МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ХМЕЛЬНИЦЬКА ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНА АКАДЕМІЯ

ГУМАНІТАРНИЙ ФАКУЛЬТЕТ

Форма навчання: денна

Кафедра: педагогіки

ДИПЛОМНА РОБОТА

на здобуття першого (бакалаврського) рівня вищої освіти

на тему:

**ПРОФІЛАКТИКА КОНФЛІКТІВ У ШКІЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Виконала: студентка 4 курсу  галузі знань 23 Соціальна робота  спеціальності 231 Соціальна робота | | |
| **Шпак Є. П.** | |  |
| (прізвище та ініціали) | |  |
|  | |  |
| Керівник: | **к.пед.н.**  **Гайдамашко І. А.** | |
|  | (прізвище та ініціали) | |
|  |  | |
| Рецензент: |  | |
|  | (прізвище та ініціали) | |

**Хмельницький – 2021 рік**

**ЗМІСТ**

**ЗМІСТ**

**ВСТУП………………………………………………………………………3**

**РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМИ КОНФЛІКТІВ У ШКІЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ………………………………………………….8**

1.1. Конфлікт в шкільному середовищі як соціально-психологічне явище………………………………………………………………………………..8

1.2. Структура та функції конфлікту………………………………………22

1.3. Характеристика типів конфліктів в шкільному середовищі…............34

**РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРОФІЛАКТИКИ КОНФЛІКТІВ В ШКІЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ…………………………………………………………………….44**

2.1. Діагностичний інструментарій у роботі соціального педагога щодо профілактики конфліктів у шкільних колективах……………………………….44

2.2. Форми та методи попередження конфліктів у шкільному середовищі…………………………………………………………………………..59

2.3. Тренінгові програми профілактики конфліктів у шкільному середовищі…………………………………………………………………………..63

**ВИСНОВКИ………………………………………………………………...77**

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ………………………………...78**

**ДОДАТКИ………………………………………………………………….**

# **ВСТУП**

**Актуальність дослідження.** Сучасне суспільство не можливо уявити без конфліктів, оскільки вони вже стали соціальною реальністю. Конфлікти присутні фактично у всіх сферах життєдіяльності людей. Обґрунтовується це тим, що соціум переживає кризовий період, що характеризується цілою системою взаємопов’язаних політичних, економічних, демографічних, технологічних, культурних, етнічних та інших суперечностей, які впливають на життя конкретної людини, зумовлюючи соціальну кризу.

У сучасному закладі освіти будь-яка дитина може потенційно стикнутись із ситуаціями, які називають конфліктними. Конфліктні ситуації можна зустріти в усіх сферах діяльності школяра. Нерідко вони стають значними подіями в житті, що залишають відбиток не лише на світосприйнятті, а й на міжособистісних стосунках школяра з його оточенням. Значна частина школярів не володіють навичками мирного, конструктивного вирішення конфліктів, які можна пом’якшити або й взагалі ліквідувати їх негативні наслідки. Конфліктні ситуації в шкільному середовищі мають різну природу. Вони можуть проявлятися як у формі одночасних, так і в вигляді систематичних або періодичних дій. Вони завжди завдають шкоди психічному та фізичному здоров’ю учасникам цього процесу.

Діти та молодь – це повноцінні громадяни української держави і тому, важливим завданням є вибудовування позитивного освітнього простору з наявністю лише конструктивних конфліктів в учнівському середовищі. В процесі реформування системи шкільної освіти, конфлікти між різними учасниками та учасницями освітнього процесу, проблеми цькуваня (булінгу) і насильства в шкільному середовищі найчастіше стають перепоною для досягнення мети всебічного розвитку дитини. І як показує досвід – мир не приходить сам. Щоб він був – його потрібно будувати, а для цього необхідно попереджувати конфлікти і, якщо вони вже виникли – їх розв’язувати. Тому впровадження відновних практик у навчально-виховний процес закладів освіти – це один із шляхів досягнення даної мети [Створення системи служб порозуміння для впровадження медіації за принципом «рівний-рівному/рівнарівній» та вирішення конфліктів мирним шляхом у закладах освіти / Упоряд. Андрєєнкова В.Л., Гайдук В.І., Лунченко Н.В., Матвійчук М.М., Харьківська Т.А., Чернець К.О. Київ: ФОП Нічога С.О. 2018. 174 с., с. 7].

Заклади загальної середньої освіти характеризуються високим рівнем конфліктогенності. Тривалі конфліктні ситуації негативно впливають на міжособистісні стосунки, загальний емоційний стан дитини, сприятливий психологічний мікроклімат у шкільному колективі, в результаті чого стають перешкодою для повноцінної комунікації, самореалізації та успішності дитини. Вміння дати адекватну реакцію на конфлікт і вміти виходити з них гідно та без моральних страждань є важливим фактором психологічного комфорту та безпеки особистості. Варто зазначити, що школа є не лише середовищем виникнення численних конфліктів, а й має значний потенціал для їх профілактики та формування в учнів позитивних моральних якостей та гуманних взаємин.

Таким чином, проблема профілактики конфлікту є однією з актуальних проблем освітнього середовища. Її вирішення потребує не лише сукупності певних знань і вмінь, а й бажання самих школярів конструктивно взаємодіяти та вирішувати проблеми безконфліктно. В свою чергу, заклади загальної середньої освіти, як одні з основних інститутів соціалізації людини, мають акцентувати увагу на необхідності формування в учнів позитивних моральних якостей, соціального досвіду безконфліктної поведінки, вміння будувати гуманні взаємовідносини.

**Ступінь дослідженості проблеми.** Аналіз наукової літератури свідчить, що питання конфлікту та його генезис вивчали А. Анцупов, Л. Козер, В. Орлянський, А. Шипілов. Соціально-психологічні аспекти конфлікту відображені у працях О. Бондарчук, Н. Грішиної, Г. Ложкіна, Л. Орбан-Лембрик, О. Сафіна.

Різні аспекти шкільних конфліктів в соціально-педагогічній і психолого-педагогічній літературі найбільш ґрунтовно розглядалася такими зарубіжними і вітчизняними науковцями, як О. Антонова-Турченко, Д. Аширова, Ф. Бородкіна, І. Ворожейкіна, Р. Воронін, Д. Джонсон, Р. Джонсон, В. Доніна, В. Журавльов, Л. Карамушка, А. Карміна, В. Кудрявцева, М. Матюхіна, М. Рибакова, О. Смірнова, Т. Смотріна, Р. Херріот та ін.

Розробкою методів вирішення конфліктів займалися В. Агєєва, І. Базилева, Ф. Бородкін, Б. Волков, Н. Грішина, Т. Дуткевич, А. Зайцева, А. Крилов, Б. Хасан та ін. Проблему психологічної корекції конфліктності підлітків вивчали багато вітчизняних дослідників, зокрема: В. Андрєєв, А. Анцупов, С. Баникіна, І. Долженко, В. Ілійчук, І. Русинка, Н. Тихомирова, А. Шипілов та ін.

У закладі загальної середньої освіти, де взаємодіють діти й дорослі, конфлікти виникають частіше й переживаються гостріше, ніж в середовищі лише дорослих. Це зумовлено тим, що на даний процес впливає багато чинників: особливості вікового розвитку дітей, умови освітнього середовища, а також рівень загальної культури та конфліктологічної компетентності педагогів і дітей тощо.

Конфлікти у дитячому середовищі рідко бувають статичними. Зазвичай вони є дуже рухливими, змінними. Тож перебіг конфлікту здебільшого залежить від ролі та впливу особистості педагогів (дорослих) та однолітків. Різні дослідження та спостереження показують, що конфлікти є поширеним явищем. У закладах освіти – це найчастіше міжособистісні конфлікти, сторонами яких є і дівчата, і хлопці. Тож мета створення служб порозуміння в закладах освіти полягає в тому, щоб вчити та формувати ненасильницьку поведінку, вміння уникати конфлікту, а в разі його виникнення – не дати конфлікту перерости в насильство.

Заклади освіти ставлять за мету всебічний розвиток дитини, створення умов для засвоєння ефективних моделей поведінки з ровесниками, проте часті явища цькування, булінгу та високий рівень конфліктності серед однолітків не дозволяє в повній мірі досягти поставлених цілей. Тому значних змін потребує система середньої загальної, професійної (професійно-технічної), позашкільної освіти, які мають забезпечити дотримання загальнолюдських прав; формування поваги до прав і свобод людини, нетерпимості до приниження її честі та гідності, фізичного або психічного насильства, а також до дискримінації за будь-якими ознаками; створити атмосферу безпеки в дитячому та молодіжному колективі, забезпечити процес конструктивної комунікації учнівської молоді з оточуючими.

