентуація

характеру і т.д.), соціально-психологічних (соціальні установки, цінності, ставлення до опонента, спрямованість у взаємодії «на себе» тощо), а також соціальних факторів, зокрема умов життя і діяльності, соціального оточення, загального культурного рівня [10, 400]. Взаємне підсилення дії зовнішніх та внутрішніх чинників конфліктності особистості сприяє її закріпленню і трансформації в деструктивну форму, що не сприяє гармонійному розвитку особистості, особливо гостро проявляючись у підлітковому та юнацькому віці. Аналіз досліджень і публікацій.

В сучасній психологічній літературі підлітковий та юнацький вік оцінюється як один з критичних періодів розвитку. Він пов'язаний з кардинальними перетвореннями у сфері свідомості, діяльності, системі взаєностосунків індивіда. Конфліктність підлітків та юнаків, за свідченням О. Чайковської, відрізняється низкою особливостей, пов'язаних із недостатністю їхнього життєвого досвіду й низьким рівнем самокритики, нездатністю до адекватної оцінки життєвих обставин, підвищеною емоційною збудливістю, імпульсивністю, руховою й вербальною активністю, загостреним почуттям залежності, прагненням до набуття певного статусу у референтній групі, негативізмом, неврівноваженістю збудження й гальмування. При цьому, як зазначає О. Чайковська, підліткова схильність до конфліктності може пояснюватися не тільки емоційними і фізіологічними віковими змінами.

Однією з характеристик нестійкого, дискомфортного положення підлітка є недостатня сформованість його соціальних навичок, які сприяють успішній соціалізації. Недостатньо сформовані соціальні навички, посилені соціальноекономічною незахищеністю, часто є причиною, яка впливає на підвищену агресивність, конфліктність підлітка, на його бажання будь-якими засобами компенсувати своє незадоволення життям [9, 252]. Підлітки стикаються з цілим рядом суперечливих позицій та внутрішніх коливань між залежністю та незалежністю, роллю дитини та дорослого [9, 252].

Дорослішання підлітків та юнаків пов'язано з потребою самоствердженні, що виражається в прагненні бути самостійним, незалежним, вільним; бажанні

прийняти на себе права та обов'язки дорослої людини. Реалізація цієї потреби може наштовхуватись на несприятливі умови сімейного середовища, що призводить до виникнення суперечок і навіть конфліктних ситуацій між підлітками та юнаками з батьками [1, 117]. За ствердженням М. Коць та І. Мудрака, на початку підліткового періоду складається ситуація появи суперечностей – якщо у дорослого зберігається ставлення до підлітка ще як до дитини. Таке ставлення, з одного боку, вступає в протиріччя із завданнями виховання дітей цього віку і розвитком соціальної дорослості особи, а з іншого боку, воно вступає в протиріччя з уявленням підлітка про ступінь власної дорослості і його претензіями на нові права. Саме це протиріччя є джерелом конфліктів і труднощів у стосунках дорослого і підлітка [5, 163].

Разом з тим М. Коць та І. Мудрак зауважують, що протест і непокоря підлітка є засобом, за допомогою якого він хоче досягти зміни типу стосунків з дорослими [5, 163-164].

Варто зазначити, що ставлення батьків до юнака як до несамоїсної особи також загострює їх відносин. Все це провокує підвищення конфліктності та агресивності підлітків та юнаків та закріплення даних особистісних властивостей. У дослідженні М. Коць та І. Мудрака виявлено зв'язок між образливістю і мстивістю та нетерпимістю як характерними рисами конфліктної особистості. Неприйняття дорослим якісно нових взаємостосунків з підлітком та юнаком призводить до нерозуміння і переконання його в несправедливості дорослого.

А на цьому підґрунті може виникнути свідоме несприйняття вимог, оцінювань і поглядів дорослих [5, 164]. Образливість як характерна риса конфліктності підлітків, на думку М. Коць, характеризується такими висловлюваннями: «я часто ображаюсь на зауваження інших, навіть якщо і розумію, що вони справедливі»; «я завжди ображаюсь, якщо серед нагороджених за справу, в якій я брав участь, мене немає»; «мене ображає брак уваги з боку оточуючих»; «я ображаюсь, коли мені говорять про мої вади» [5, 164].

Р. Павелків пояснює ускладнення, які виявляються у стосунках підлітків та юнаків з дорослими, протиріччями, що виникають між потребою пізнати самого себе і недостатнім вмінням правильно аналізувати свої особисті вияви, між рівнем домагань підлітка, юнака і його реальним положенням у колективі, між ставленням до самого себе і ставленням до нього товаришів, однолітків, дорослих. Ці ускладнення, зазвичай, виявляються у формі конфліктів, у розриві стосунків [8, 217].

Будь-яка форма конфлікту підлітка та дорослого, загострених реакцій дитини несе на собі відбиток соціально-економічного становища сім'ї. В сім'ях з низьким соціально-економічним статусом частіше виникають конфлікти, пов'язані з вимогами до його ввічливості, слухняності, поваги, тоді як в сім'ях середнього достатку батьки частіше занепокоєні розвитком у дітей самостійності та ініціативи.

Помічено, що в сім'ях з низьким рівнем доходів батьки заклопотані тим, щоб забезпечити дітей від неприємностей у школі, тоді як в сім'ях з середнім достатком батьки більше заклопотані успіхами і досягненнями дітей [5, 165]. Середовище, в якому виховується дитина, обумовлює ті страхи і тривоги, які відчують батьки підлітка. Якщо підліток зростає в районі з підвищеною злочинністю і поширенням наркоманії, то, природно, його батьки будуть занепокоєні саме цими питаннями. Причиною підвищеної конфліктності у школі є авторитарна структура управління педагогічним процесом. Вчені О. Бодальов, Л. Криволап відзначають ускладнення сфери спілкування підлітка з дорослими, насамперед, з учителями, кожен з яких відзначається особливим стилем спілкування з учнями, манерою викладання, характером вимог, особистісними особливостями. Дослідники встановили, що «...існує досить стійка залежність між манерою поведінки, яку дозволяє собі педагог у спілкуванні з учнями, і характером переживань, які при цьому виникають в учнів... Педагоги, що різняться стилем спілкування з учнями, по-різному впливають на формування характерологічних якостей підлітка» (Цит.за В. Павелківим [8, 216]). На думку М. Коць та І. Мудрака, дані конфлікти типові

і досить легко вирішуються. Головне, щоб вчитель був психологічно готовий до їх усунення, прагнув цього і не боявся труднощів і змін. Позитивне вирішення таких проблем полягає в усуненні причин, які обумовили конфліктну ситуацію. Таких конфліктів не слід уникати, їх необхідно розв'язувати [5, 166].

На думку Л. Котлової, підлітки та юнаки володіють різними формами прояву конфліктної поведінки. Так, підлітковому віку притаманні особистісні конфліктні форми поведінки, тоді як юнацькому – ситуативні. Це можна пояснити тим, що ці вікові періоди відрізняються один від одного, а саме: особистісні форми конфліктної поведінки в підлітковому віці пов'язані з прагненням до самовираження, реалізації власних особистісних прагнень. Переважання ситуативних форм конфліктної поведінки у юнацькому віці можна пояснити тим, що на даному етапі з'являється адекватне оцінювання конфліктної ситуації, а також схильність до конструктивних шляхів її вирішення [3, 98].

Отже, на думку М. Коць, І. Мудрака, конфліктологічна активність підлітків пов'язана з постійною переоцінкою цінностей, яка відбувається в процесі спілкування з найближчим соціальним оточенням. Підліток не знаходить оптимального задоволення у спілкуванні з дорослими, зокрема батьками, вчителями. Якісні зрушення самосвідомості у формі виникнення уявлення про себе уже не як про дитину і прагнення увійти в світ дорослих є структурним центром особистості в цей період розвитку [5, 165]. В юнацькому ж віці спілкування з оточуючими закладає основи для переоцінки своїх якостей та рис, дозволяє усвідомити межі своєї ідентичності та сформувати адекватну Я-концепцію.

Таким чином, деструктивна конфліктність молодого людини зумовлюється комплексом особистісних чинників, що продукують її, вплив яких перешкоджає особистісному зростанню і саморозвитку [10, 401]. На думку Л. Котлової, конфліктність особистості дуже часто пов'язана із акцентуаціями характеру, тобто надмірним розвитком одних характерологічних якостей за рахунок інших [4, 68]. Конфліктність особистості, на думку Л. Котлової, більше

притаманна підліткам та юнакам із демонстративною, педантичною, гіпертимічною, ефективно-лабільною, дистимічною акцентуаціями рис характеру, ніж для представників інших акцентуацій. Можна припустити, що це пов'язано з тим, що дані акцентуації характеризуються стійкими рисами, майже незмінними якостями особистості, які проявляються в усіх вчинках та діях, в тому числі і в конфліктних формах поведінки [4, 69]. Детермінація деструктивної конфліктності як особистісної якості юнаків визначається взаємодією суб'єктивних і об'єктивних факторів. На думку О. Чалої, важливим у розумінні детермінації деструктивної конфліктності юнаків є той факт, що безпосередні причини тієї чи іншої поведінки пов'язані з низкою суперечностей суспільства, мікросередовища і самої особистості. Основною із них є суперечність між вимогами суспільства і прагненнями молодшої особистості до розвитку і самореалізації. Об'єктивні умови створюють потенційну можливість виникнення конфліктності в юнаків, яка може перейти у реальність лише у поєднанні із суб'єктивними факторами [10, 401]. Серед суб'єктивних факторів особливе місце займає схильність особистості до вибору негативної, руйнівної тенденції поведінки у конфліктній ситуації. Вона визначає і те, як молода людина буде сприймати ситуацію, яка виникла, як вона буде оцінювати поведінку іншої людини. Суб'єктивна сторона виникнення і закріплення деструктивної конфліктності пов'язана з тими індивідуальними особливостями людини, які спонукають її бути схильною до стійкої конфліктної поведінки у певній ситуації міжособистісного спілкування. Однією з таких особливостей є переживання юнаком нерозв'язаного внутрішньоособистісного конфлікту. Будучи неспроможним конструктивно розв'язати внутрішньоособистісний конфлікт, юнак закріплює в своєму «Я» дисбаланс між моральними цінностями і глибинними потягами і переживаннями, даючи підґрунтя для прояву деструктивної конфліктності у поведінці [10, 401]. Створюється замкнене коло, коли особистість, потрапляючи у неадекватні форми міжособистісної взаємодії, підкріплює конфліктність як особистісну якість, а далі юнак як носій конфліктності презентує у взаєминах з оточуючими ту поведінку, що негативно

відбивається на всіх учасниках взаємодії та ускладнює їх взаємовідносини [10, 402].

Практика показує, що підлітки та юнаки не вміють конструктивно вирішувати виникаючі конфлікти, поведуться агресивно, проявляють конфліктні риси своєї особистості, і в їх відносинах з оточуючими (ровесниками чи дорослими) переважають деструктивні тенденції. Відповідно до вказаного для зниження гостроти подібних явищ і збільшення ролі продуктивного вирішення міжособистісних конфліктів, зниження конфліктності особистості необхідно посилити в структурі педагогічного процесу психологічний супровід підлітків та юнаків. Аналізуючи особливості підліткової та юнацької конфліктності, О. Грибок сформував шляхи психологічної корекції їх проявів та оптимізації міжособистісних стосунків, що включають:

- проведення заміщення міжособистісних конфліктів спільними для конфліктерів завданнями, спортивними змаганнями, ігровими тренінгами;
- нейтралізація впливу конфліктної особистості на колектив організаційно-адміністративним, колективним та психологічним впливом;
- організація роботи консультативного пункту (силами штатних психологів та відділом виховної роботи);
- проведення індивідуальних психологічних консультацій (силами найбільш підготовлених вихователів, юристів, психологів);
- виділення серед підлітків та юнаків «групи посиленої уваги» (тих, хто потребує корекційних форм роботи із зниження конфліктності);
- компенсація міжособистісного конфлікту шляхом переведення його у площину колективної дискусії, обговорення, коли оприлюднюється суть та зміст конфлікту, дії сторін, мотивація учасників, позитивні та негативні наслідки, особистісний зиск від конфлікту та інше [2, 118].

Психологічна робота з підлітками та юнаками, схильними до проявів конфліктності, на думку І. Мельничук, включає використання різних технік для розвитку вміння спілкуватися і взаємодіяти, позбавлення від напруження,

агресії, негативної емоційної енергії, а також вправи для розвитку емпатії, розвитку кращих рис свого характеру [6, 110]. За свідченням О. Мізерної, ефективним засобом оптимізації психокорекційного впливу на конфліктних підлітків та юнаків є соціально-психологічний тренінг, який дозволяє учасникам отримати досвід неагресивної взаємодії з оточуючими, навчитися адекватно оцінювати себе та свої досягнення, бути відповідальним, самостійним, розвинути емпатію, чуйність, сформувані навички самоконтролю [7, 11].