Суттєву роль у розв’язанні проблеми шкільних конфліктів відіграє соціальний педагог закладу загальної середньої освіти. Саме він сприяє формуванню соціального досвіду учнів, навичок безконфліктної поведінки в різних суперечливих ситуаціях завдяки своєчасній підтримці їх добрих починань в усіх сферах діяльності, дружній взаємодопомозі, створенню сприятливої соціально-психологічної атмосфери, товариської підтримки, толерантній взаємодія, сприяння гуманним взаємовідносинам. Ці умови посилюють енергію учня, породжують його прагнення до суспільно корисної діяльності. Саме завдяки такому підходу зникає підґрунтя для виникнення конфліктів, зародження озлобленості і пасивності, створюється сприятлива обстановка для одержання позитивного соціально-морального досвіду.

Недостатня теоретична, методична і практична розробленість цієї проблеми, її актуальність, а також потреби практики зумовили вибір теми дослідження: **«**Профілактика конфліктів у шкільному середовищі**».**

**Об’єкт дослідження:** конфлікт у шкільному середовищі.

**Предмет дослідження**: методичний інструментарій соціально-педагогічної профілактики конфліктів в шкільному середовищі.

**Мета дослідження** полягає у визначені та обґрунтуванні методичного інструментарію соціально-педагогічної профілактики конфліктів в шкільному середовищі.

**Завдання дослідження:**

1. Розкрити сутність конфлікту як соціально-психологічного явища;
2. Визначити структуру та охарактеризувати функції конфлікту.
3. Охарактеризувати типи конфліктів у шкільному середовищі.
4. Визначити та обґрунтувати зміст методичного інструментарію соціально-педагогічної профілактики конфліктів в шкільному середовищі.

**Методи дослідження:**

* теоретичні: аналіз, синтез, узагальнення, класифікація і систематизація теоретичних даних;
* емпіричні: педагогічне спостереження, бесіда, анкетування;
* методи обробки результатів дослідження: кількісний та якісний.

**База дослідно-експериментального дослідження.** Дослідницьку роботу було проведено у Соціально-спортивній школі Фонду Реал Мадрид.

**Апробація результатів дослідження**. Основні положення дипломної роботи обговорювались у ході науково-практичної конференції «Актуальні проблеми соціальної роботи» (Хмельницький, травень 2021р.). Основні результати дослідження висвітлено в 1 одноосібній публікації.

**Структура роботи:** робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел (63 найменування), 3 додатків. Основний зміст роботи викладено на 70 сторінках.

# **РОЗДІЛ 1**

# **ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ КОНФЛІКТІВ У ШКІЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ**

## **1.1 Конфлікт в шкільному середовищі як соціально-психологічне явище**

Створення мирного середовища як умови встановлення демократичних цінностей є орієнтиром для розбудови української держави. Враховуючи сучасний етап соціокультурного розвитку України, необхідно констатувати зміну уявлень про шляхи вирішення конфліктів. Надзвичайно гостро проблема мирного врегулювання конфліктів виділяється в аспекті реформування системи освіти.

Існує безліч підходів до інтерпретації конфлікту. Різноманіття підходів до понятійного розкриття конфлікту пов'язано, перш за все, з тим, що конфлікт є досить розширеною категорією і може бути інтерпретований як з позиції психології, так і з позицій соціології, а також філософії.

Як свідчить аналіз наукової літератури, розгляд основних аспектів природи конфлікту є міждисциплінарною проблемою. Таким аспектам даної проблеми як: понятійний аналіз конфлікту, визначення його сутності та основних ознак, розгляд причин виникнення конфліктів, а також їх типологія конфліктів присвячено праці багатьох науковців: А. Анцупов, Н. Гришина, А. Ішмуратов, Л. Козер, Г. Ложкін, О. Малишев, Н. Пов’якель, Г. Скотт, Б. Хасан, Л. Цой, А. Шипілов, У. Юрі та інші.

У процесі здійснюваного дослідження необхідно розкрити сутність поняття «конфлікт». Термін «конфлікт» в перекладі з латинської мови означає «зіткнення». Конфлікт часто асоціюється з агресією, суперечками, погрозами, ворожнечею, непримиренністю. У зв'язку з цим конфлікту як явища приписують завжди негативні риси. Дійсно, в більшості своїй конфлікти надають згубний вплив на людські взаємини, на гармонію в соціумі в цілому, яку вони часто порушують [15].

Аналіз наукової літератури свідчить, що до цієї пори вчені не прийшли до єдиного визначення конфлікту. Однак якщо виходити з мовної інтерпретації поняття «конфлікт», то однозначно слід вважати конфлікт зіткненням. Це може бути зіткнення поглядів, точок зору, позицій, інтересів, цілей, потреб, мотивів, ціннісних орієнтирів, сил, сторін, думок. Таке визначення конфлікту дає соціологія, приводячи уточнення, що із зіткненням слід асоціювати саме соціальний конфлікт. Суб’єктами соціального конфлікту, підкреслює Н. Вишнякова, обов’язково є індивіди або різні соціальні групи. Соціальні конфлікти виникають і між цілими державами, різними структурами, але завжди в таких конфліктах суб’єктами є люди [33].

В енциклопедії освіти за редакцією В. Кременя «конфлікт» визначається як взаємодія двох чи більше суб’єктів, які мають взаємовиключні цілі і реалізують їх за рахунок інших. Предметом конфлікту виступають матеріальні чи духовні цінності, або соціальні обставини, що послужили причиною конфлікту [Енциклопедія освіти */* Академія пед. наук України; головний редактор. В. Г. Кремінь. К. : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с., с. 418].

Згідно точки зору А. Анцупова та А. Шипілова, конфлікт визначається як найбільш гострий спосіб вирішення значущих протиріч, які вини кають у процесі взаємодії, що полягає в протидії суб’єктів конфліктів і зазвичай супроводжується негативними емоціями. Науковці зазначають, що успішність вивчення сутності поняття «конфлікт» багато в чому залежить від якості основних методологічних і теоретичних передумов та методів, що використовуються у ході його дослідження [Анцупов А. Я., Шипилов А. И. Конфликтология. М.: ЮНИТИ, 1999. 507 с., с. 8].

Філософія трактує конфлікт набагато ширше. Вона розглядає конфлікт як зіткнення протиріч в будь-якій системі, однак при цьому уточнює, що конфлікт можливий і між системами. Філософія виходить за межі людської сутності конфлікту і розширює це поняття до неживих систем. З філософської точки зору, конфліктуючими сторонами (суб'єктами конфлікту, по Олійнику А.Н.) можуть бути, наприклад, міфологізовані істоти, різні філософські школи, навчання, процеси, фізичні системи). Філософія виділяє відповідно до цього кілька різновидів конфліктів, в тому числі і соціальний [40].

Найважливішим фактором, що забезпечує успішність соціалізації особистості в суспільстві і колективі, є її характер взаємодії з оточенням. Одним з найбільш значущих чинників, що впливає на специфіку такої взаємодії, є прояв конфліктної поведінки.

У галузі психології конфлікт розглядається як зіткнення протилежно спрямованих, несумісних одна з одною тенденцій в усвідомленні окремо взятого індивіда, в міжособистісних взаємодіях або міжособистісних стосунках індивідів або груп людей, пов’язане з гострими негативними емоційними переживаннями. Багатоаспектність проблем, пов’язаних з конфліктами, визнання ролі їх негативних і позитивних напрямків обумовлює потребу в більш детальному їх розгляді [8].

Конфлікт являє собою один з джерел саморуху і саморозвитку дитини, він також може існувати як розгортання її різних суперечливих прагнень. Конфлікт являє собою рух, в якому полягає єдність переривчастості і безперервності і знаходить вираз об'єктивність і спадкоємність процесу розвитку. Конфлікт, таким чином, це результат, який виникає в ході проблемних ситуацій і розгортки різних конфліктних проявів дитини.

О. Реан вважає, що конфлікт несе в собі певний рівень напруженості. На думку автора, якщо розглядати групу людей, то у кожної з окремих особистостей він буде різним, так як це залежить від стійкості індивідуальних особливостей психіки індивіда. Також в роботах таких авторів як О. Анцупов і О. Шипілов конфліктна поведінка представляється як результат зовнішніх і внутрішніх протиріч між особистістю, суспільством і мікросередовищем [6].