Отже, ефективними умовами психологічної роботи щодо зниження рівня агресивності та конфліктності підлітків є:

- осмислення та усвідомлення негативних наслідків прояву агресії та конфліктності;
- сприяння адекватному оцінюванню власного «Я»;
- актуалізація потреб у виборі ціннісних орієнтирів, спрямованих на особистісне зростання та самовизначення;
- актуалізація значущості неагресивних і неконфліктних соціальних установок у поведінці;
- подолання негативних особистісних утворень, пов'язаних з характером;
- оволодіння навичками спілкування, альтернативними агресивним і конфліктним.

Доцільно зауважити, що за умови залучення підлітків та юнаків до комплексної психологічної роботи зі зниження особистісної конфліктності та подолання проявів конфліктної поведінки можна досягти вищих результатів у напрямку оптимізації особистісного розвитку.

РОЗДІЛ 2

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОГО ДОСВІДУ БЕЗКОНФЛІКТНОЇ ПОВЕДІНКИ У ПІДЛІТКІВ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

2.1. Дослідження рівня сформованості соціального досвіду безконфліктної поведінки у підлітків закладу загальної середньої освіти

Перебудова сучасної системи педагогічної діяльності у плані забезпечення різнобічного і гармонійного розвитку особистості вимагає від вчителя або вихователя особливої уваги до учня на переломних етапах його психічного та соціального розвитку, коли помітно загострюються суперечності цього процесу. Дуже важливо не допустити переростання цих суперечностей у конфлікти, які можуть сповільнювати, а то й деформувати процес становлення особистості учня.

Сучасна педагогічна практика свідчить про те, що з конфліктними ситуаціями серед дітей стикаються вже вчителі початкової школи і навіть вихователі дитячих садків. Проте, більшу кількість наукових праць присвячено вивченню особливостей агресивної поведінки підлітків, тоді як діти молодшого шкільного віку найчастіше вважаються нормослухняними, а їх агресивні реакції і необхідність корекції їх конфліктної поведінки, як правило, залишаються поза увагою дослідників.

Недостатня теоретична дослідженість особливостей, детермінації та способів психологічної корекції конфліктності молодших школярів, з одного боку, і надзвичайна актуальність проблеми конфліктних ситуацій обумовлює, що здійснення психологічної корекції конфліктної поведінки дітей доцільно починати вже у молодшому шкільному віці. На думку багатьох відомих психологів (М. Боришевський, Я. Коломінський, Л. Славіна та ін), молодший

шкільний вік відіграє виключно важливу роль у формуванні та закріпленні основних тенденцій поведінки дітей, у тому числі й конфліктних. Тому звертати увагу на конфліктні ситуації у середовищі дітей та здійснювати спроби щодо їх коригування необхідно не в підлітковому віці, коли основні стереотипи поведінки вже сформувалися, а саме у молодшому шкільному віці, коли ці реакції ще не набули характеру сталих і закріплених. Крім того, чим молодша дитина, тим легше на неї впливати і тим ефективніше буде як профілактична, так і корекційна робота з нею.

Комплексне застосування методів дослідження на етапі констатувальної частини дослідження допомогло в різних аспектах вивчити який саме рівень безконфліктної поведінки у підлітків у закладах освіти: високий, достатній і низький.

Високий рівень – нестійкий, ситуативний, емоційний. Залежить від настрою підлітка, від його внутрішніх переживань. Як наслідок – особистість потім усвідомлює свою поведінку, визнає її, у неї виникає почуття провини та сорому. Намагається в подальшому більше так не поводитися. Даний рівень не потребує глибинної психокорекції особистості, легко коректується шляхом самоконтролю своїх емоцій та почуттів.

Середній рівень – конфліктна поведінка у підлітків є наслідком невихованості та педагогічної запусченості особистості, впливу соціального оточення та референтних груп, незнання правил поведінки та конструктивної міжособистісної взаємодії. (Прояви: вербальна, фізична агресія, порушення трудової дисципліни, невиконання доручень, неповага та зверхнє ставлення до оточуючих).Рекомендується групова психокорекція.

Низький рівень – залежить від типу темпераменту та характеру, сили збудження нервової системи, пов'язаний з вродженими якостями особистості (12 видів акцентуацій характеру – 12 видів конфліктних форм поведінки). Даний рівень найважче піддається корекції.

Для ефективною психокорекції потрібно поєднувати як індивідуальні, так і групові форми впливу на підлітка. Це обумовило вибір контингенту

досліджуваних однієї вікової категорії, для точнішого вивчення даної проблеми.

На підставі теоретичного аналізу сутності та змісту компонентів соціального досвіду безконфліктної поведінки нами визначено критерії та показники сформованості означеного утворення в учнів підліткового віку:

- когнітивний (знання про норми та правила безконфліктної поведінки, усвідомлення доцільності їх використання у повсякденному житті, обізнаність із способами вирішення конфлікту);

- емоційно-ціннісний (емоційно-позитивне ставлення до співрозмовника та його думки, прагнення до встановлення емоційного контакту зі співрозмовником, адекватність емоційних реакцій у спілкуванні, задоволеність результатами розв'язання конфлікту);

- поведінково-регулятивний (уміння слухати іншого, висловлювати та відстоювати власну думку, уникати міжособистісних конфліктів і вирішувати їх конструктивно, досвід використання конструктивних способів розв'язання конфліктів).

З метою перевірки гіпотези та ефективності розроблених критеріїв формування соціального досвіду безконфліктної поведінки у підлітків закладу загальної середньої освіти було організовано і проведено педагогічний експеримент.

Експеримент проводився в природних умовах освітнього процесу.

Мета проведення експериментальної роботи полягала в перевірці показників рівнів сформованості соціального досвіду безконфліктної поведінки в підлітків закладу загальної середньої освіти.

Експериментальна робота здійснювалась у три етапи: констатувальний, формувальний та контрольний.

Для того, щоб підготувати учасників опитування до спільної роботи, необхідно дати їм можливість зрозуміти, що конфлікт є невід'ємною приналежністю людського суспільства протягом всієї історії його існування. При цьому конфлікт не може розглядатися як відхилення від нормальної

поведінки людей, тому що являє собою вид спілкування, в основі якого суперечності сторін. Тому під час дослідження нами був використаний даний тест, щоб виявити їх рівень конфліктності.

1. Тест «Чи конфліктна я людина?» (див. додаток А)

Конфлікт розглядається в психології як зіткнення інтересів або потреб людей або груп, при якому відсутня згода між ними у вирішенні якогось важливого для всіх сторін питання.

В основі конфлікту завжди лежить протиріччя, тобто розбіжність точок зору, цілей, інтересів, намірів, яка не дозволяє учасникам конфлікту вільно і безперешкодно здійснювати свою діяльність. Тому будь-який конфлікт зачіпає важливі для його учасників інтереси.

Рішення конфлікту – це емоційно непростий процес. Тому ми запропонували учням пройти тест на визначення їхньої конфліктності, вибираючи один з трьох варіантів відповідей. Відповідати треба було на питання максимально чесно і вибирати той варіант відповіді, який перший прийшов на думку.

Пропонований тест допоможе виявити форми поведінки, що використовуються в проблемних ситуаціях, виявити свої помилки та планувати свої дії з метою максимально коректного виходу з конфліктних ситуацій.

Після проведення даного тесту з учнями ми виявили, що із 70 учасників мають такі рівні сформованості безконфліктної поведінки. Результати подано у таблиці 2.1.

А це свідчить про те, що на даному етапі в наш час проблема конфліктності є актуальною, і на це необхідно терміново звернути увагу.

Досліджуючи результати, ми визначили, що конфлікти взаємин найбільш тривалі та деструктивні. Конфлікти взаємин відбуваються зазвичай через суб'єктивні причини.

Найпоширенішими серед школярів є конфлікти лідерства, під час яких відбувається боротьба двох – трьох лідерів та їхніх угруповань за першість у класі. Часто конфліктують групи хлопців та дівчат.

Таблиця 2.1.

Рівні сформованості безконфліктної поведінки

Рівні сформованості	Кількість учасників	Висновок
Високий	6	Ви тактовні і миролюбні, спритно йдете від суперечок і конфліктів, уникаєте критичних ситуацій.
Середній	18	Ви твердо відтворюєте свою думку, не думаючи про те, як це позначається на вашій діяльності або приятельських стосунках.
Низький	36	виникають на ґрунті недоброзичливих стосунків як наслідок постійних попередніх конфліктів діяльності і поведінки і створюють взаємно упереджене ставлення його учасників.

Далі учням ми запропонували взяти участь у анкетуванні «Чи вмієте ви слухати?» (див. додаток Б) Адже вміння слухати є критерієм комунікабельності. Дослідження свідчать, що не більше 10 % людей вміють вислухати співбесідника. Щоб перевірити чи вміють учні слухати чи ні.

Отже, із 70 учасників відсоток ситуацій, складає:

- 75 % опитуваних погані співбесідники, яким необхідно працювати над собою і вчитися слухати, їм притаманні деякі недоліки: критично ставитись до висловлювань, бракує деяких позитивних якостей співбесідника, а саме уникати поспішних висновків та не загострювати увагу на манері говорити.

- 19 % це учасники, які є хорошими співбесідниками, проте інколи відмовляють партнеру в повній увазі. Їм необхідно повторювати ввічливо висловлювання, дати час розкрити свою думку повністю та пристосувати свій темп мислення до його мови і бути впевненим, що спілкуватися з людьми буде ще приємніше, ніж було до цього.

І на кінець лише 6 % є чудовими співбесідниками. Вони вміють слухати, їх манера спілкування може стати прикладом для людей.

Також було проведено «Анкету для виявлення стосунків у колективі» (див. додаток В), яка показала, які стосунки переважають зараз, і до чого нам необхідно прагнути, щоб наш колектив став взірцем для інших.

Дослідивши рівні сформованості соціального досвіду безконфліктної поведінки підлітків, ми отримали результати подані у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2.

Рівні сформованості соціального досвіду безконфліктної поведінки
підлітків

№ з/п	Компоненти	Рівні		
		Високий	Середній	Низький
1	Емоційно-ціннісний	9,6	31,2	59,2
2	Когнітивний	10,9	38,6	50,5
3	Поведінково- регулятивний	6,2	18,5	75,3
	Загальний результат	8,9	29,4	61,7

Отже, констатувальний етап педагогічного експерименту, який був спрямований на формування досвіду безконфліктної поведінки серед учнів загальноосвітньої школи підтвердив, що за рівнями сформованості соціального досвіду високий рівень мають 8,9 %, на середньому – 29,4 %, а на низькому – 61,7 %. А це в свою чергу говорить про те, проблема конфліктів в даний момент є основною серед підлітків.

2.2. Обґрунтування соціально-педагогічних умов формування соціального досвіду безконфліктної поведінки у підлітків закладу загальної середньої освіти

Практика показує, що підлітки не вміють вирішувати конфлікти, які виникають, в їх сутичках переважають деструктивні тенденції. Для знижки гостроти подібних явищ та більш продуктивного вирішення міжособистісних конфліктів необхідний соціально-педагогічний супровід. Успішність взаємодії з підлітками соціального педагога залежить від знання вікової специфіки конфліктності та вибору адекватних способів та засобів роботи з ними.

Одним із складників конфліктної ситуації є її образ – те, як сприймають один одного та ситуацію учасники конфліктної взаємодії. Власне уявлення про конфлікт та способи його вирішення зумовлює вплив на спілкування підлітків, оскільки людина реагує не на реальність, а на те, як вона собі її уявляє. Знання специфіки та статево-вікових особливостей цих уявлень необхідне для корекційної роботи з підлітками різних категорій. Розробка спеціальних тренінгів та індивідуальних програм допомоги особам, які мають комунікативні проблеми загалом і відрізняються підвищеною конфліктністю, потребують від соціального педагога діяльності зі створення інструментарію, який дозволяє вирішувати конфлікти в підлітковому середовищі.

Отже, актуальність дослідження зумовлена практичним запитом сучасного суспільного розвитку, потребами шкільної соціальної служби, а також логікою наукового пізнання генезису уявлення про конфлікт у сучасних підлітків. Так, у зв'язку з актуальністю проблеми вирішення конфліктів у підлітковому середовищі в діяльності соціального педагога й була визначена мета дослідження – розкрити умови вирішення конфліктів у підлітковому середовищі соціальним педагогом. У фаховому спілкуванні соціальному педагогові доводиться не лише з'ясувати проблеми клієнта, а й переконувати його вести переговори, урегульовувати конфліктні ситуації, займатися розробкою умов, які б сприяли ефективному вирішенню конфліктів.

Конфлікти неминучі в усіх сферах суспільного життя, тому винятком не є й підліткове середовище. Підлітковий вік традиційно вважають переходом від дитинства до дорослості. Усе, що стосується розвитку, якісно перебудовується, виникають і формуються нові утворення, що нерідко призводить до виникнення конфліктів з батьками, однолітками, учителями, із самим собою. Для того, щоб сприяти ефективному розв'язанню конфліктних ситуацій в підлітковому середовищі, соціальному педагогові необхідні умови, завдяки яким його діяльність буде більш продуктивною.

До загальних умов, які доцільно використовувати соціальному педагогові для розв'язання підліткових конфліктів, слід віднести: формування конфліктологічної компетентності підлітків на основі низки спільно педагогічних принципів та компонентів; участь підлітків у колективних видах діяльності (суспільна корисна діяльність, участь у волонтерських рухах, спортивна діяльність, проведення тренінгів у підлітковому середовищі, рольові ігри); організація самовиховання дітей (аутотренінги, саморегуляція поведінки, самоаналіз, тренінги); взаємозв'язок спільного, диференційного й індивідуального підходів у процесі виховної роботи.

Використовуючи зазначені умови, соціальний педагог за певний проміжок часу зможе досягти зниження конфліктності в підлітковому середовищі.

Одним із основних завдань сучасної школи є формування в учнів загальнолюдських духовних цінностей та орієнтирів. Серед них – доброта, любов до ближніх, повага до навколишніх. Сьогодні стає очевидним, що будь-які порушення або відсутність культури поведінки, її моральних норм, негативно відбиваються на моральному та емоційному стані суспільства, його фізичному та психічному здоров'ї.

Для виконання поставленої мети та завдань дослідження нами визначено комплекс соціально-педагогічних умов процесу формування соціального досвіду безконфліктної поведінки у підлітків закладу загальної середньої освіти, сутнісний зміст яких розкриємо нижче.

1. Активізація духовного потенціалу та моральної культури учнів у безконфліктних ситуаціях.

У роботі з духовно-морального виховання важливим орієнтиром є особистісний підхід, який найефективніше реалізується за умов побудови виховного процесу на основі суб'єкт-суб'єктних взаємин педагога і вихованців під час яких-небудь конфліктних ситуацій. Виховання моральних цінностей у підлітків передбачає органічне поєднання найбільш відповідних вимогам навчального закладу методів, форм і засобів морального виховання. Тільки в їхній органічній єдності можна виховати людину з високими моральними переконаннями, що досить чітко простежується у досвіді В. Сухомлинського, який прагнув того, щоб уже в молодших школярів за допомогою слова вчителя, прикладу в дитячій душі утверджувалися моральні цінності, які існували протягом тисячолітньої історії народу. Розкриваючи суть моральних цінностей на конкретних прикладах у своїх творах для дітей, педагог-гуманіст розвивав і збагачував духовне життя дитини [4, 346].

На нашу думку, кожному вчителю, необхідні знання трьох ступенів морального виховання. На першому ступені відбувається засвоєння початкових правил поведінки, розвиваються моральні почуття; на другому – формуються етичні поняття; на третьому – виробляються моральні переконання, стійкі звички поведінки, продовжується розвиток моральних почуттів. Ступені морального виховання не завжди збігаються з віковими ступенями розвитку, тому й особливістю духовно-морального виховання має стати одночасне, а не почергове формування духовно-моральних якостей, як єдності і взаємозв'язку свідомості, почуттів і поведінки. Духовно-моральне виховання – це завжди активний, двосторонній процес, основи якого закладаються в дошкільному віці, а молодший шкільний вік є найбільш чутливим для вирішення цієї проблеми. Два інститути грають першочергову роль у процесі духовно-морального виховання:

- Перший – це сім'я, де дитина закладає основи характеру своєї особистості. Моральні стосунки в сім'ї накладають відбиток на все життя

людини, оскільки їх вплив пов'язаний, по-перше, із сильними переживаннями, по-друге, вони постійніші, по-третє, в них закладаються підвалини всіх моральних ставлень людини до суспільства, до праці, до інших людей.

- Другий – це школа та позашкільні заклади. Позашкільні освітні заклади – це широкодоступні заклади освіти, які дають молодшим школярам додаткову освіту, спрямовану на здобуття знань, умінь і навичок за інтересами, забезпечують потреби молодших школярів у творчій самореалізації та організації змістовного дозвілля. До них належать палаци культури, центри дитячої, юнацької творчості, дитячо-юнацькі спортивні школи, школи мистецтва, студії, бібліотеки, оздоровчі та інші заклади [3, 496].

У процесі морального виховання підлітків важливими є розуміння наступних категорій. Моральна свідомість – одна із сторін суспільної свідомості, яка у вигляді уявлень і понять відображає реальні відношення і регулює моральний бік діяльності школярів.

Моральні переконання – пережиті та узагальнені моральні принципи норми. Моральні почуття – запити, оцінки, відношення, спрямованість духовного розвитку. Моральні звички – корисні для суспільства стійкі форми поведінки, що стають потребою і здійснюються за будь-якої ситуації та умов. Моральна спрямованість – стійка суспільна позиція особистості, що формується на світоглядній основі, мотивах поведінки і виявляється як властивість особистості в різних умовах [3, 496].

Також серед усіх найважливіших якостей учителя – доброта, тому ніщо так не прихиляє школярів до вчителя, як його щира доброта. Вона позитивно впливає на формування моральних поглядів та переконань учнів. Душа молодших школярів під впливом доброти вчителя розкривається, освітлюється, оживляється. Тому виховання доброти необхідне вчителю, щоб оживити свою працю, а також позитивний приклад з боку батьків і вчителя, які необхідні для морального виховання [5, 178].

Систематичне духовно-моральне виховання діти дістають у школі. Зміст і завдання його визначаються любов'ю до Батьківщини, колективізму і

непримиренності до порушень громадського обов'язку. Початок шкільного навчання серйозно позначається на розвитку психіки дитини, її особистості. Під впливом навчання і виховання змінюється поведінка учнів, збагачується їхній соціальний досвід, формується свідоме, відповідальне ставлення до своїх обов'язків. Цьому сприяють психофізіологічні особливості учнів початкових класів, які необхідно враховувати при роботі з учнями.

У своїй роботі ми прагнемо до народження доброти в серці кожного школяра, бо переконані, що лише добро вміє захищатися не тільки від різних конфліктів, а й від інших неприємних ситуацій у підлітковому віці. Надзвичайного значення у вихованні особистості приділяємо формуванню духовності, яка є мірилом її людської цінності, суспільної значущості.

У своїй практичній діяльності керуємось розумінням духовності великим педагогом-гуманістом В. Сухомлинським, яке він розкриває так: «... ми включаємо в поняття «духовний світ», «духовне життя» такий смисл: сфера духовного життя людини – це розвиток, формування і задоволення її моральних, інтелектуальних та естетичних запитів і інтересів у процесі активної діяльності [4, 346].

Духовність – осмислення особистістю гуманістичного сенсу цілей власного життя, людської життєдіяльності загалом». Таке осмислення дає змогу збагнути високу мету, задля якої живе людина, відчутти власну неповторність, усвідомити відповідальність за все, що вона робить, зрозуміти, «що життя – це постійна, невідступна боротьба зі злом в ім'я перемоги добра на землі».

Працюючи з молодшими школярами, ставимо перед собою три основні завдання щодо формування морально-духовних цінностей дітей:

- формування морально-духовних звичок, передусім звички поступитися власними інтересами, якщо треба віддати свої сили в ім'я добробуту іншої людини;

- виховання моральної звички в саморозумінні, емоційному переживанні й самооцінюванні власних вчинків, особливо тих, які відображають ставлення до своїх рідних, близьких, праці;

- розвиток педагогічних основ духовно-моральних звичок та рис.

Формування морально-духовних цінностей розглядаємо як шлях від поняття до переконання, що включає виховання моральних почуттів, ідеалів, знань, вчинків, звичок. Особливого значення у вихованні духовності особистості молодшого школяра приділяємо формуванню моральної культури. Вивчаючи з дітьми азбуку моральної культури, намагаємось використовувати методи роз'яснення, переконання, повчання, спонукання до діяльності [7, 50].

При цьому орієнтуємо своїх вихованців на мудрі поради Василя Сухомлинського, а саме: «Ти живеш серед людей. Не забувай, що кожний твій вчинок, кожне твоє бажання позначається на людях, що тебе оточують. Знай, що є межа між тим, що тобі хочеться, і тим, що можна. Перевіряй свої вчинки, запитуючи сам себе: чи не робиш ти зла, незручності людям? Роби все так, щоб людям, які тебе оточують, було добре».

Багато важливих рис духовного світу дитини, її морального обличчя закладається в початкових класах. Саме тут дитина отримує основи знань, тут формується і розвивається особливості її характеру, волі, моральності. Якщо у вихованні дитини в початкових класах будуть якості огріхи, то ці вади, навіть якщо вони не помітні в початкових класах, обов'язково проявляються пізніше.

Найважливіше завдання учителя у вирішенні проблеми духовно-морального виховання полягає у формуванні людини-патріота, людини-громадянина. Уже учень початкової школи повинен глибоко усвідомлювати, що наша Батьківщина – це Україна. Діти повинні знати все про свою рідну землю, про її звичаї, традиції, національну та державну символіку, минуле та сучасне свого краю.

2. Об'єднання колективу учнів у різних видах соціально значущої життєдіяльності.

Колектив (від лат. *collectivus* - збірний) - організована форма об'єднання людей на основі спільної соціально значущої діяльності. Немає людини, яка упродовж свого життя не входила б до складу багатьох колективів, які формуються та існують у найрізноманітніших сферах життєдіяльності:

виробничо-економічній (ланки, артілі, бригади, цехи тощо); соціальній (общини, громади, сходи); навчальній (клас, школа, гурток) і т. д. Без колективу неможливий процес соціалізації особистості. Колектив формує колективність як системну якість його учасників, яка проявляється у здатності до взаємоприйняття, взаєморозуміння та взаємодії у процесі життєорганізації кожного [4, 206].

Тривалий час в основі виховної доктрини педагогіки лежало розуміння колективу як головної мети виховної роботи, основного засобу і форми досягнення цієї мети. Посилена увага до колективу як виховного чинника поряд з надмірною ідеологізацією виховної роботи зумовили орієнтацію її на усереднений продукт виховної системи – слухняного «гвинтика» загальнодержавного механізму, для якого «не личное главное, а сводки прошедшего дня». А оскільки особистісне переставало бути «головним», то підрастаюча людина з відмінним від загальноприйнятого у колективі складу мисленням мала перспективу конфліктних стосунків із цим колективом.

Осмилення багатого педагогічного досвіду засвідчує, що повноцінних результатів виховання не приносила жодна з крайнощів: як культивування колективізму, так і культивування індивідуалізму. Важливим залишається їхнє гармонійне поєднання, що й дозволяє розв'язати одну з головних педагогічних суперечностей – суперечність між загально колективістським «треба» і власно особистісним «хочу».

Прийнято розрізняти такі різні типи шкільних колективів:

- 1) навчальні (класний, загальношкільний, предметних гуртків);
- 2) самодіяльні організації (хор, ансамблі, гуртки);
- 3) товариства (спортивні, наукові й т. д.);
- 4) об'єднання за інтересами;
- 5) тимчасове об'єднання для певних видів діяльності.

Кожний із цих колективів, якщо розглядати його як систему, складається з певних компонентів, які, будучи запуснені в дію своїм системоутворюючим чинником, породжують певну системну властивість, яка має здатність впливу

на свої складові, що й визначає ефективність виховної роботи у колективі та через колектив.

Для колективу властива низка основних ознак:

1. Системна організація, у якій системотворчим чинником виступає загальноприйнята ціль, яка в учнівських колективах має суспільно значущу спрямованість і визначається відповідними державними актами.

2. Спільна особистісно значуща і суспільно корисна діяльність, пов'язана з навчанням, самовихованням, окремими видами фізичної праці, організацією спільно корисного дозвілля.

3. Особлива структура, визначена відповідними статутами, згідно з кількісними та якісними ознаками певного колективу. Наприклад, загальношкільний та класний колективи відрізнятимуться не лише за кількісними ознаками, а й якісними, що відповідним чином впливатиме на їхню структуру.

4. Як загальношкільний, так і класні учнівські колективи мають свої органи управління: загальні збори, учнівський комітет, раду колективу. Залежно від потреб та специфіки поставлених завдань створюються комісії, штаби, обираються уповноважені особи, які представляють інтереси колективу і в той час кожного його члена.

5. Для кожного колективу властива певна динаміка життя, яка визначається кількістю, якістю, масштабністю поставлених цілей і характером та повнотою їхнього виконання.

Як загальношкільний, так і класні учнівські колективи виконують низку функцій:

- організації освітньої, дозвільної діяльності учнів із метою розвитку їхніх нахилів та здібностей, підготовки до майбутнього повноцінного життя;

- формування досвіду спілкування, реалізації існуючих суспільних відносин, ділових стосунків, які передбачають вимогливість, відповідальність, контроль, взаємозалежність, взаємоповагу тощо;

- реалізації у процесі виховання моральної сутності особистості;

- виховання колективістських стосунків на основі взаємоприйняття членами учнівського колективу один одного, формування завдяки цьому гуманістичних якостей особистості;

- виконання ролі первинної референтної групи в умовах первинних ситуацій успіху членів колективу;

- коригування та регулювання поведінки та діяльності їх на основі загальноприйнятих у колективі норм.

3. Активізація суб'єкт-суб'єктної соціально-педагогічної взаємодії педагогів з вихованцями.

Вихованець, який подолав шлях власних морально-духовних перетворень, змінює на краще загальну ситуацію своїх взаємин і з педагогом. Він стимулює вчителя до особистісного зростання, виховні дії якого стають досконалішими, гуманістично центрованими, де милосердя є провідним законом морального існування.