Якщо розглядати причини конфліктів, які в значній мірі можна віднести до психологічних, то найбільш важливою серед них буде виступати наступна. В ході соціальної взаємодії у індивіда існує діапазон варіантів очікуваної для нього поведінки, спілкування або діяльності з боку інших людей - партнерів по взаємодії. Варіанти такої очікуваної поведінки можу бути як бажаними, допустимими, так і небажаними і неприпустимими. Характер такої поведінки буде залежати від його індивідуально-психологічних особливостей, психічного стану, специфіки особистого ставлення до конкретної людини, характеру життєвих ситуацій взаємодії. Якщо поведінка партнера по спілкуванню укладається в допустимі межі бажаного або ж допустимого, то в подальшому взаємодія буде безконфліктною. Небажана ж поведінка може привести в результаті до формування передконфліктних ситуацій, а неприпустима - до конфліктів [25].

До теперішнього часу в психологічній літературі структуровані і описані основні підходи до дослідження конфліктів і особливостей конфліктної поведінки в роботах О. Анцупова, А. Вахіна, Н. Грішиної, А. Донцова, С. Єріна, А. Журавльова, В. Хащенко, Б. Хасан, А. Шипілова та інших. Це диспозиційний, ситуаційний, реципрокний, онтологічний підходи. Дослідниками відзначається, що кожна із значних психологічних систем певним чином визначають своє ставлення до конфліктів і причин конфліктної поведінки.

Прихильниками диспозиційного підходу визначаються конфліктність в контексті вивчення інтрапсихічних процесів і чинників (аспектів особистості, установок, рис особистості). Цей підхід цікавий для нас тим, що в ньому були розроблені оригінальні плани досліджень, представлені різноманітні методи профілактики конфліктів, наприклад, гри «з переговорами» [61].

У ситуаційному підході акцентується увага на розгляді окремих стратегій, які прямо не пов'язані з особистістю. Даний підхід дає можливість враховувати легкість трансформації поведінки в залежності від ситуації, що склалася і, в значній мірі акцентувати увагу на ефективності або адекватності певної тактики і стратегії.

Цей підхід у вивченні конфліктів був реалізований в біхевіористській традиції, де був виконаний акцент на зовнішні причини їх появи. Предметом дослідження ситуаційних підходів у вивченні конфліктів виступили при цьому зовні спостережувані конфлікти, а також їх поведінкові параметри. В контексті ситуаційних уявлень конфлікт в даному підході представляється як форма реакцій індивіда на зовнішні ситуації. Чималий внесок у дослідження ситуаційних причин конфліктів був внесений М. Дойч, що визначив конфлікт як наслідок об'єктивної конфронтації інтересів протилежних сторін. Менш стабільні утворення ідентифікуються в рамках даного підходу з такими поняттями, як стратегії поведінки в конфлікті, або стилі поведінки, що реалізуються через конкретні тактики [7].

Загальноприйнятими вважаються стратегії, які позначаються як конфронтація, переговори, компроміс і відхід. В іншому варіанті це суперництво, співробітництво, компроміс, уникнення і пристосування. Також до вищевказаних стратегій іноді додаються проблемно-орієнтована стратегія або переговори (M. Kolb, T. Putnam, 1992; J. Pruitt, S. Rubin, 19б8), стратегія залучення третьої сторони, яка розуміється як спосіб ведення переговорів ( «third-party strategies »), або стратегія посередництва. Різноманітні її моделі на сьогоднішній день досить популярні (J. Rubin, L. Kressel, E. Frontera, Z. Butler, S. Fish, 1994).

Дослідження, які відносять до другого підходу, становлять значну цінність тим, що, в силу свого конкретного опису ряду конкретних ситуацій і поведінкових компонентів особистості, дають досить багатий матеріал для позначення ключових критеріїв дослідження і корекції конфліктної поведінки, зокрема роботи Н. Гришиної, М. Кашапова, Б. Хасан [9]).

Дж. Скотт стверджує, що конфлікт між людьми завжди по суті соціальний. Він розглядав соціальний конфлікт як зіткнення особистостей.

В соціальному конфлікті, на думку Скотта Дж.Г., беруть участь дві сторони: ці сторони він назвав конфліктуючими. Таким чином, конфлікт є різновидом взаємодії між людьми. Ця взаємодія двосторонньо спрямована, зачіпає обидві сторони - в тій чи іншій мірі кожну. Тому і говорять саме про «соціальний конфлікт». У середовищі психологів і соціологів виникла проблема класифікації конфліктів [35].

В основі класифікації конфліктів можуть лежати різні ознаки. Якщо в основі класифікації лежить кількісна характеристика конфліктуючих сторін, то виділяють [51]:

1. Міжособистісні конфлікти. Це конфлікти між двома особистостями. Кожна конфліктує сторона - це одна людина. Такі конфлікти поширюються на всі соціальні верстви і осередки.

Міжособистісний конфлікт проявляється у взаємодії між двома і більше особами. У міжособистісних конфліктах суб'єкти протистоять один одному і з'ясовують свої стосунки безпосередньо, обличчям до обличчя. Це один з найпоширеніших типів конфліктів. Вони можуть відбуватися як між товаришами по службі, так і між найближчими людьми.

У міжособистісному конфлікті кожна сторона прагне відстояти свою думку, довести інший її неправоту, люди вдаються до взаємних звинувачень, нападкам один на одного, словесним образам і приниженням і т.п. Така поведінка викликає у суб'єктів конфлікту гострі негативні емоційні переживання, які загострюють взаємодія учасників і провокують їх на екстремальні вчинки. В умовах конфлікту стає важко керувати своїми емоціями. Багато його учасників після вирішення конфлікту ще довго відчувають негативне самопочуття.

2. Конфлікти між особистістю і групою (між працівником і роботодавцем (в особі, наприклад, власника фірми), між колишнім адептом релігійної організації і самої цієї релігійної організацією).

3. Міжгрупові (конфлікти між фірмами, між ринками, між кримінальними угрупуваннями).

Психологічна наука не використовує епітет «соціальний» в інтерпретації конфлікту. Для психології конфлікт в загальному вигляді є особливою формою взаємовідносин між людьми, в основі якої лежать суперечності, що викликають на певному етапі міжособистісного взаємодії глибокі розбіжності.

Однак і в психології немає однозначної відповіді на питання, що ж таке «конфлікт». Доцільно проаналізувати різні психологічні підходи до інтерпретації конфлікту, щоб виявити деякі загальні риси цього поняття.

А. Дмитрієв, С. Кудрявцев розглядають конфлікт як ситуацію, що виникла в результаті загострення сформованих протиріч. У цьому визначенні є ознака філософської інтерпретації конфлікту, згідно з якою конфлікт є граничним випадком загострення протиріччя. Тобто, наявність протиріч ще не означає виникнення конфлікту [58].

А. Анцупов, А. Шипілов розглядають конфлікт як найбільш гострий спосіб усунення протиріч, що виникають в процесі взаємодії, що полягає в протидії суб'єктів конфлікту і звичайно супроводжується негативними емоціями. Тут також простежується граничність конфлікту як певної ситуації. Однак детермінантою поняття «конфлікт» в даній інтерпретації виступає «спосіб».

О. Аллахвердова визначає конфлікт як загострене протиріччя в поглядах, інтересах, переконаннях, мотивах, позиціях. З цієї точки зору конфлікт можна розглядати як зіткнення даних категорій, перерахованих дослідником.

Л. Козер вважає конфлікт особливою взаємодією між людьми, яке характеризується виникненням і зіткненням протиріч у їхніх стосунках. Таким чином, можна стверджувати, що конфлікт - це не тільки зіткнення, але і виникнення протиріч.

Аналізуючи різні інтерпретації терміну «конфлікт» і намагаючись відшукати деякі детермінантні універсалії, які найбільш повно відобразили б суть поняття, Н. Грішина зазначає, що при безпосередній близькості характеристик, які описуються як компоненти або ознаки конфлікту, жодне з визначень не можна приймати як універсальне - або в силу обмеженості явищ, які охоплюються їм, тільки частиною конфліктної феноменології, або ж з огляду на багатозначність використовуваних формулювань. Разом з тим цей дослідник в області конфліктології однозначно трактує будь-який конфлікт як «актуалізовані протиріччя, тобто втілені у взаємодії протилежні цінності, установки, мотиви» [57].

Дослідники теорії особистості (Д.Леонтьев, Л.Хьєл) характеризують конфлікт як спосіб особистісного самовираження (Д. Леонтьєв) або як результат прагнення особистості продемонструвати свою позицію по конкретній проблемі і не тільки продемонструвати, але і всілякими способами її відстояти ( Хьел Л.) .

Є. Орлова, Л. Філонов виділили три компоненти структури конфлікту[10]:

- протиріччя,

- протидія,

- переживання.

Вираженість того чи іншого компонента залежить від фази конфлікту, від причин, що його викликали, і чинників, які сприяють розвитку конфліктної ситуації (поглиблення, загострення або пом'якшення, реструктуризації).

Психологічна наука досліджує і типологію конфліктів. І в цьому аспекті дослідження не існує єдиної точки зору. Слід враховувати, що різноманітність класифікуючих систем пояснюється наявністю різних класифікують ознак.

Основними класифікуючими ознаками конфліктів багато дослідників (Козирєв Г.І., Лінчевський Е.Е.) вважають: тривалість, глибину конфлікту.

Конфлікти можуть бути короткочасними або затяжними. Короткочасні конфлікти можуть виникати в двох випадках [28]:

- при швидкоплинних зустрічах суб'єктів, наприклад, в громадських місцях;

- при вичерпанні предмета конфліктної ситуації, усунення проблеми.

Затяжні конфлікти виникають між людьми, пов'язаними якимись довгостроковими відносинами (в родині, в колективі).

Глибина конфлікту - це показник рівня його розвитку, а також фази, яка характерна для конфліктного процесу на даній стадії його розвитку. Психологи розглядають поверхневі конфлікти, глибинні конфлікти, легкий і важкі форми конфліктної ситуації.

Людина може конфліктувати відразу з декількома людьми або групами людей. Ч. Ліксон запропонував конструювати графи конфліктуючих особистостей. При побудові графів враховуються: причини. що викликали конфлікт, кількість суб'єктів, що перебувають у стані конфлікту з даним суб'єктом.

Відмінні риси міжособистісного конфлікту [42]:

1. Протиборство людей відбувається безпосередньо, тут і зараз, на основі зіткнення їх особистих мотивів. Суперники стикаються віч-на-віч.

2. Виявляється весь спектр відомих причин: загальних і приватних, об'єктивних і суб'єктивних.

3. Міжособистісні конфлікти для суб'єктів конфліктної взаємодії є своєрідним полігоном перевірки характерів, темпераментів, прояву здібностей, інтелекту, волі та інших індивідуально-психологічних особливостей.

4. Відрізняються високою емоційністю і охопленням практично всіх сторін відносин між конфліктуючими суб'єктами.

5. Зачіпають інтереси оточення.

Види міжособистісних конфліктів:

1. За спрямованістю:

- горизонтальні - учасники не підкоряються один одному,

-вертикальні - учасники знаходяться в підпорядкуванні один з одним,

- змішані - де є обидва складники (організація).

2. За значенням:

- конструктивні (творчі) - опоненти не виходять за рамки етичних норм, ділових відносин, розумних аргументів, призводять до розвитку відносин між людьми;

- деструктивні (руйнівні) - одна зі сторін жорстко наполягає на своїй позиції і ігнорує другу, одна зі сторін вдається до неетичних методів боротьби.

3. За характером причин:

- об'єктивні,

- суб'єктивні (поганий настрій, самопочуття).

4. За сферою виникнення:

- ділові,

- особистісно-емоційні.

5. За формою прояву:

- приховані (погано усвідомлюються людьми),

- відкриті (усвідомлюються).

6. За часом протікання:

- ситуативні,

- пролонговані (тривалі).

Конфлікти виникають частіше й переживаються гостріше в тому середовищі, де взаємодіють діти й дорослі. Це, зокрема, можна пояснити впливом багатьох чинників. Серед даних чинників можна виокремити особливості вікового розвитку, умови освітнього середовища, рівень загальної і конфліктологічної культури педагогів і дітей.

Дослідник Т. Смотріна визначає конфлікти в школі як «ситуації шкільної життєдіяльності, що виникають і відбуваються у сфері безпосереднього спілкування суб'єктів шкільної взаємодії, як результат протиріччя, яке виникає між людьми у значущих для них аспектах, а тому викликає з боку учасників конфлікту певні дії по вирішенню проблеми, що виникла у власних інтересах.

Під суб'єктами навчально-виховного процесу ми маємо на увазі учителів,  
керівників шкіл (адміністрацію), учнів, батьків. Вони, в процесі взаємодії, можуть утворювати такі конфліктні пари: 1) учень – учень; 2) учень – учитель;  
3) учень – батьки; 4) учень – адміністратор; 5) учитель – учитель; 6) учитель –  
батьки; 7) учитель – адміністрація; 8) батьки – батьки; 9) батьки – адміністрація; 10) адміністрація – адміністрація.

Конфлікти, що виникають між ними, можуть бути як міжособистісними і міжгруповими, так і внутрішньогруповими. Саме в розрізі взаємодії сторін (суб'єктів навчально-виховної діяльності - вчителів, керівників школи, учнів, їх батьків) на основі суперечності (розбіжності) інтересів, цінностей, норм і способів діяльності в межах навчально-виховного процесу пропонуємо з’ясувати типологію конфліктів.

Конфлікт - необхідна і позитивна умова розвитку і зростання дітей. За цієї причини навчальним закладам варто заохочувати та підтримувати конфлікти. До даного визначення ми може дійти згідно діалектико-творчій парадигмі конфлікту. Широко поширеним є побоювання конфлікту. Насильницькі дії та деструктивно керований конфлікт в суспільстві перевершує позитивний вплив конфлікту на навчання. Такої думки притримують дослідники Д. Джонсон і Р. Джонсон. Вони й відзначають, що на сьогодні недостатній рівень знань про типи конфліктів, які мають місце в школі та недостатній рівень розвиненості програм з вирішення конфліктних ситуацій і посередництва, які були б використані в школах, і безпосередньо ґрунтувалися б на якій-небудь теоретичній моделі.

Д. Джонсон, Р. Джонсон, Р. Херріот, В. Журавльов, М. Рибакова,  
Т. Смотріна, О. Антонова-Турченко, Р. Воронін, Л. Карамушка є основними дослідниками тематики шкільних конфліктних ситуацій в педагогічній і психолого-педагогічній літературі. Дана тематкиа найзмістовніше розглядаються зарубіжними і вітчизняними фахівцями.

Згідно їх праць, саме в розрізі проблематики соціальних і психологічних характеристик розглядаються конфлікти між різними суб'єктами діяльності школи. В роботах й підіймається проблема педагогічного спілкування, взаємостосунків вчителів і учнів в емоційному аспекті їх комунікацій. Так, Т. Смотріна вважає, що збереження працездатності серед педагогів в колективі слугує гарним наочним прикладом для дітей. Дослідниця виділила чотири типи поведінки вчителів:

1 тип – пасивна поведінка. Вчителі, які не прагнуть і активності і не роблять жодних зусиль по вирішенню або зняттю конфлікту, потрапляють у цю групу. Якщо цим вчителям йдуть назустріч, наприклад, з вибаченнями або роз'ясненнями, вони готові відповісти взаємністю.

2 тип – поведінка, що ухиляється. Вчителі, які мають змогу і бажання запобігти конфлікту усіма можливими методами, потрапляють у цю групу.

3 тип – активна поведінка, що виражається у впливі на оточення.

Дані люди мають готовність оголосити все, що вважають з приводу конфліктної ситуації. Їм також притаманне доведення тієї точки зору до тих пір, поки супротивники не приймуть її.

4 тип - поведінка «розумного компромісу». Ці вчителі не прагнуть силоміць доходити до перемоги, отримавши визнання своєї правоти у конфліктній ситуації. Для них набагато важливішим є вирішення проблеми, а не знищення супротивника. Головний їх інструмент дій – пошук способів змінити саму ситуацію, а не враження та персональні думки учасників конфліктної ситуації.

Незручність розкладу занять, необхідне заміщення інших педагогів піж час викладацького процесу, непродумане нововведення в школі, перевантаження дорученнями від керівництва, які безпосередньо є непов'язаними з учбовим процесом, не зовсім рівномірний розподіл педагогічного навантаження та велика кількість учнів в класі, є, на думку педагогів, одними з головних причин виникнення конфліктів. Педагоги так само можуть бути невдоволені через нові надані обов'язки, які є пов’язаними з бюрократичною роботою. Відсутні чіткі критерії оцінки діяльності вчителя з боку адміністрації, невирішені проблеми взаємостосунків в колективі, професійні суперечки, бездіяльність батьків – ще одні причини створення конфліктних ситуацій.

Серед психологічних причин, які можуть викликати конфліктні ситуації вчителя з колегами і адміністрацією, можна виділити особисту неприязнь до якої-небудь конкретної особи, або ж комунікативні непорозуміння. Неприємна поведінка (надмірна емоційність, грубість, нестримність) також може слугувати психологічною причиною.