У контексті нейтралізації Я-обурюваного нового сенсу набуває відношення «Я – Ти» (взаємини вихованця і педагога). Такі взаємини називають ще суб'єкт-суб'єктною взаємодією. На початковому етапі виховного процесу Я виявляється недосяжним Ти, оскільки різниця у рівні морально-духовного вдосконалення надзвичайно велика. Така ситуація створює внутрішній поштовх до особистісного розвитку учня за умови, що він усвідомлює цей розрив. Далі неперервність і послідовність виховного процесу повинна забезпечуватись психологічним твердженням, згідно з яким вихованець стає морально-духовним відображенням педагога як свого ідеалу. Це – рівень тотожності вихователя і вихованця як особистостей. Педагог своїми моральними справами підтверджує це відношення, зміцнює його у своїй життєдіяльності. Вихованець піднімає свою морально-духовну планку аж до того рівня, за якого перевершує педагога. У цьому виявляється його тяжіння до першості. Вона ще не досяжна у процесі організованого виховання, але вихованець матиме орієнтир для майбутнього. І тоді може статися так, що вихованцеві, вже дорослій людині, буде чим звітувати перед колишнім

наставником.

Є ще один важливий виховний аспект взаємин вихователя і вихованця, який повністю ще не використовується у педагогічній практиці. Йдеться про феномен духовної взаємоприсутності у безконфліктних ситуаціях як особливий стан відношення «Я – Ти».

Реально всі виховні суб'єкт-суб'єктні взаємодії відбуваються у візуальному просторі за наявного безпосереднього зорового сприймання однієї людини іншою. Однак такого контакту недостатньо для морально-духовного розвитку вихованця. Педагог здійснює свої виховні функції, коли він просторово відлучений від вихованця. Ці функції передбачають корекцію поведінки, підкріплення морально-духовних надбань, психологічний захист і підтримку підростаючої особистості [11, 176].

Педагог культивує у вихованця прагнення і вміння до духовної взаємоприсутності як най щирішого діалогу. Таке «спілкування на відстані» благотворне для нього. Вихованець повинен вміти формулювати питання щодо проблем, які його хвилюють. Уже самі по собі вони часто містять і відповіді. Духовна близькість двох особистостей розвіює сумніви, духовно підтримує, мобілізує суб'єкта на досягнення життєвих цілей. Адже педагог безпосередньо не ставить перед собою мету стимулювати вихованців до його наслідування як носія морально-духовних цінностей. Це здебільшого відбувається спонтанно як результат соціальної перцепції та усвідомлення вихованцем доброзичливості педагога. За постійності такого сприйняття його у вихованця може суттєво знизитися динаміка тяжіння до вихователя, що вплине на рівень ефективності процесу наслідування. Важливо підтримувати у вихованця необхідне емоційне зосередження.

Для цього можна застосувати прийом педагогічного здивування, коли вихователь просить своїх вихованців допомогти йому оволодіти певними моральними якостями. Передусім такими, якими, за переконанням вихованців, він володіє бездоганно, виявляючи їх у взаєминах з ними. Це викликає у них незвичний емоційний стан. Вихователь наполягає на своєму проханні,

максимально активізуючи внутрішню діяльність вихованців. Вони розмірковують, пропонують власні способи виховання. Далі педагог спрямовує думку вихованців на самих себе у контексті сформованості якостей, про які йшлося у його зверненні до них. Завдяки цьому він активізує морально-духовну діяльність вихованців, яка персоніфікується його особистісним взірцем.

Особливої методичної точності від педагога вимагають ситуації, коли вихованець не відповідає йому прихильністю, проявляє нетактовність чи нечемність. Такий вихованець часто буває «глухим» до дій педагога, у нього не з'являється думка, що він має бути вдячним педагогові за його виховну працю. Тому в педагога може виникнути сильний внутрішній конфлікт: за своє піклування він переживає неприємності, а не емоційне задоволення. Цей конфлікт може загостритися, якщо вихованець вдається до зневаги чи образи на педагога [16, 156].

Педагог як організатор виховного процесу передбачає і взаємодію вихованця з ним (як значущим дорослим), і групову міжособистісну взаємодію вихованців, максимально використовуючи розвивальний потенціал цих форм контактів. У складному мереживі міжособистісних стосунків вихованець може демонструвати як суспільно значущі вчинки, так і суспільно несхвальні, які не сприяють його морально-духовному вдосконаленню. Це природно, оскільки процес виховання не є прогресивно прямолінійним: трапляються і негативні відхилення, з якими змушений мати справу педагог [8, 96].

Технологію корекційної виховної діяльності педагога у такій ситуації доцільно пов'язувати з протиставленням групи і вихованця, який порушив певну моральну вимогу і здійснив відповідний вчинок. Мають бути створені групові умови помірної відчуженості групи від вихованця, зниження інтенсивності контактів, особливо зі значущими для нього ровесниками. Однак це не означає, що його слід просторово відлучити від групи та її колективних справ. Вихованець за такого покарання змінить свої ціннісні орієнтири, що не сприятиме його особистісному розвитку. Почуття тяжіння до групи у нього буде підтримуватися, коли він лише візуально сприйматиме її діяльність без

дозволу брати активну участь у ній.

Педагогічне керівництво такою ситуацією повинно передбачати чітке регулювання емоційної сфери вихованця, щоб запобігти негативним психологічним наслідкам. Розвивально-оптимальною вона виявиться, якщо вихованець переживатиме почуття пригніченості, яке трансформується у засмученість, а далі проявиться як переживання прикrostі. Ця поступовість необхідна, і педагог повинен вміти її розпізнавати, контролювати. Саме на етапі переживання прикrostі у вихованця виникає глибоке бажання звільнитися від нього, щоб поліпшити свій психологічний стан. Додатковим ефективним фактором для усунення почуття прикrostі є те, що воно не супроводжується переживанням приємності. На цю закономірність педагогові необхідно зважати і використовувати її у своїй діяльності. Адже є емоційні переживання (гоноровість, славолюбство тощо), завершення перебігу яких супроводжується сильним почуттям задоволення, що ускладнює їх нейтралізацію. Почуття прикrostі, не обтяжене переживанням задоволення, спонукатиме вихованця до вчинку, що оптимізує групові міжособистісні взаємини. На цьому етапі мета педагога полягає в тому, щоб вихованець поринув у власну рефлексивну та безконфліктну діяльність як всебічне осмислення себе у контексті суспільно значущих взаємин із ровесниками. Подібній діяльності має передувати у вихованця переживання вихованцем почуття відради від здійсненого ним добродійного вчинку. Це почуття стимулюватиме його до активності саме такої спрямованості. Педагог покликаний підтримати і закріпити таке емоційне переживання вихованця.

Іншим напрямом використання сили (авторитету) групи у процесі виховання є перетворення її на єдиний суб'єкт виховного впливу. Єдність поглядів, позицій, вимог у групі трансформує її у повноцінний колектив як суб'єкт морально-духовного розвитку особистості. Колективу як виховному суб'єктові властива функція прискорювача у справі досягнення виховних цілей. Явище однастайності має тут вирішальне значення. Вихованцеві, який зазнає дії, що виявляється у відповідних судженнях членів колективу, важко

підтвердити власними аргументами колективну думку. Зазвичай, педагог не зможе одразу перетворити весь навчальний клас на єдиний суб'єкт виховного впливу, оскільки це вимагає тривалої індивідуальної за формою виховної діяльності. Позитивне ядро колективу виконає цю функцію.

Педагог сповна використовує ефект післявчинкової аури, яка виникає після моральної дії високої психічної напруженості (а отже, й значущості результату) її учасників. Післявчинкова аура - це колективний стан потрясіння, який може бути позитивним чи негативним залежно від мотиваційної спрямованості вчинку. Тоді й буде спостерігатися або колективне обурення, або колективне захоплення, яке зачіпає кожного вихованця. Такий психічний стан емоційного переживання зумовлює появу глибокого і різнобічного процесу осмислення того, що сталося. Педагог спрямовує цей процес у правильному виховному напрямі, і тоді морально-розвивальні зрушення відбуваються доволі інтенсивно. Духовно збагачувальна сила післявчинкової аури збільшується у процесі перебігу особистісного спілкування, предметом якого є цілісна поведінкова ситуація, яка у своєму колективному аналізі підніметься до етико-теоретичних розмірковувань, висновків і положень, що стануть індивідуально значущими.

4. Вдосконалення соціально-педагогічної роботи на основі індивідуально-диференційованої профілактичної роботи з учнями

При профілактиці конфліктної поведінки серед підлітків, соціальний педагог використовує методи різних галузей практичної діяльності. Узагальнюючи провідний педагогічний досвід спеціалістів, можна стверджувати, що при здійсненні соціально-педагогічної діяльності з конфліктними учнями, найпоширенішими методами є:

- психолого-педагогічні методи: спостереження, ведення щоденника, бесіда, анкетування, інтерв'ю, тестування, надання психологічної підтримки особистості щодо подолання конфлікту, методи лікувальної та народної педагогіки; індивідуального навчання, виховання природою, корекція розвитку; самовиховання, перевиховання, методи самоорганізації, ділового спілкування,

тренінгу; соціометрії, генерації настрою, біографічний метод, переконання, музикотерапії, методи виховання особистості в колективі (організація, самоуправління, традиції, вивчення перспектив), тести (здібностей, особистісні опитувальники, досягнень), проєктивні та малюнкові методики;

- психокорекційні методи: психогімнастика, ігрова корекція, ігрова терапія, арт-терапія, соціально-психологічний та поведінковий тренінги;

- метод психологічного консультування (емпатійне слухання, інтерпретація, ідентифікація, фасилітація, висунення гіпотез);

- метод психотерапії (сугестопедія, самонавіювання, раціоналізація, психоаналіз, групова терапія, поведінкова терапія, сімейна психотерапія).

- навчальні методи (словесні, наочні, практичні);

- виховні методи (позитивний приклад, привчання, переконання, навіювання, організація успіху, методи самовиховання);

- соціально-педагогічні методи: методи соціального виховання (мотивування та залучення до діяльності, метод репродукування, закріплення та збагачення досвідом, розвиток творчих здібностей); методи організації соціально-педагогічної взаємодії (цілепокладання, ціннісної орієнтації, організації діяльності, спілкування, оцінки, самореалізації).

Варто розглянути найефективніші методи роботи соціального педагога при вирішенні різного роду конфліктів у освітньому процесі. Серед методів вирішення конфліктів найбільше поширення одержали методи ділової та рольової гри. У діловій грі найбільше уваги приділяється відпрацюванню взаємодії учасників в ситуаціях конфлікту, і набагато менше – аналізу міжособистісних стосунків, причин і мотивів учинків учасників конфліктної ситуації. У рольовій грі предмет вивчення складають закономірності міжособистісного спілкування, що розуміється в єдності трьох його сторін: комунікативної, перцептивної та інтерактивної. На думку Т. Сулімової, рольова гра – це групова дискусія, але «в особах», де кожному з учасників пропонується виконати роль відповідно до його уявлень про характер поведінки учасника конфлікту, а також ситуації, яку пропонується розіграти [24, 136]. Інші

учасники тренінгу виступають як глядачі-експерти, які мають обговорити, чия лінія поведінки була найправильнішою.

Соціодрама – спеціальний вид психодрами, спрямований на аналіз відносин між різними групами людей. Під час соціодрами аналізуються певні колективні уявлення та досвід, які обумовлені різними соціокультурними особливостями (соціальними, етнічними, професійними тощо) [24, 142].

За визначенням О. Безпалько, ігрова терапія – метод корекції емоційних та поведінкових розладів у дітей шляхом залучення їх до різноманітних ігрових ситуацій [5, 71]. У процесі гри спеціаліст спостерігає за поведінкою дитини, що дає йому певний діагностичний матеріал для того, щоб запропонувати дитині таку гру та роль у ній, яка допоможе їй усвідомити негативні аспекти своєї поведінки чи формувати ті навички соціальної взаємодії, які є відсутніми.

Індивідуальне консультування використовується з метою корекції спілкування. Соціальний педагог у процесі консультування створює умови для того, щоб змінити ставлення учня до власних проблем, усвідомлення підлітком важливості вирішення власних особистісних переживань. І. Богданова стверджує, що індивідуальні розмови зі спеціалістом, підготовка до зустрічі з опонентом та спільна робота в тріаді («Я» – «він» – «соціальний педагог») допомагають людині усвідомити нераціональність своєї поведінки, сприяють конструктивному розв'язанню міжособистісних конфліктів [7, 122].

А. Лішин описує ще один метод роботи з конфліктними підлітками – аутогенне тренування, яке припускає освоєння людиною прийомів м'язової релаксації, самонавіювання, розвитку концентрації уваги та сили уявлень, уміння контролювати свою поведінку [17, 277]. За допомогою цього методу можливе управління власним психічним станом, зниження ситуативної тривожності, надмірної конфліктності й агресивності.

Важливим є самоаналіз власної поведінки в конфліктній ситуації, який застосовується під час конфлікту чи після його завершення. У самоаналізі важливо дотримуватися визначених принципів: об'єктивності, нейтральності, неупередженості, рівності критеріїв, відсутності «подвійного стандарту». На

думку А. Ішмуратова, самоаналіз, підкріплений самоспостереженням і самоконтролем, дозволяє поліпшувати стосунки з людьми [13, 20].

Отже, соціально-педагогічна діяльність щодо вирішення проблеми конфліктної поведінки серед підлітків включає в себе велику кількість методів, серед яких можна виділити такі види корекції:

- через гру (більше використовується з дітьми молодшого віку, але, іноді, і у роботі з підлітками);

- через творче самовираження (малювання, підкріплення може застосовуватися за допомогою реальних стимулів, наприклад, грошей (безпосередній вплив), або за допомогою жестів, символів, умовних знаків (опосередкований вплив);

- через сублімацію конфліктності та агресії в соціально прийнятну діяльність, наприклад, спорт;

- через спілкування у групі однолітків з тими самими проблемами, встановлення соціальних зв'язків з ними через взаємодію;

- через засвоєння прикладу поведінки, яка демонструється авторитетним дорослим (наприклад, актор, який грає у бойовиках, розповідає, що в житті майже ніколи не конфліктує для досягнення мети).

Отже, вміле використання педагогічного інструментарію соціального педагога є важливою умовою ефективності роботи із конфліктними підлітками та невід'ємною складовою його професійної майстерності. Соціальний педагог володіє достатнім арсеналом виховних методів та засобів, проте позитивний результат у роботі з підлітками, що мають підвищений рівень конфліктності може бути отриманий, перш за все, завдяки комплексній системі профілактичної та корекційної роботи не лише з окремими учнями на основі індивідуального підходу до кожного вихованця, але й з їхніми батьками та педагогічним колективом закладу.

Варто зазначити про необхідність постійного оновлення та подальшого вдосконалення форм, засобів та методів соціально-педагогічної роботи. Це можливо шляхом співпраці з різноманітними суб'єктами соціально-

педагогічної діяльності, проведення науково-практичних семінарів, узагальнення кращого педагогічного досвіду спеціалістів тощо.

2.3. Реалізація соціально-педагогічних умов формування соціального досвіду безконфліктної поведінки у підлітків закладу загальної середньої освіти

З метою вибору оптимального рішення та його реалізації, контролю та коригування, інформаційного забезпечення процесів запобігання конфліктам та вирішення їх; рівень прояву у підлітків умінь з прийняття рішень щодо запобігання конфліктам та їх урегулювання. На нашу думку, в даній ситуації необхідно виділити п'ять способів регулювання конфліктів, позначених у відповідності з двома основними вимірами (кооперація і наполегливість):

- змагання (конкуренція) – прагнення досягти своїх інтересів не враховуючи інтересів іншого;
- пристосування – принесення в жертву власних інтересів заради іншого;
- компроміс – угода на основі взаємних поступок; пропозиція варіанту, знімає виникле протиріччя;
- уникнення – відсутність прагнення до кооперації, відсутність тенденції до досягнення власних цілей;
- співробітництво – учасники ситуації приходять до альтернативи, що повністю задовольняє інтереси обох сторін.

Визначивши за допомогою діагностичних методик тип поведінки конфліктуючих сторін, можна переходити до пошуку шляхів розв'язання конфлікту. Успішність вирішення конфлікту залежить як від рівня розвитку свідомості конфліктуючих сторін, характеру та умов його розвитку, так і від правильної оцінки та вибору шляхів розв'язання. Для першого та другого типів поведінки найбільш ефективними є заняття з елементами тренінгу. Тренінг є ефективним груповим методом соціально-педагогічної роботи і відповідає

природньому прагненню підлітків до спілкування, створює найкращі умови для набуття навичок міжособистісної комунікації, сприяє створенню позитивного образу власного «я», гармонізує стосунки з оточуючими.

Надзвичайно важливим у такій роботі є те, що підлітки набувають позитивного досвіду міжособистісної взаємодії та засвоюють альтернативні форми поведінки. У своєму дослідженні ми використали заняття з елементами тренінгу «Конфлікт і спілкування» Метою якого була:

- розширити знання учнів про конфлікт;
- показати ефективні шляхи розв'язання конфліктних ситуацій;
- вчити використовувати в спілкуванні з іншими людьми тактику співробітництва, знаходити конструктивні способи розв'язання проблемних ситуацій;
- формувати в учнів почуття єдності з колективом, спонукати школярів до роботи над собою;
- сприяти взаєморозумінню в класі, виховувати повагу до товаришів, почуття відповідальності за свої слова і вчинки.

Для закріплення та кращої реалізації мети першого заняття було проведено ще одне заняття з елементами тренінгу «Спілкування без конфліктів». Метою якого було: розширити знання учнів про поняття «конфлікт», формувати конфліктну компетентність вихованців, опанувати ефективні способи запобігання й розв'язання конфліктів, розвивати навички безконфліктного спілкування в колективі, загальнолюдські чесноти, виховувати доброзичливе ставлення одне до одного.

Для третього та п'ятого типів ефективним може стати застосування процесу медіації – мирного способу вирішення конфліктів. Застосування таких практик досить ефективне, адже попередження конфлікту між учасниками освітнього процесу, формування у школярів конструктивних взаємин, навичок самостійного розв'язання конфліктів, засобами колективного та індивідуального впливів, формування позитивного шкільного мікроклімату – є одним із провідних завдань соціально-педагогічної підтримки у

загальноосвітньому закладі.

Медіація посідає особливе місце серед засобів і технологій розв'язання конфліктів; на відміну від суду та арбітражу вона дозволяє сторонам шляхом переговорів неюридичними засобами лише за участю посередника-медіатора вирішувати конфліктну проблему.

Для реалізації даного типу було проведено виховну годину на тему «Наша мова» групи учнів 10 – 11 класу. Метою даного заняття було вчити дітей ефективним прийомам спілкування, покращити атмосферу в групі, вчити ефективно спілкуватися, говорити та приймати компліменти, визначати свій емоційний стан, адже це є одним із головних факторів досягненню безконфліктної поведінки підлітків в навчальному закладі.

Виховна година «Мої проблеми»

Мета: закріпити дружні відносини між членами групи, створити гарний настрій, навчити ставити мету, відпрацьовувати навички подолання перешкод на шляху до досягнення мети, розвивати навички прийняття взаємодії один з одним в конфліктних ситуаціях.

Отже, медіація – це проведення переговорів за участю медіатора. Впровадження відновних практик відбувається через створення Шкільних служб порозуміння. Шкільна служба порозуміння (ШСП) – це команда підготовлених старшокласників-посередників (або медіаторів), які допомагають своїм ровесникам розв'язувати конфлікти мирним шляхом (використовуючи у роботі відновні практики – медіацію однолітків, коло) та працюють над формуванням безпечної атмосфери у навчальному закладі.

Учні, залучені до роботи у програмі, викопують просвітницьку діяльність, пропонуючи ровесникам новий та дієвий підхід вирішення складних конфліктних ситуацій та пропагуючи культуру поведінки, що базується на толерантності, взаємоповазі та відповідальності. Застосування медіації, як способу врегулювання конфліктів і вирішення складних ситуацій, сприяє встановленню безпечної атмосфери у школах, зниженню рівня агресивної поведінки серед підлітків. Завдання ж соціального педагога полягає у

підготовці медіаторів з числа учнів середньої та старшої школи, а також проведенні індивідуальних бесід та консультацій з найбільш «активними» учасниками конфліктних ситуацій.

Для представників четвертого типу ефективним засобом профілактики конфліктів є організація проектної діяльності школярів. В процесі групової взаємодії реалізується цілий комплекс педагогічних задач, а саме соціальних, естетичних, моральних та психологічних. Функції педагога полягають у створенні умов набуття досвіду колективної взаємодії з позиції самовизначення та самореалізації; демонстрація культурних цінностей спілкування та відносин між людьми з позиції довіри, поваги та захисту людини, його унікальності та індивідуальності; демонстрація норм ставлення до людини з позиції її самоцінності; створення умов для фасилітації, реабілітації та корекції самооцінки підлітка; заохочення успішної участі у груповій взаємодії, підвищення його особистої компетенції та усвідомлення ним індивідуальним цілей. Саме в процесі організації та реалізації соціальних проектів мають можливість розкритися та подолати міжособистісні перепони.

Варто зазначити, що поділ технологій за типами поведінки у конфлікті є досить умовним. Комплексний підхід до проблеми розв'язання конфліктів, на нашу думку, є найбільш ефективними та доцільним у цьому процесі. Таким чином, основними формами (технологіями) у роботі з підлітками щодо профілактики та розв'язання конфліктів є:

- індивідуальні бесіди та консультації,
- організація та реалізація програми шкільної медіації;
- соціальні проекти;
- тренінги, рольові ігри.

Було визначено, що вагомим фактором із запобігання конфліктів у навчальних закладах є введення у освітньому процесі спеціальних курсів для поширення знань учнів з конфліктології. Ці курси сприятимуть вихованню в особистості учня емпатії, рефлексії, стійкості перед стрес-факторами, комунікабельності.

Управлінню конфліктом повинна передувати стадія його діагностики, тобто визначення основних складових конфлікту, причин його виникнення. Для виявлення причин конфлікту, та для його вирішення дані заняття та курси необхідно ввести в навчальну програму школи, як початкової ланки так і старшої.

Як було зазначено раніше в даній роботі, що конфліктні ситуації починаються ще з раннього віку.

Узагальнення результатів дослідження дозволило розробити рекомендації щодо організації системи психопрофілактичних заходів, котрі мають здійснюватись водночас у трьох напрямках: робота зі школярами, з їх батьками і з педагогами, у нашому випадку ми підготували рекомендації для батьків з використанням ефективних стратегій вирішення конфліктів.

Рекомендації для батьків (див. додаток Г):

1. «Виграти – виграти». У чому полягають мої справжні потреби? Чого прагне протилежна сторона? Чи хочу я благополучного виходу для нас обох?

2. Творчий підхід. Які нові можливості розкриваються цією ситуацією? Замість того щоб думати, «як це могло б бути», чи бачу я нові можливості в тому «що є»?

3. Емпатія. Як би я почувався на місці протилежної сторони? Що намагається сказати протилежна сторона? Чи вислухав я думку іншої сторони як слід? Чи знає протилежна сторона, що я її чую?

4. Оптимальне самоствердження. Що я намагаюсь змінити? Як я можу сказати про це без обвинувачень? Чи відповідають мої слова моїм почуттям, а не моїм думкам про те, хто правий, а хто винний? Чи дотримуюсь я формули «Будь м'яким із людьми і жорстким з проблемою»?

5. Спільна влада. Чи не зловживаю я своєю владою? Чи не зловживає своєю владою протилежна сторона? Чи не можемо ми співпрацювати замість того, щоб сперечатися?

6. Управління емоціями. Що я відчуваю? Чи покладаю я на когось провину за свої почуття? Що я хочу змінити? Чи позбавився я бажання

покарати протилежну сторону? Що я можу зробити для того, щоб краще володіти своїми почуттями?

7. Готовність вирішити конфлікт. Чи дійсно я хочу вирішити конфлікт? Чим викликана моя образа: минулим неприємним інцидентом, потребою, яку я ніяк не можу задовольнити, моєю упередженістю, у якій я ніяк не можу зізнатись собі.

8. Картографія конфлікту. У чому полягає питання, проблема конфлікту? Хто його головні учасники? Визначте потреби кожного учасника конфлікту (тобто порушення яких інтересів призвело до виникнення конфлікту). Що слід зробити, щоб знайти розумний вихід із складної ситуації?

9. Розробка альтернатив. Які варіанти розвитку конфлікту можна передбачити? Визначте найбільш прийнятний для всіх сторін.

Отже, нами впроваджено в освітній процес закладів загальної середньої освіти соціально-педагогічні умови, які сприяли підвищенню рівня безконфліктної поведінки у підлітків. Основна мета даних занять полягала у розвитку соціально комунікативного потенціалу підлітків, який складається з соціальної компетентності, адекватної самооцінки, почуття впевненості та навичок ефективної взаємодії в колективі, що в підсумку призводить до формування соціально-компетентної особистості.

2.4. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи

З метою експериментальної перевірки рівня безконфліктності серед підлітків у навчальному закладі, процедури діагностичного блоку були спрямовані на комплекс моніторингових дій з діагностики кінцевого рівня безкофліктності між учнями.

Усього в роботі на її констатувальному, формувальному й контрольному етапах взяли участь 70 чоловік, які навчаються в 10-11 класах Опорного навчального закладу Новомиколаївська спеціалізована загальноосвітня школа

I-III ступенів № 1 Новомиколаївської районної ради Запорізької області.

Експериментальне дослідження мало паралельну структуру, тобто було виділено два однорідні об'єкти – експериментальні групи (ЕГ) та контрольні (КГ) (35 та 35 учнів відповідно). Моніторинг рівня безконфліктності підлітків здійснювалося на основі описаної вище методики, яку було введено в дію, у контрольних – за традиційною схемою.

Порівняння обох об'єктів дослідження проводили як до початку експерименту, так і після нього. Це дало можливість зіставити вихідні й підсумкові характеристики сформованості кінцевого рівня.