Розбіжність через оцінки і погана підготовка до уроку, погане виконання вимог вчителя, недотримання порядку під час навчального процесу на уроці, пропуски уроків, одяг і зовнішній вигляд, а також нездорові стосунки між учнями в колективі є причинами конфліктів педагогів з учнями.

Час від часу вчителів можуть вважати батьків пасивними та незацікавленими у взаємодії одне з одним. Це можу слугувати причинами конфліктів.

Педагогічний диктат і нерозуміння з боку вчителя, нетактовність у поводженні, не надто велика об'єктивність при оцінюванні знань, високі і не завжди обґрунтовані вимоги, нецікаве ведення уроків вчителем, невиконане домашнє завдання є одними з головних причин конфліктних ситуацій між учнями та вчителями з погляду учнів.

Причини конфліктів, що виникають в учнів між однолітками можуть бути такими, як вживання по відношенню до одне одного ненормативної лексики, нападки, піддражнювання, образи, обсмикування, прагнення перекричати. До причин й варто віднести примус замовкнути. В цілому вони полягають у грубій, агресивній поведінці, суперечках і непорозумінні на спортивному майданчику, на перерві, в їдальні, порушенні дисципліни під час навчального процесу, боротьбі за авторитет і лідерстві серед однокласників або приятелів, відмові від чергування по класу, школі. Це можна знаменувати проблемами взаємостосунків.

Серед причин, що викликають конфлікти з батьками, школярі можуть вказувати відсутність успіхів у навчанні, порушення дисципліни під час навчального процесу, погану поведінка (демонстративна, груба, неповажна), з боку учнів, а також відмова їм в самостійності з боку батьків (тотальний контроль, нотації, заборони і т.д.).

Аналіз результатів дослідження дозволив зробити деякі узагальнення щодо причин виникнення конфліктів між суб'єктами навчально-виховної діяльності.

Конфлікти в учительському середовищі викликають дві групи причин. До  
першої відносяться причини загальношкільні, характерні для роботи школи в  
цілому, а друга група включає причини, пов'язані з труднощами кожного окремого вчителя. Низьку оплату проведеної роботи, нестабільну ситуацію в суспільстві можна віднести до соціальних причин, необхідність замінювати інших вчителів, незручний розклад, переповненість – до організаційних. До них же можна віднести й велике завантаження вчителя дорученнями, не пов'язаними з учбовим процесом, професійні суперечки, обумовлені наявністю спеціалізації, непропорційний розподіл навантаження. До психологічних причин відносяться особистісні властивості деяких працівників, дефекти навичок комунікативності.

Обумовлюючи причини конфліктів вчителя з учнями, необхідно вказати на такі розбіжності, як шаблонний пострадянський підхід викладачів до дитячих потреб і інтересів. Вчителі, на жаль, час від часу не можуть правильно оцінювати ступінь об'єктивності вимог, що пред'являються учням. На сьогодні рівень педагогічної культури вчителя не відповідає тим вимогам завдань, які він покликаний вирішувати. Притаманне й занадто критичне відношення школярів до поведінки і зовнішності педагогів.

Науковці відмічають, що виявлення причин конфліктних ситуацій, які виникають між однолітками, викликають у учнів деякі труднощі. Ймовірно, це пов'язано з нерозвиненістю здібності до рефлексії. В основі цих причин лежить агресія, яка може виражатись у вербальних домаганнях. Причинам й притаманна боротьба за авторитет і лідерство в міжособистісних відносинах з оточуючими, прагнення мати доступ до коштовних речей або володіння його речами з метою самоствердження.

Натомість, з протилежних позицій відбувається оцінка причин конфліктів з батьками. Вчителі можуть вважати, що батьки ладні виявляти замалу зацікавленість навчальними досягненнями власних дітей. Цим може пояснюватись їх пасивність в навчальному процесі.

Учні, навпаки, вважають, що батьки дуже сильно втручаються в їх шкільне і позашкільне життя і прагнуть до емансипації. Конфлікти в школі є дуже поширеним явищем. Хоча на рівні суспільства конфлікт у цілому розглядається як позитивне явище, у школі домінує точка зору, що треба уникати конфліктів, або подавляти їх. Це пов'язано з тим, що значна частина педагогічних конфліктів є деструктивними й мають негативні наслідки.

Проте, конфлікт може бути конструктивним, якщо його учасники задоволені його результатом і вважають, що внаслідок його вони отримали користь. До корисних наслідків конфліктів належать порозуміння між конфліктуючими особами або групами, розширення сфери й способів міжособистісної взаємодії, розвиток внутрішньогрупових відносин тощо. Але найважливішим є те, що конструктивно вирішений конфлікт може стати джерелом особистісного зростання людини. Між тим готовність до конструктивної поведінки в конфліктних ситуаціях не може з’явитися стихійно, її формування потребує особливих умов. Саме розробка соціально-педагогічних умов, що сприяють конструктивному вирішенню конфліктів між суб’єктами навчально-виховної діяльності, є перспективним напрямком розвитку сучасної соціальної педагогіки та психології.

Отже, в сучасній науці існує велика кількість підходів до визначення поняття «конфлікт», його основних ознак та видів, що обумовлює потребу більш детально розглянути структуру даного явища та основні види конфліктів, що можуть виникати в шкільному середовищі.

## **1.2. Структура та функції конфлікту**

Аналізуючи різні інтерпретації терміну «конфлікт» і намагаючись відшукати деякі детермінантні універсалії, які найбільш повно відобразили б суть поняття, Гришина Н.В. зазначає, що при безпосередній близькості характеристик, які описуються як компоненти або ознаки конфлікту, жодне з визначень не можна приймати як універсальний - або в силу обмеженості явищ, які охоплюються їм, тільки частиною конфліктної феноменології, або ж з огляду на багатозначість використовуваних формулювань. Разом з, будь-який конфлікт можна трактувати як «актуалізоване протиріччя, тобто втілені у взаємодії протиставлені один одному цінності, установки, мотиви».

Дослідники теорії особистості (Леонтьев Д.А., Хьел Л.) характеризують конфлікт як спосіб особистісного самовираження (Леонтьєв Д.А.) або як результат прагнення особистості продемонструвати свою позицію по конкретній проблемі і не тільки продемонструвати, але і всілякими способами її відстояти ( Хьєл Л.).

Структура конфлікту – сукупність стійких елементів конфлікту, що забезпечують його цілісність. Структур, як правило, дає характеристику статичній складовій конфлікту і включає дві підструктури: об'єктивну і суб'єктивну, кожна з яких має власні елементи. Об'єктивна підструктура конфліктної ситуації охоплює учасників (основних, другорядних, групи підтримки) та взаємодію між ними (або соціальне поле конфлікту); об'єкт конфлікту; його предмет (проблему або спірне питання), з приводу якого він складається; мікросередовище, в якому він розвивається; макросередовище, що впливає на хід конфлікту та інші. Суб'єктивна підструктура конфлікту включає такі компоненти, як психологічні моделі конфліктної ситуації з погляду всіх учасників; мотиви сторін; мету; актуальні психічні стани учасників.

Основними структурними елементами конфлікту є:

• сторони конфлікту;

• предмет конфлікту;

• образ конфліктної ситуації;

• мотиви конфлікту;

• позиції сторін – конфліктерів.

Сторонами конфліктної ситуації вважають суб’єкти соціальної взаємодії, чиї інтереси насамперед порушуються, або суб’єкти, які явно або неявно підтримують конфліктерів.

Предмет конфлікту — це об’єктивно наявна чи уявна проблема, яка служить причиною боротьби між сторонами (проблема влади, взаємин, першості співробітників, їхньої сумісності). Причиною розпалення конфліктної ситуації є саме ця суперечність. Прояв відображення предмету ситуації у свідомості суб’єктів конфліктної взаємодії да можливість визначити образ предмета.

Першопричини конфліктної ситуації злегка штовхають суб’єктів соціальної взаємодії до конфлікту. Їх мотиви виявляються у формі потреб, інтересів, цілей, переконань. Позиції сторін у конфлікті проявляються в тому, що вони відкрито заявляють одне одному під час переговорного процесу.

Найважливішим фактором, що забезпечує успішність соціалізації особистості в суспільстві і колективі, є її характер взаємодії з оточенням. Одним з найбільш значущих чинників, що впливає на специфіку такої взаємодії, є прояв конфліктної поведінки.

У психології конфлікт розглядається як зіткнення протилежно спрямованих, несумісних одна з одною тенденцій в усвідомленні окремо взятого індивіда, в міжособистісних взаємодіях або міжособистісних стосунках індивідів або груп людей, пов'язане з гострими негативними емоційними переживаннями. Багатоаспектність проблем, пов'язаних з конфліктами, визнання ролі їх негативних і позитивних напрямків обумовлює потребу в більш детальному їх розгляді.