На контрольному етапі педагогічного експерименту в процесі визначення рівнів безконфліктності (високий, середній, низький) було з'ясовано рівень конфліктності між учнями в навчальному закладі.

Обчислення середнього арифметичного набраних балів у групі за кожним критерієм (когнітивним, емоційно-ціннісним та поведінково-регулятивним) сформованості досліджуваного феномену здійснювали за формулою:

$$S_k = \frac{S_1 + S_2 + \dots + S_N}{N},$$

де S_k – загальне середнє арифметичне значення показника рівня безконфліктної поведінки за кожним критерієм;

S_1 – сума набраних балів кожним учнем за k -критерієм;

k – критерії (когнітивний, емоційно-ціннісний, та поведінково-регулятивний) сформованості готовності до запобігання конфліктності;

N – кількість учасників.

Рівень безконфліктної поведінки у підлітків закладу загальної середньої освіти за показниками когнітивного критерію було здійснено за допомогою такого тесту «Чи конфліктна я людина» (див. додаток А).

Результати визначення рівнів безконфліктної поведінки за когнітивним критерієм на початку й наприкінці експерименту відображено в таблиці 2.3.

Наочно це демонструє діаграма форми поведінки, що використовуються в проблемних ситуаціях за когнітивним критерієм (рис. 2.1).

Таблиця 2.3.

Зміни рівнів сформованості безконфліктної поведінки у підлітків за когнітивним критерієм, %

Рівні	Констатувальний етап		Контрольний етап	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Високий	9,52	10,88	7,68	27,21
Середній	25,74	27,09	25,93	47,93
Низький	64,74	62,03	66,39	24,86

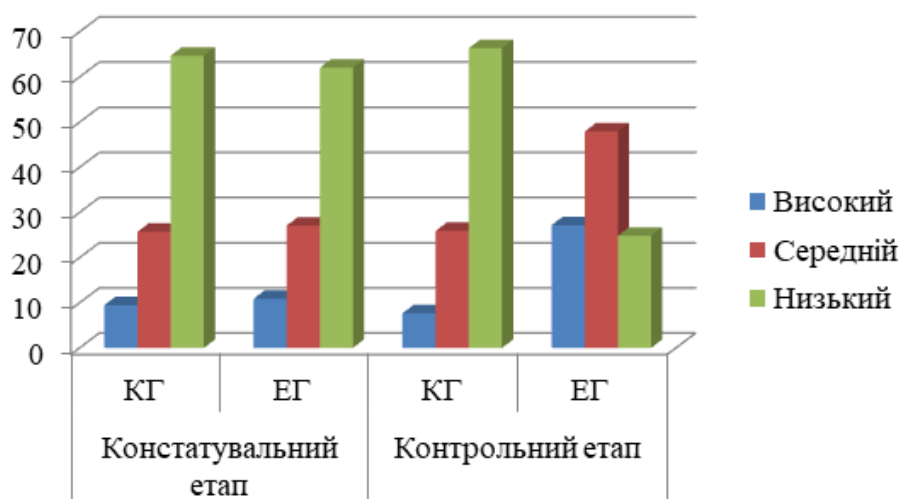


Рисунок 2.1 – Зміни рівнів сформованості безконфліктної поведінки у підлітків за когнітивним критерієм.

Порівняння вихідних та кінцевих результатів дослідження за рівнями безконфліктності за показниками когнітивного критерію в КГ та ЕГ дало змогу відзначити їхню позитивну динаміку в ЕГ: відповідно 10,88 % і 27,21 % – високий рівень; 27,09 % і 47,93 % – середній; 62,03 % та 24,86 % – низький, тоді як у КГ спостерігалися лише незначні рівневі зрушення: відповідно 9,52 % і 7,68 % – високий; 25,74 % і 25,93 % – середній; 64,74 % і 66,39 % – низький.

Формувальний вплив на показники когнітивного критерію безконфліктної поведінки підлітків. Вимірювання показників емоційно-ціннісного критерію здійснено за допомогою опитувальника.

Узагальнені експериментальні результати дослідження подано в таблиці 2.4.

Таблиця 2.4.

Зміни рівнів сформованості безконфліктної поведінки у підлітків за емоційно-ціннісним критерієм, %

	Констатувальний етап		Контрольний етап	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Високий	13,14	24,56	12,68	37,25
Середній	62,39	41,14	62,58	59,11
Низький	24,47	34,30	24,74	3,64

Наочно це демонструє діаграма рівнів сформованості, що використовуються в проблемних ситуаціях за емоційно-ціннісним критерієм (рис. 2.2).

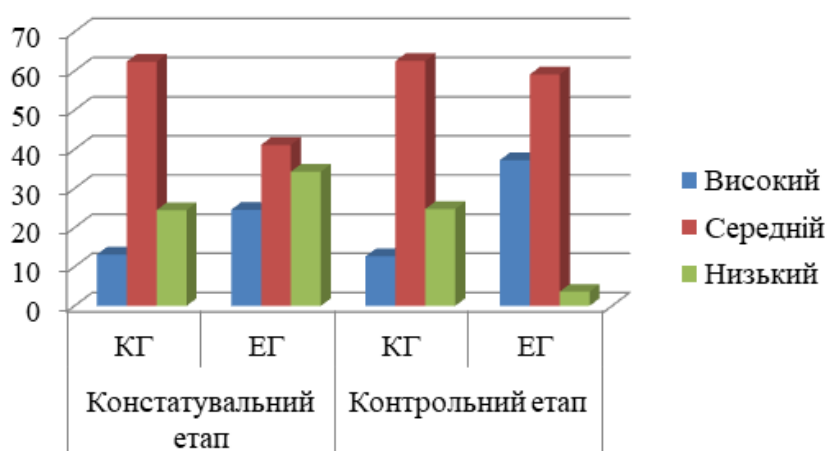


Рисунок 2.2. – Зміни рівнів сформованості безконфліктної поведінки у підлітків за емоційно-ціннісним критерієм.

Аналіз даних демонструє суттєву відмінність у рівнях безконфліктності (на відміну від показників на початку експериментальної роботи).

Так, високий рівень безконфліктності підлітків зафіксований лише у 13,14 % підлітків КГ та 24,56 % – ЕГ; середній – у 62,39 % та 41,14 % відповідно; низький – у 24,47 % та 34,30 % відповідно, що, безумовно, свідчить про ефективність організації експериментального дослідження.

Аналізуючи наведені в таблиці дані, а також підсумовуючи матеріали проведеної роботи, можна стверджувати, що моніторинг результатів показав суттєві зміни з раніше виконаним дослідженням. Для цього етапу характерне опанування підлітками уявленнями про самих себе як особистості на основі самоаналізу й самопізнання, самооцінки та саморозкриття; саморегуляцією особистісної поведінки; здатністю оцінити власну особистість як суб'єкта діяльності шляхом співвіднесення з іншими підлітками, спрямовувати власну активність на себе, на особливості самотворення та визначати шляхи власної поведінки під час конфліктної ситуації між однолітками тощо.

Наочно узагальнені результати демонструє таблиця розподілу учасників щодо відповідних показників поведінково-регулятивного критерію. Узагальнені результати подано в табл. 2.5.

Таблиця 2.5.

Зміни рівнів сформованості безконфліктної поведінки у підлітків за поведінково-регулятивним критерієм, %

	Констатувальний етап		Контрольний етап	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Високий	23,12	35,56	28,71	62,25
Середній	32,47	17,14	39,68	31,71
Низький	44,41	47,30	31,61	6,04

Наочно це демонструє діаграма форми поведінки, що використовуються в проблемних ситуаціях за поведінково-регулятивним критерієм (рис. 2.3).

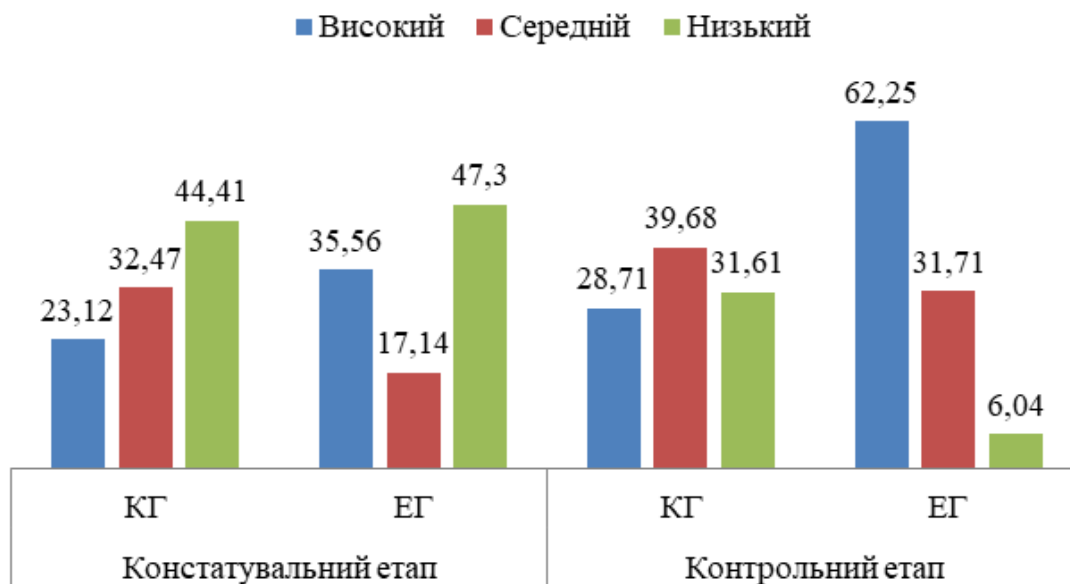


Рисунок 2.3. – Розподіл підлітків за змінами рівнів безконфліктної поведінки за поведінково-регулятивним критерієм.

Отже, на основі діагностичних зрізів визначено рівень безконфліктності у підлітків у КГ та ЕГ до та після формувального етапу педагогічного дослідження. Узагальнені результати подано в табл. 2.6.

Таблиця 2.6.

Результати рівнів сформованості безконфліктної поведінки у підлітків, %

Критерії	Групи	Рівень					
		Високий		середній		Низький	
		на початку	наприкінці	на початку	наприкінці	на початку	наприкінці
Когнітивний	КГ	9,52	7,68	25,74	25,93	64,74	66,39
	ЕГ	10,88	7,21	27,09	27,93	25,93	27,93

Продовження таблиці 2.6.

Емоційно-ціннісний	КГ	13,14	12,68	62,39	62,58	24,47	24,74
	ЕГ	14,56	25,25	61,14	63,11	24,30	11,46
Поведінково-регулятивний	КГ	23,12	28,71	32,47	39,68	44,41	31,61
	ЕГ	35,56	62,25	17,14	31,71	47,30	6,04

Результати динаміки безконфліктної поведінки наведено на рисунку 2.4.

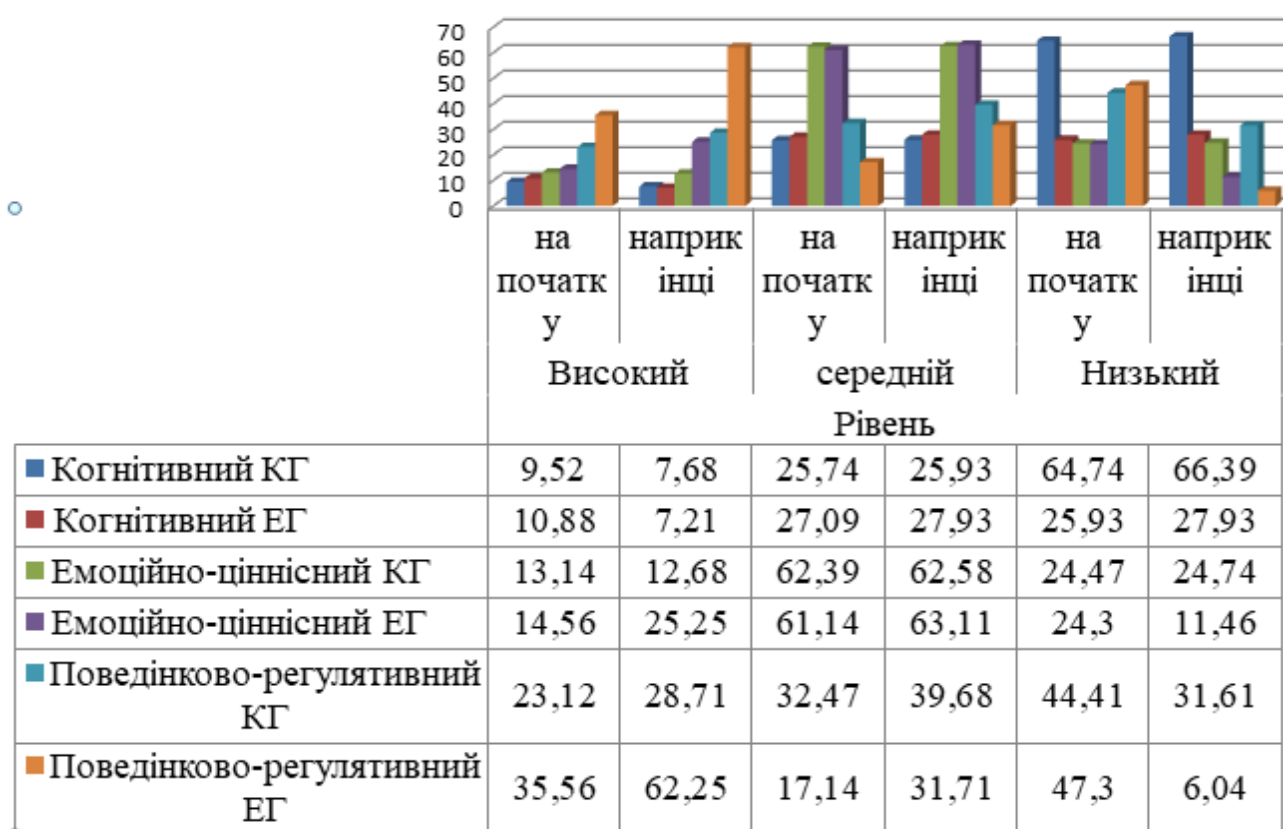


Рисунок 2.4. – Динаміка рівнів сформованості безконфліктної поведінки у підлітків.