Конфлікт являє собою один з джерел саморуху і саморозвитку дитини, він також може існувати як розгортання її різних суперечливих прагнень. Конфлікт являє собою рух, в якому полягає єдність переривчастості і безперервності і знаходить вираз об'єктивність і спадкоємність процесу розвитку. Конфлікт, таким чином, це результат, який виникає в ході проблемних ситуацій і розгортки різних конфліктних проявів дитини [27].

А. А. Реан вважає, що конфлікт несе в собі певний рівень напруженості. На думку автора, якщо розглядати групу людей, то у кожної з окремих особистостей він буде різним, так як це залежить від стійкості індивідуальних особливостей психіки індивіда. Також в роботах таких авторів як О. Я. Анцупов і О. І. Шипілов конфліктна поведінка представляється як результат зовнішніх і внутрішніх протиріч між особистістю, суспільством і мікросередовищем [2].

Якщо розглядати причини конфліктів, які в значній мірі можна віднести до психологічних, то найбільш важливою серед них буде виступати наступна. В ході соціальної взаємодії у індивіда існує діапазон варіантів очікуваної для нього поведінки, спілкування або діяльності з боку інших людей - партнерів по взаємодії. Варіанти такої очікуваної поведінки можуть бути як бажаними, допустимими, так і небажаними і неприпустимими. Характер такої поведінки буде залежати від його індивідуально-психологічних особливостей психічного стану, специфіки особистого ставлення до конкретної людини, характеру життєвих ситуацій взаємодії. Якщо поведінка партнера по спілкуванню укладається в допустимі межі бажаної або ж допустимої, то в подальшому взаємодія буде безконфліктною. Небажана ж поведінка може привести в результаті до формування передконфліктних ситуацій, а неприпустима - до конфліктів [23].

Варто відзначити, що конфліктна ситуація є сигналом до зміни. Серед позитивних функцій конфліктної ситуації варто виділити сигнальну. Дослідник Ф. Е. Василюк відзначає ствердне, позитивне рольове значення «потрібності» внутрішніх конфліктних ситуацій для буденного життєвого простору: "Вони (конфілкти) сигналізують про об`єктивні суперечності життєвих стосунків і дають шанс розв`язати їх до реального зіткнення цих відносин, чреватого згубними наслідками" [27].

Прихованими (латентними) функціями конфлікту можна називати такі, результат яких виявляэться з часом і виражається несподівано для учасників конфлікту. До того ж, вони не відповідатимуть їхнім цілям. Конфліктна ситуація є достатньо суперечливим явищем. Люди в змозі домогтися реалізації поставлених цілей в результаті вступу в протиборство. Наслідки можуть мати як позитивний, так і негативний характер для учасників конфлікту.

Отже, і явні, і латентні функції конфлікту можуть бути як негативними, так і позитивними. Оцінка функцій конфлікту як позитивна або негативна завжди носить конкретний характер. З боку одного суб'єкта конфлікту він може розглядатися як позитивний, з боку іншого — як негативний. Іншими словами, існує суб'єктна відносність в оцінці характеру функції конфлікту.

До теперішнього часу в психологічній літературі структуровані і описані основні підходи до дослідження конфліктів і особливостей конфліктної поведінки в роботах А.Я. Анцупова, А. А. Вахіна, Н.В. Гришиной, А.І. Донцова, С.І. Єріна, А.Л. Журавльова, В.А. Хащенко, Б.І.Хасан, А.І. Шипілова та інших. Це діспозіціонний, ситуаційний, реципрокний, онтологічний підходи. Дослідниками відзначається, що кожна із значних психологічних систем певним чином визначають своє ставлення до конфліктів і причин конфліктної поведінки [14].

Прихильниками діспозицыйного підходу визначаються конфліктність в контексті вивчення інтрапсихічних процесів і чинників (аспектів особистості, установок, рис особистості). Цей підхід цікавий для нас тим, що в ньому були розроблені оригінальні плани досліджень, представлені різноманітні методи профілактики конфліктів, наприклад, гри «з переговорами» [33].

У ситуаційному підхід акцентується увага на розгляді окремих стратегій, які прямо не пов'язані з особистістю. Даний підхід дає можливість враховувати легкість трансформації поведінки в залежності від ситуації, що склалася і, в значній мірі акцентувати увагу на ефективності або адекватності певної тактики і стратегії [7].

Цей підхід у вивченні конфліктів був реалізований в біхевіористській традиції, де був виконаний акцент на зовнішніх причинах їх появи. Предметом дослідження ситуаційних підходів у вивченні конфліктів виступили при цьому зовні спостережувані конфлікти, а також їх поведінкові параметри.

В контексті ситуаційних уявлень конфлікт в даному підході представляється як форма реакцій індивіда на зовнішні ситуації. Чималий внесок у дослідження ситуаційних причин конфліктів був внесений М. Дойч, що визначив конфлікт як наслідок об'єктивної конфронтації інтересів протилежних сторін. Менш стабільні утворення ідентифікуються в рамках даного підходу з такими поняттями, як стратегії поведінки в конфлікті, або стилі поведінки, що реалізуються через конкретні тактики [16].

Слід зазначити, що конфліктувати і сваритися можуть практично всі діти, однак найбільш нестримно і агресивно поводяться школярі, які претендують на певну роль або статус в колективі однолітків. Це пов'язано з тим, що для певного кола молодших школярів вкрай важливо лідирувати і завжди перебувати в центрі уваги. Їх рівень соціальних домагань виявляється більш суперечливим м завищеними в порівнянні з реальною ситуацією [24].

Дітей, що виявляються в постійних конфліктах з однолітками, Л.І. Божович назвала «афективними». У проведених нею дослідженнях автор встановила, що «афективні» діти різними шляхами прагнуть до компенсації свого поганого становища, залучення до себе уваги, завоювання симпатії і таким чином задоволення потреби у визнанні, підвищенні самооцінки.

Досить жорсткі виховні рамки, які встановлюються школою, можуть виявитися дуже тісними для психіки дітей афективного типу. Спроби компенсувати недоліки шляхом неадекватного поведінки ставить таких хлопців в сильну залежність від думки, оцінки і схвалення з боку однолітків, яка може проявлятися в двох крайніх формах максимальна податливість впливу групи або ж, навпаки, повне опір і заперечення групових цінностей [7].

Вкрай небезпечним фактором в формування позитивних міжособистісних взаємин в класі може виступити і група «професійних змовників», що плетуть навколо себе інтриги і демонструють зневагу і марнославство щодо однокласників. З самого початку навчання в школі у переважної більшості дітей зароджуються стійкі неприязні відносини з агресорами і маніпуляторами, однак, незважаючи на це, часто вони бояться у відкритій формі конфліктувати з даної нечисленної, проте добре організованою групою, так як бути приниженим або навіть побитим не хоче бути не один нормальний дитина. Крім цього, в молодшому шкільному віці конфлікти між дітьми можуть виникати через їх невміння домовлятися між собою і адекватно виражати власні думки, емоції або почуття, тобто такої якості як комунікативна незграбність [36].

Ця якість проявляється через відсутність у молодших школярів необхідних комунікативних навичок, невміння ефективно взаємодіяти і вірно викладати власні думки, адекватно поводитися в складних ситуаціях міжособистісної взаємодії (наприклад, в процесі знайомства, залицяння, спільної роботи), а також низького рівня здатності до співпереживання (емпатії). Недостатній рівень сформованості зазначених навичок у дітей призводить до агресії і розчарування. При цьому, більш незграбними в ході комунікації виявляються, як правило, хлопчики, в зв'язку з тим, що вони соромляться, або ж не вміють відкрито зізнаватися у своїх симпатіях, остерігаються насмішок з боку однокласників і через це поводяться агресивно щодо об'єктів симпатії [21].

Нерозвиненість комунікативних навичок і знижений рівень самоконтролю можуть призводити до сплеску емоцій і застосування молодшими школярами агресії в міжособистісних стосунках, що є, на думку дослідників, однією з найбільш частих причин конфліктів в школах як в початкових, так і у середніх класах.

Агресивність особистості і її схильність до прояву агресивної поведінки, на думку більшості дослідників, істотно детермінується специфікою її індивідуального розвитку. Дослідження, спрямовані на аналіз причин появи агресивності, демонструють, що серед них мають місце багато факторів, в тому числі вік, індивідуальні особливості особистості, зовнішні як фізичні, так і соціальні умови. Однак, найбільш значущу роль у формуванні агресивної поведінки, все ж грає безпосереднє соціальне оточення людини. Розглянемо ряд провідних факторів, що викликають і підтримують агресивну поведінку особистості.