Завдяки проведенню експериментального формувального впливу в ЕГ відбулися позитивні зміни в рівнях безконфліктної поведінки між підлітками за критеріями.

Підсумовуючи вище викладене, варто наголосити, що порівняння даних,

одержаних на початку експерименту й після його завершення за всіма зазначеними критеріями та показниками, підтверджує якісне зростання показників ЕГ у процесі реалізації рівнів безконфліктної поведінки у підлітків. Позитивна динаміка в експериментальній групі підтверджує ефективність реалізації даного експерименту.

ВИСНОВКИ

У магістерській роботі подано теоретичне узагальнення та запропоноване практичне вирішення наукової проблеми з теми формування соціального досвіду безконфліктної поведінки у підлітків закладу загальної середньої освіти.

1. Спочатку необхідно було розглянути такі поняття як «конфлікт», «безконфліктна поведінка» та виявити проблеми, які відбуваються між підлітками під час навчання в школі. У зв'язку з цим, у освітньому процесі особливу увагу при роботі з підлітками слід приділити профілактиці та врегулюванню конфліктних ситуацій. Адже позитивним результатом у роботі з підлітками, які мають підвищений рівень конфліктності, може бути отриманий завдяки комплексній системі профілактичної та корекційної роботи не лише з окремими учнями на основі індивідуального підходу до кожного вихованця, але й з їхніми батьками та педагогічним колективом закладу. Виявлено той факт, що основними шляхами зниження рівня конфліктних проявів у поведінці є застосування корекційних програм, які включатимуть у себе вправи для розвитку комунікативних здібностей, дадуть можливість дитині робити оцінку своєї конфліктної поведінки; активність та фізичні вправи, що сприятимуть зниженню конфліктності; заняття з програванням життєвих ситуацій, що навчать підлітка шукати альтернативніші варіанти поведінки, ніж конфлікт та агресія.

2. За допомогою діагностики схильності підлітків до конфліктної поведінки визначено найпоширеніші серед учнів стратегії вирішення конфліктів. Спочатку було запропоновано пройти учасникам тест «Чи конфліктна я людина?», анкета на «Визначення стосунків у колективі.» Проаналізувавши ключові поняття з даної теми можна стверджувати, що конфлікти серед підлітків можуть мати ситуативний характер і поступово зникати. Комплексне застосування методів дослідження на етапі

констатувальної частини дослідження допомогло в різних аспектах вивчити який саме рівень безконфліктної поведінки у підлітків у закладах освіти: високий, достатній і низький.

Експериментально було доведено, що організація життєдіяльності підлітків потребує безпосереднього впливу на них і взаємодії з ними. Це має стати своєрідним фундаментом, на якому базується і діяльність, і спілкування, і стосунки, і поведінка школярів.

3. Існує кілька підстав типології конфліктів. За спрямованістю конфлікти поділяються на:

- горизонтальні (тобто в них не задіяні особи, які перебувають одна в одній в підпорядкуванні);
- вертикальні (тобто між керівниками та підлеглими). Цей різновид конфліктів становить від 70 до 80 %;
- змішані (тобто між керівниками та підлеглими зі спеціальним статусом, але такими, котрі не перебувають у прямій співпідпорядкованості).

За джерелом виникнення зазвичай виділяють:

- особистісні конфлікти (синоніми: внутрішньоособистісні, внутрішні, інтросуб'єктивні, інтроперсональні, психологічні), які виникають при зіткненні протилежних мотивів, потреб, інтересів людини;
- міжособистісні конфлікти. Цей різновид конфліктів виникає за наявності проблемної ситуації, в якій особистості переслідують несумісні цілі; дотримуються несумісних цінностей і норм, намагаючись реалізувати їх у взаєминах один з одним;
- одночасно в гострій конкурентній боротьбі прагнуть до досягнення однієї й тієї ж мети;
- міжгрупові конфлікти.

Можливими шляхами розв'язання конфлікту є, як правило, три шляхи його вирішення:

- найлегший, але не завжди реальний – змінити себе або змінити своє ставлення до проблеми;

- найбільш важкий, а тому практично нереальний – змінити опонента, його думки, вплинути на нього в потрібному нам напрямку;

- найбільш оптимальний і реальний – знайти взаємоприйнятний варіант рішення проблеми та боротися за його реалізацію.

4. Нами було визначено та науково обгрунтовано наступні соціально-педагогічні умови:

- активізації духовного потенціалу та моральної культури учнів;
- об'єднання колективу учнів у різних видах соціально значущої життєдіяльності;

- активізації суб'єкт-суб'єктної соціально-педагогічної взаємодії педагогів з вихованцями;

- вдосконалення соціально-педагогічної роботи на основі індивідуально-диференційованої профілактичної роботи з учнями.

Проведено педагогічний експеримент, який складався з трьох етапів

- констатувальний (який був спрямований на формування досвіду безконфліктної поведінки серед учнів загальноосвітньої школи підтвердив, що за рівнями сформованості соціального досвіду високий рівень мають 8,9 %, на середньому – 29,4 %, а на низькому – 61,7 %. А це в свою чергу говорить про те, проблема конфліктів в даний момент є основним серед підлітків даного віку).

- формувальний;

- контрольний.

Було реалізовано соціально-педагогічні умови за допомогою виховних годин «Наша мова» та «Мої права», індивідуально бесіди та консультації, тренінги, рольові ігри.

Аналізуючи наведені в таблиці дані, а також підсумовуючи матеріали проведеної роботи, можна стверджувати, що моніторинг результатів показав суттєві зміни та позитивну динаміку в порівнянні з раніше виконаним дослідженням. Таким чином, мету досягнуто, завдання всі виконано.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абасов З. Эта вечная проблема – неуспеваемость. *Директор школы*. 1998. № 3. С. 12–14.
2. Абрамова Г. С. Возрастная психология : учеб. пособ. Москва : Академия, 1998. 672 с.
3. Аверченко Л. К. Управление общением : теория и практикум для социального работника. Москва : ИНФРА, 2001. 316 с.
4. Адаптація дітей у 1, 5, 10 класах / упоряд. Т. Червона. Київ : Шкільний світ. 2008. 128 с.
5. Адаптація дитини до школи / упоряд. : С. Максименко, К. Максименко, О. Главник. Київ : Мікрос-СВС, 2003. 111 с.
6. Ананьев Б. Г. Онтогенетическая эволюция и продолжительность жизни человека. Избранные сочинения : в 2 т. Москва : Наука, 1980. Т.1. 153 с.
7. Андреев В. И. Основы педагогической конфликтологии. Москва : Просвещение, 1995. 167 с.
8. Анн Л. Ф. Психологический тренинг с подростками. Санкт-Петербург : Питер Пресс, 2008. 270 с.
9. Антонова Н. В. Проблема личностной идентичности в интерпретации современного психоанализа, интеракционизма и когнитивной психологии. *Вопросы психологии*. 1996. № 1. С. 131–143.
10. Анцупов А. Я., Шипилов А. И. Конфликтология : учебник для вузов. Санкт-Петербург : Питер, 2008. 496 с.
11. Апішева А. Ш. Проблема конфліктних стосунків сучасних підлітків та юнаків з батьками. *Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка*. 2012. № 5. С. 117–125.
12. Банькина С. В. Конфликтологическая компетентность педагога. Астрахань : Волга, 1997. 124 с.
13. Барышева Т. А. Психолого-педагогические основы развития. Санкт-

- Петербург : Питер, 2006. 253 с.
14. Бедлінський О. І. Проблема періодизації підліткового віку в сучасному суспільстві. *Практична психологія та соціальна робота*. 2011 № 2. С. 49–54.
 15. Бедь В. Конфлікти в суспільстві : діагностика і профілактика. *Конфліктність у підлітків*. тези III Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Чернівці, 24 квітня 2005 р.). Чернівці, 2005. С. 23–24.
 16. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях : навч. посібник. Київ : Центр навч. л-ри, 2003. 134 с.
 17. Белополюская А. М. Самосознание проблемных подростков. Москва : Просвещение, 2007. 436 с.
 18. Бендас Т. В. Гендерная психология : учеб. пособие. Москва : Питер, 2006. 431 с.
 19. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе. Москва : Совершенство, 1998. 298 с.
 20. Богданова І. М. Соціальна педагогіка : навч. посібник. Київ : Знання, 2008. 343 с.
 21. Бодалев А. А. Психология о личности. Москва : Изд-во МГУ, 1988. 188 с.
 22. Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе. *Вопросы психологии*. 1978. № 4. С. 23–24.
 23. Божович Л. И. Проблемы формирования личности : избранные психологические труды / под ред. Д. И. Фельдштейна. Москва : Издательство «Институт практической психологии», 1997. 276 с.
 24. Божович Л. И. Психологическое развитие школьника и его воспитание. Москва : Педагогика, 1979. 176 с.
 25. Бреслав Г. М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве : норма и отклонения. Москва : Педагогика, 1990. 144 с.
 26. Бурлачук Л. Б. Основы психотерапии. Київ : Ника-Центр; 1999. 232 с.
 27. Бурлачук Л. Ф. Словарь-справочник по психодиагностике. Москва : Педагогика, 2001. 528 с.

28. Вартанова И. И. Структура ценностей в системе мотивации старших подростков и юношей. *Мир психологии*. 2008. № 3. С. 131–142.
29. Венгер А. Л. Ребенок в обществе : исторический кризис детства. *Вопросы психологии*. 2008. № 4. С. 3–12
30. Вершловский С. Г. Вікова психологія : підручник. Київ : Рад. школа, 1976. 268 с.
31. Вершловский С. Г. Личность, семья, Интернет (проблемы социализации учащихся). Москва : Речь, 1996. 220 с.
32. Скрипченко О. В. Вікова та педагогічна психологія : навч. посібник. Київ : Просвіта, 2001. 416 с.
33. Драгунова Т. В. Возрастные и индивидуальные особенности подростков. Москва : Просвещение, 1967. 216 с.
34. Выготский Л. С. Педагогическая психология. Москва : Педагогика-Пресс, 1996. 556 с.
35. Грибок О. П. Психологічні особливості конфліктної поведінки студентів вищих навчальних закладів. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. Київ, 2012. Вип. 14. С. 112–118.
36. Гришина Н. В. Психология конфликта. Москва : Речь, 2000. 256 с.
37. Долженко І. В. Використання соціально-педагогічних технологій у роботі з сім'єю. *Соціальна педагогіка: теорія і практика*. 2006. № 4. С. 34–38.
38. Журавлев В. И. Основы педагогической конфликтологии. Москва : Российское педагогическое агенство, 1995. 425 с.
39. Закатова И. Н. Социальная педагогика в школе. Москва : Ексмо, 1996. 352 с.
40. Ігнатов І. П. Конфліктність у підлітків. Львів : Наукова думка, 1996. 34 с.
41. Ішмуратов А. Т. Конфлікт і згода. Київ : Наук. думка, 2006. 67 с.
42. Капська А. Й. Соціальна педагогіка. Київ : Центр учбової літератури, 2009. 488 с.
43. Киричук О. В. Основы психологии : підручник. Київ : Либідь, 2002. 632 с.
44. Корнелиус Х. Выиграть может каждый: Как разрешать конфликты,