В першу чергу, хотілося б підкреслити, що характер агресивної поведінки особистості багато в чому визначається її віковими особливостями. Це обумовлено тим, що кожен з вікових етапів має свою, специфічну ситуацію розвитку і висуває ряд певних вимог до особистості. Адаптація до цих вимог досить часто супроводжується проявами агресивної поведінки.

У зв'язку з вищевказаними фактами, значне місце в дослідженнях, присвячених агресивності, займають причини або чинники, які це явище викликають, адже дуже часто все різноманіття прояви агресивності у дітей дорослі схильні пояснювати або в контексті аналізу особистісних якостей дитини, або через взаємини в сім'ї. Такий підхід не є повним, і, відповідно, значно ускладнює розробку шляхів своєчасної профілактики, і, в разі необхідності, корекції агресивної поведінки дитини. У зв'язку з цим ми вважаємо за необхідне більш детально розглянути всі можливі фактори і причини, які впливають на прояв агресії [25].

Досить часто в одній і тій же сім'ї, в умовах виховання можуть виростати діти, що абсолютно відрізняються за ступенем прояву агресивності. Саме тому слід зазначити, що ймовірність виникнення агресивної поведінки у дітей може залежати від впливу цілого ряду агресивних чинників, які пов'язані як із самою особистістю, так і з зовнішнім середовищем. Р. Берон, Б. Крейхі, Н. М. Платоновою, Д. Хорсандом і іншими дослідниками серед таких факторів виділяються наступні [20]:

1. Соціальні фактори, до яких відносять: фрустрацію; фізичний чи вербальний напад; характеристики жертви; підбурювання з боку оточення; забобони і система цінностей, значущих для дорослих і дітей.

2. Зовнішні чинники, наприклад, спека, тіснота, шум, забруднене повітря.

3. Ситуаційні фактори, в ролі яких можуть виступати такі як погане самопочуття, перевтома і інші.

4. Індивідуальні, або особистісні, фактори, до яких відносяться: підсвідоме очікування небезпеки; невпевненість в особистій безпеці; придбаний індивідуальний негативний досвід; емоційна нестабільність особистості; незадоволення собою; підвищений рівень дратівливості; почуття провини.

5. Біологічні фактори, такі як: генетичні порушення; підвищений рівень вмісту тестостерону; реактивність симптоматичної нервової системи; родові травми; травми і органічні захворювання мозку; вплив гормонів; психічні порушення; темперамент і особливості характеру, його акцентуація.

Особливу увагу в сучасних дослідженнях приділяється вивченню взаємозв'язку між індивідуально-особистісними особливостями індивіда і його агресивною поведінкою, в зв'язку з тим, що риси характеру відіграють важливу роль у формуванні позиції агресора чи жертви. Крім цього, вважається, що агресивна поведінка збігається зі специфікою структури особистості, в зв'язку з чим, інформація про це може використовуватися для розуміння і прогнозування певних вчинків. Виходячи з цього, Т. Мальти були виявлені певні особистісні характеристики, які мають прямий взаємозв'язок з особливостями прояву агресії [16]:

- труднощі в розумінні почуттів інших;

- нездатність переосмислювати свої дії з різних точок зору;

- нездатність оцінити значимість своєї провини, відчувати каяття.

Н. І. Плаксіна серед психологічних особливостей, що провокують агресивну поведінку, виділяє такі як:

- недостатній розвиток інтелекту;

- низький рівень сформованості комунікативних навичок;

- знижений рівень довільності;

- нерозвиненість навичок продуктивної діяльності;

- занижена самооцінка;

- порушення у взаєминах з оточуючими.

Серед вітчизняних психологів, які досліджують специфіку становлення агресивних патернів поведінки, слід зазначити роботи таких авторів як О. Нікольська, А. Ленгле.

Зокрема, О. Нікольська, характеризуючи розвиток і структуру афективної сфери людини, розглядає агресію як варіант пристосування або пошуку можливостей для виживання в будь-який, найважчою для індивіда ситуації.

Доповнюючи думку О. Микільської про наявність ситуації дисбалансу в розвитку захисту і активного контакту з зовнішнім світом, М. В. Рагуліна уточнює, що в даному випадку захист також може мати активний вид і приймати форми агресивного характеру [7].

У концепції, представленої А. Ленгле, агресія є специфічною копінг - реакцію, що провокується ситуативними пусковими стимулами разом з індивідуальною схильністю.

Однією з крайніх форм конфліктів, що можуть спостерігатись у шкільному середовищі, є булінг. На думку Д. Олвеуса, буллінг значно відрізняється від випадкових бійок або сварок між двома людьми приблизно однакової сили. У Буллінг і «кривдник», і «жертва» виступають як частини однієї і тієї ж взаємодіючої соціальної групи. Буллінг вважається різновидом агресивної поведінки, в процесі якого один індивід або група осіб неодноразово нападають на нездатну протистояти їм людину, принижуючи її або виключаючи з усіх видів групової діяльності.

Велика частина досліджень з даної проблеми проводилася на вибірках школярів, і акцент робився на знущанні в дитячому та молодіжному середовищі. Але вивчалася вона і в інших вікових групах: у дитячих садках, на робочих місцях, в тюрмах і в армії [16].

Буллінг може проявлятися в зовсім різних формах і виразах. Якщо буллінг носить агресивних характер, то ставлення «нападника» може виражатися в спробах підірвати репутацію, публічних образах, приниженні.

Буллінг на сьогоднішній день є досить поширеною формою шкільного насильства [10].

Існують і науково обґрунтовані різні форми і засоби буллінгу, і вони тісно переплітаються з формами і засобами агресії. Найчастіше психологами виділяється [17]:

- пряме цькування, тобто побиття, обзивання, псування речей дитини, відбирання у нього грошей і так далі;

- непряме, тобто поширення чуток і пліток про дитину, уникнення її аж до відмови дружити з нею, маніпулювання дружбою: «Якщо ти будеш дружити з нею - то ми з тобою не друзі».

Необхідно зауважити, що фізична і вербальна агресії досить наочні, їх негативний вплив зрозумілий, тому і боротися з ними набагато легше. Непряме ж цькування є великою небезпекою, так як його складніше виявити [10].

Часто буллінг проявляється в таких формах як образа, вимагання, фізичне насильство, поширення чуток, виключення з соціальних груп. Дуже часто мають місце псування майна і навіть погрози.

Кривдники використовують різні, часом самі витончені способи і засоби: удари ногою, утримання силою, штовхання, удари кулаком, напад чи побиття жертви, вимагання. Психологічне насильство є більш складною формою поведінки «кривдника», що включає в себе поведінку, яка зачіпає самолюбство інших, підриває почуття власної гідності.

Автори численних досліджень булінгу виділили його певні характеристики і риси, які необхідно знати, щоб не переплутати з простим кепкуванням в процесі виявлення шкільних конфліктів [2]:

- буллінг носить насильницький характер в тому чи іншому прояві;

-може здійснюватися однією особою або цілою групою осіб;

-спрямований проти свідомо слабкішої психологічно / фізично людини;

-характеризується систематичністю і тривалістю.

У булінгу структура, характерна для конфлікту, але вона має специфічні риси (тривалий повторюваний характер булінгу, дисбаланс сил кривдника і жертви, включає в себе фіксовані типи учасників - кривдника, жертву, свідка, помічника буллі, захисника жертви). Ці специфічні риси відрізняють буллінг від інших форм конфліктної взаємодії.

Буллінг відрізняється від інших агресивних дій своєї безперервністю і тривалістю за часом. Його специфіка полягає саме в прагненні надовго утримати «жертву» в стані тривожності і страху. Психологічне насильство, ізоляція і самотність, відчуття небезпеки і тривоги - ті стани, які характерні для емоційної сфери «жертв». Також цих людей можна охарактеризувати такими особливостями, як соціальна відчуженість, схильність ухилятися від конфліктів, підвищена чутливість, замкнутість, сором'язливість з проявами різних психосоматичних симптомів, соматичної слабкості, підвищеним рівнем тривожності і депресивності, зниженою самооцінкою і невпевненістю в собі з переважанням деструктивних стратегій подолання складних ситуацій, зниженою навчальної мотивацією і численними проблемами в спілкуванні [4].

«Жертви» часто можуть проявляти високий рівень тривожності, симптоми депресії та інші подібні негативні емоційні прояви. Дослідження Кім (1997) і Шефер (1997) показало, що у «жертв» буллінгу є соціальні проблеми, такі як, наприклад, надмірна хвалькуватість або ігнорування інших.