- Москва : Стрингер, 1992. 215 с.
45. Котлова Л. О. Гендерні особливості конфліктних форм поведінки у підлітковому та юнацькому віці. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Педагогіка. Психологія* : збірник наукових праць. Львів, 2013. Вип. 19. С. 95–99.
 46. Котлова Л. О. Особливості конфліктних форм поведінки підлітків з вираженими акцентуаціями рис характеру. *Актуальні проблеми педагогіки та психології*. Львів : Либідь, 2011. С. 68–70.
 47. Коць М. Психологічні детермінанти конфліктної поведінки підлітків. *Соціальна психологія*. 2007. № 1. С. 162–169.
 48. Лишин А. В. Педагогическая психология воспитания. Москва : Институт практической психологии, 1997. 320 с.
 49. Мельничук І. Я. Організація психокорекційної роботи девіантної поведінки підлітків. *Робота з підлітками, які мають девіантну поведінку*. Збірник наукових праць. Київ, 2009. Вип. 11. С. 109–113.
 50. Мізерна О. О. Психологічні особливості прояву агресії у дітей підліткового віку : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.09.07 / НПУ ім. М. П. Драгоманова. Київ : 2005. 20 с.
 51. Насинник О. Практика социальной работы : Ассоциация психиатров Украины. Киев : Логос, 1996. 196 с.
 52. Павелків В. Р. Психологічні особливості та детермінанти агресивної поведінки підлітків. *Проблеми сучасної психології* : збірник наукових праць. Київ, 2010. Вип. 9. С. 213–223.
 53. Пальчевський С. С. Соціальна педагогіка. Київ : Кондор, 2005. 560 с.
 54. Петровский А. В. Человек. Деятельность. Коллектив. Москва : Политиздат, 1982. 255 с.
 55. Прибутько П. С. Конфліктологія: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладі. Київ : КНТ, 2010. 136 с.
 56. Реан А. А. Психология подростка. Москва : Прайм-Еврознак, 2003. 480 с.
 57. Русинка І. І. Конфліктологія. Психотехнології запобігання і управління

- конфліктами. Київ : Професіонал, 2007. 332 с.
58. Семенюк Л. М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции. Москва : Флинта, 1998. 96 с.
 59. Сулимова Т. С. Социальная работа и конструктивное решение конфликтов. Москва : Изд. ин-та практ. психологии, 1996. 176 с.
 60. Сулимова Т. С. Социальная работа и конструктивное разрешение конфликтов. Москва : Практическая психология, 1996. 276 с.
 61. Таланов В. Л., Малкина-Пых И. Г. Справочник практического психолога. Москва : Сова, 2005. 928 с.
 62. Фельдштейн Д. И. Проблема возрастной и педагогической психологии. Москва : Владос, 1994. 269 с.
 63. Фурманов И. А. Психологические основы диагностики и коррекции нарушения поведения у детей подросткового и юношеского возраста. Москва : НИО, 1997. 196 с.
 64. Чайковська О. М. Психологічні особливості конфліктності особистості у підлітковому віці. *Проблеми сучасної педагогічної освіти*. Педагогіка і психологія. Київ, 2013. Вип. 38. С. 251–257.
 65. Яценко Т. С. Теорія і практика групової психокорекції : активне соціально-психологічне навчання : навч. посібник. Київ : Вища школа, 2004. 679 с.

ДОДАТКИ

Додаток А

Тест «Чи конфліктна я людина?»

1. У громадському транспорті почалася суперечка, Ви:
 - а) не втручаєтесь;
 - б) висловлюєтеся коротко;
 - в) активно втручаєтесь.
2. Чи часто, Ви, виступаєте з критикою до своїх колег:
 - а) не виступаю;
 - б) рідко, маю підстави;
 - в) часто, по будь-якому приводу.
2. Чи часто сперечаєтесь з друзями:
 - а) не сперечаюсь;
 - б) лише з принципових питань;
 - в) часто
3. Як, Ви, реагуєте на порушення у черзі?
 - а) мовчу
 - б) роблю зауваження;
 - в) проходжу вперед і спостерігаю за порядком
4. Недосолена страва, Ваша реакція:
 - а) промовчите;
 - б) досолите самі;
 - в) відмовитися від їжі
5. Вам, наступили на ногу, Ви:
 - а) промочите;

- б) зробите зауваження;
 - в) виловите всі свої емоції
6. Вам не подобається подарунок, Ви:

- а) промовчите;
- б) тактовно прокоментуєте;
- в) влаштуєте скандал

8. Не пощастило в лотарей, Ви:

- а) байдужі;
- б) не приховуєте досаду;
- в) надовго втратите настрої.

Після підбиття балів

- А) – 4 бали;
- Б) – 2 бали;
- В) – 0 балів .

Зачитується ключ до тесту:

Ключ до тесту:

22 - 32 бали. Ви тактовні і миролюбні, спритно йдете від суперечок і конфліктів, уникаєте критичних ситуацій. Вислів «Платон мені друг, але істина дорожче!» Ніколи не було вашим девізом. Може бути, іноді вас називають прстосуванцем. Наберіться сміливості, якщо обставини вимагають висловлюватися принципово, незважаючи на особи.

12 - 20 балів. Ви славитися людиною конфліктною. Але насправді ви конфліктуєте лише тоді, коли немає іншого виходу і всі інші засоби вичерпані. Ви твердо відтворюєте свою думку, не думаючи про те, як це позначається на вашій кар'єрі або приятельських стосунках. При цьому не виходити за рамки конкретності, не принижуйтеся до образ. Все це викликає до вас повагу.

До 10 балів. Спори і конфлікти – це повітря, без якого ви не можете жити. Любите критикувати інших, але якщо чуєте зауваження на свою адресу, «можете з'їсти живим». Ваша нестриманість відштовхує людей.

Додаток Б

Анкета «Чи вмієте ви слухати»

Завдання: поставити +, коли ситуація викликає у вас роздратування.

1. Співрозмовник не дає шансу висловитись, хоч є що сказати, та не можна вставити слово.
2. Співрозмовник постійно перериває мене під час бесіди.
3. Співрозмовник ніколи не дивиться на мене під час розмови я не впевнений, чи чує він мене.
4. Розмова викликає почуття марнування часу.
5. Співрозмовник постійно метушиться, папір і олівець займають його більше, ніж мої слова.
6. Співрозмовник ніколи не посміхається, а у мене виникає почуття незручності і тривоги.
7. Співрозмовник завжди відволікає мене запитаннями і коментарями.
8. Щоб я не сказав, співрозмовник завжди осаджує мій запал.
9. Співрозмовник завжди намагається спростувати мої твердження.
10. Співрозмовник перекручує зміст моїх слів і вкладає в них інший зміст.
11. Коли я ставлю запитання, співрозмовник змушує мене захищатися.
12. Іноді співрозмовник перепитує мене, роблячи вигляд, що не розчув.
13. Співрозмовник, не дослухавши до кінця, перебиває, щоб погодитись.
14. Співрозмовник при розмові зосереджено займається сторонньою справою, він неуважний.
15. Співрозмовник робить висновки за мене.
16. Співрозмовник завжди намагається вставити слово в мою розповідь.
17. Співрозмовник не відводить з мене очей.
18. Співрозмовник дивиться на мене ніби оцінюючи.
19. Коли я пропоную щось нове, співрозмовник говорить, що думає так само.

20. Співрозмовник виявляє надмір уваги, ойкає і підтакує.
21. Коли я говорю про серйозне, співрозмовник уставляє жарти, анекдоти.
22. Співрозмовник часто дивиться на годинник під час розмови.
23. Коли я вхожу до нього, він кидає всі справи і займається виключно мною.
24. Співрозмовник поводить себе так, наче я заважаю робити щось важливе.
25. Співрозмовник вимагає, щоб усі погоджувались із ним.
- Підрахувати % від 25 ситуацій, що викликають роздратування:
- від 0 - 10% – високий рівень уміння слухати
 - 11 - 40% – вище середнього
 - 41 - 70% – середній
 - 71 - 100% – низький

Додаток В

Анкета для виявлення стосунків у колективі

Шановний учню!

У тих запитання, де пропонується кілька варіантів відповідей, ти можеш підкреслити ту, яка найбільше імпонує тобі, або дописати свою.

- 1) Скільки тобі років?
- 2) Стать чол./жін.
- 3) Ти любиш школу?
 - а) дуже люблю;
 - б) не люблю;
 - в) трішки люблю.
- 4) Як ти відчуваєшся в школі?
 - а) спокійно;
 - б) весело;
 - в) нудно;
 - г) страшно;
 - д) комфортно;
 - е) неспокійно;
 - є) самотньо.
- 5) Чи подобається тобі хтось з класу? (так/ні).
- 6) Якщо «так», то що переважає у ваших стосунках?
 - а) взаєморозуміння;
 - б) взаємодопомога;
 - в) справжнє кохання;
 - г) співпереживання;
 - д) повага одне до одного;
 - е) спільне хобі.
- 7) Які проблеми хвилюють тебе у взаєминах з однокласниками?

8) Які стосунки склалися у вашому класі?

- а) взаєморозуміння;
- б) байдужості;
- в) поваги і довіри;
- г) насилля;
- д) співпереживання;
- е) переслідування та висміювання;
- є) взаємодопомоги.

9) Чи хотів би ти запросити до себе на день народження кого-небудь з учителів? (так/ні).

10) Як би ти охарактеризував стосунки між учнями вашого класу?

а) дружні; співпрацюємо, турбуємося одне про одного та водночас відчуваємо відповідальність за власні вчинки перед колективом;

б) товариські, дружні, але не дуже міцні й тривалі;

в) абсолютно байдужі: ніхто нікого не цікавить;

г) нещирі: за злагодою приховується утиск з боку сильних;

д) ми всі підкоряємося одному «королю» або групі нахабних небезпечних посіпак;

е) ми увесь час сперечаємося та сваримося одне з одним;

є) стосунки між нами бувають різні залежно від ситуації.

11) Я вважаю за краще зі своїми однокласниками:

а) вчити уроки;

б) виїздити на природу;

в) брати участь у громадській роботі;

г) захищати їх від небезпеки;

д) триматися від них подалі;

е) проводити вільний час;

є) допомагати тим, хто потребує цього;

ж) обговорювати особисті проблеми;

з) проводити свій день народження;

и) звертатися по допомогу.

12) Що найбільше відповідає твоїй життєвій позиції?

а) я відчуваю потребу завжди безкорисливо допомагати іншим;

б) я готовий відмовитися від власних інтересів заради інших людей;

в) я намагаюся поєднувати власні інтереси з потребами та інтересами інших людей;

г) я допомагаю іншим людям, якщо це не суперечить моїм інтересам;

д) я намагаюся не турбувати інших людей через свої особисті проблеми;

е) я можу співчувати іншій людині, проте марнувати час на будь-яку допомогу не можу;

є) я допомагаю іншим людям, якщо сам маю з цього якийсь зиск;

ж) мене не цікавлять інші люди.

13) Хто має втрутитися й допомогти учневі, якщо він став на неправильний шлях: погано вчиться, порушує закони, вживає наркотики тощо?

а) ніхто;

б) однокласники;

в) вчителі;

г) батьки;

д) міліція;

е) церква;

є) психолог;

ж) соціальний працівник;

з) особисто я.

Додаток Г

Рекомендації батькам з використання ефективних стратегій вирішення конфліктів.

1. «Виграти – виграти». У чому полягають мої справжні потреби? Чого прагне протилежна сторона? Чи хочу я благополучного виходу для нас обох?

2. Творчий підхід. Які нові можливості розкриваються цією ситуацією? Замість того щоб думати, «як це могло б бути», чи бачу я нові можливості в тому «що є»?

3. Емпатія. Як би я почувався на місці протилежної сторони? Що намагається сказати протилежна сторона? Чи вислухав я думку іншої сторони як слід? Чи знає протилежна сторона, що я її чую?

4. Оптимальне самоствердження. Що я намагаюсь змінити? Як я можу сказати про це без обвинувачень? Чи відповідають мої слова моїм почуттям, а не моїм думкам про те, хто правий, а хто винний? Чи дотримуюсь я формули «Будь м'яким із людьми і жорстким з проблемою»?

5. Спільна влада. Чи не зловживаю я своєю владою? Чи не зловживає своєю владою протилежна сторона? Чи не можемо ми співпрацювати замість того, щоб сперечатися?

6. Управління емоціями. Що я відчуваю? Чи покладаю я на когось провину за свої почуття? Що я хочу змінити? Чи позбавився я бажання покарати протилежну сторону? Що я можу зробити для того, щоб краще володіти своїми почуттями?

7. Готовність вирішити конфлікт. Чи дійсно я хочу вирішити конфлікт? Чим викликана моя образа: минулим неприємним інцидентом, потребою, яку я ніяк не можу задовольнити, моєю упередженістю, у якій я ніяк не можу зізнатись собі.

8. Картографія конфлікту. У чому полягає питання, проблема конфлікту? Хто його головні учасники? Визначте потреби кожного учасника конфлікту

(тобто порушення яких інтересів призвело до виникнення конфлікту). Що слід зробити, щоб знайти розумний вихід із складної ситуації?

9. Розробка альтернатив. Які варіанти розвитку конфлікту можна передбачити? Визначте найбільш прийнятний для всіх сторін.

10. Переговори. Чого я хочу добитись? Сформуйте чітке уявлення про загальний результат, тоді Ви зможете визначити свою подальшу поведінку. Як можна добитись справедливого результату, прийнятного для всіх? Чи не ігнорую я пропозиції іншої сторони? Чи не наполягаю лише на своїх доводах? Які питання я згоден включити в спільну згоду?

11. Посередництво. Чи можемо ми самостійно вирішити проблему? Можливо, нам потрібен посередник? Хто може стати посередником у вирішенні конфлікту? Чи підходить мені роль посередника у вирішенні конфлікту? Як я маю діяти, щоб не образити жодну з конфліктуючих сторін?

12. Розширення кругозору. Чи бачу я всю картину конфлікту, а не лише власну позицію в ньому? До чого може у майбутньому призвести заглиблення конфліктної ситуації?