Названі вище особливості «жертв» дозволяють розділити їх на дві категорії: покірна і агресивна. Фактично агресивна «жертва» має всі ті ж риси, що й «кривдники». Вони здійснюють агресивні дії проти інших і в той же час самі «жертви» булінгу [18].

Основними факторами прояву булінгу в шкільному середовищі виступають наступні [20]:

1. Індивідуальні, такі як агресія, конформність, віктимність.

2.Группові, що включають антисоціальну групову діяльність, несформованість ціннісно-орієнтаційної єдності групи, відсутність особистісного самовизначення в групі у її членів, несприятливий соціально-психологічний клімат в групі).

На думку сучасних дослідників буллінг пов'язаний з груповими процесами і має наступні функції [11]:

* формування ієрархії і підтримання соціального порядку;
* розвиток партнерства у членів групи, підвищення рівня згуртованості;
* створення і підтримання структури групи (Bukowski, Sippola, Hawker і Boulton і ін.).

З цією думкою важко не погодитися, так як буллінг, як і будь-яке соціальне явище має як негативні, так і позитивні сторони.

Буллінг-структура може виступити основою неформальної структури колективу, а в тих випадках, коли в ній відсутня формальна структура або вона мінімальним чином опосередковує відносини учнів, буллінг може бути основою всіх відносин в класі. Така структура колективу має негативний характер, перешкоджає конструктивній соціалізації, розвитку особистості і групи [18]. Буллінг серед школярів підліткового віку є комплексне явище, і повинен становити інтерес, як для психологів, соціальних педагогів, так і для класного керівника, в першу чергу.

Таким чином, на підставі аналізу низки теоретичних джерел ми можемо зробити висновок про те, що взаємини дитини в групі однолітків є вкрай важливим фактором її соціалізації і формують позицію, займану нею в групі. Розглядаючи специфіку конфліктної поведінки школярів, слід знати про те, що для даного віку конфліктність не є типовою і не стійкою особистісною якістю, що обумовлює виділення в ході подальшого теоретичного аналізу основні типи конфліктів в шкільному середовищі та їх ключових причин.

## **1.3. Характеристика типів конфліктів в шкільному середовищі**

Комунікативний досвід, набутий людиною в дитинстві, є тим фундаментом, на якому будується подальший розвиток особистості. Щоб своєчасно надавати дитині адекватну психологічну допомогу в її комунікативному розвитку, необхідно розуміти основні види конфліктів, які можуть виникати між дітьми, а також шляхи їх регуляції [18].

Дитячий колектив як соціальна група з одного боку, виступає як соціально-педагогічне явище, що розвивається під впливом педагогів. З іншого ж боку, для цієї групи характерна наявність певної саморегуляції, зумовленої існуючими внутрішньогрупових процесами. Будучи своєрідною малою групою, шкільний колектив представляє собою генетично одну з ранніх ступенів соціальної організації, де у дитини розвивається спілкування та різноманітні види діяльності, формуються відносини з однолітками, настільки важливі для становлення його особистості [29].

Т. Рєпіна, аналізуючи дитячі групи, стверджує про наявність у них таких структурних одиниць [30]:

1) Поведінкова, що включає спілкування, взаємодію в спільній діяльності і поведінку члена групи, адресований іншому.

2. Емоційна (міжособистісні відносини). - передбачає виявлення учасниками групи ділових, оціночних і особистісних взаємин. При цьому, ділові відносини реалізуються ними у спільній діяльності, оціночні виникають при взаємному оцінюванні дітьми один одного.

3. Когнітивна, або гностична складова дитячих груп включає сприйняття і розуміння дітьми один одного (соціальна перцепція), результатом яких є взаємні оцінки та самооцінки.

Автор зауважує, що міжособистісні відносини неодмінно проявляються в спілкуванні, в діяльності і в соціальній перцепції.

Дуже важливим для дитини є думка про нього групи, до якої він належить. Сам факт приналежності до певної групи додає йому додаткову впевненість в собі. Положення дитини в групі, ті якості, які він набуває в колективі, істотним чином впливають на його поведінкові мотиви [18].

У дитячих колективах існують і так звані референтні групи. Референтна група - це значуща для дитини група, чиї погляди нею приймаються. Прагнення злитися з групою, не виділятися нічим, відповідає потребі в емоційній безпеки і розглядається психологами як механізм психологічного захисту - соціальної мімікрії. В якості референтної групи може виступати дворова компанія, клас, друзі по спортивній секції, сусідські хлопці по поверху. Референтна група часто може бути великим авторитетом в очах дитини, ніж навіть батьки, і саме вона може впливати на специфіку його поведінки і відносин з іншими. Саме в ній буде намагатися утвердитися [4].

Е. О. Смирнова виділяє такі типи взаємин між дітьми як відсторонене, егоцентричні, конкурентна відносини, відносини знецінення та причетності.

Відсторонене ставлення характеризується низьким відношенням дитини до інших дітей і його вираженої орієнтацією на дорослого. Виражається таке ставлення в наданні переваги індивідуальних форм активності і високої нормативності у висловлюваннях і в поведінці. Головними для взаємини з дорослим, при цьому до однолітками спостерігається повністю байдуже ставлення [24].

Відносини егоцентризму мають яскраво виражений прагматичний характер, в них головним мотивом поведінки виступає реалізація в спілкуванні з однолітками особистих інтересів, отримання певного роду вигоди.

Відносини знецінення виражаються в прагненні старших дітей затверджуватися за рахунок дітей, молодших за віком і часто проявляється у вкрай негативних оцінках дій і поводжень інших дітей, часто мають неконструктивний характер. Поширюючись на особистість іншої дитини, таке ставлення часто перетворюється в образливе, принизливе.

Відносини причетності виражаються в прагненні дітей до спільної діяльності, узгодження інтересів, пошуку спільності (наприклад, для виконані спільної справи) [36].

Конкурентні відносини характеризуються сприйняттям в процесі спілкування іншу дитину як об'єкт для порівняння. Так, виражається воно в прагненні одну дитину до підкреслення своєї переваги при початково рівні можливості і обумовлено наявністю змагального начала в структурі особистості дитини.

Таким чином, спілкування з однолітками в рамках малих і середніх соціальних груп має важливу роль у розвитку особистості, її соціалізації. Саме в міжособистісному спілкуванні у дитини формується соціальний інтелект, комунікативна компетентність, він навчається способам ефективного соціальної взаємодії. Починаючись ще в дошкільному віці, спілкування в колективі стає найважливішим етапом особистісного розвитку протягом усього життя людини [34].

О. І. Ганєєва, зазначає, що в залежності від індивідуальних особливостей, діти потрапляють в різні ситуації конфлікту і знаходять, властиві їм рішення, виділяючи при цьому сім соціально-психологічних типів особистості дитини.

Так діти сензитивного типу в виникаючих у них ситуаціях конфлікту, маючи потрібні знання, вміння і навички для виходу з ситуації конфлікту, в силу ряду причин когнітивного характеру, не в змозі самостійно їх застосувати.

Діти гармонійного типу в сферу своїх особистісних особливостей перебувають в позиції готовності позитивного вирішення конфлікту без шкоди для себе і інших, якщо протилежна конфліктуюча сторона буде також готова до його вирішення [15].

Діти інфантильного типу звинувачують самих себе у виникненні конфлікту і свою нездатність його вирішити, а також довготривалому перебуванні в стан конфлікту.

Учні інтровертивного типу вважають конфлікт невірним вчинком, в якому не варто було б брати участь. Вони готові піти на його вирішення, не рахуючись зі своєю поразкою або неспроможністю.

Діти домінуючого типу в ситуації конфлікту демонструють активну емоційну реакцію на несправедливість з боку інших учасників конфлікту, коли інші намагаються зачепити почуття власної гідності людини.

Діти тривожного типу намагаються вирішити ситуацію конфлікту шляхом насильства, психологічного тиску та інших неконтрольованих ними способів дій. Це пов'язано з такими якостями, як підвищена тривожність, запальність, збудливість, чутливість до загрози, напруженість і дратівливість.

В рамках вивчення конфліктної поведінки в школі можна виділити кілька типів конфлікту: конфлікти в процесі взаємодії вчителя з учнем, між дитиною і батьками, між дітьми, між дитиною і групою, між групами (класами), внутрішньоособистісний конфлікт. Розглянемо кожен з них [6].

Конфлікт в процесі взаємодії вчителя з учнем виникає найчастіше ігнорування вікових особливостей дитини і індивідуальності, самостійності, здібностей дитини. Викладачі часто застосовують авторитарний стиль спілкування, не даючи дитині проявити себе і не бажаючи зрозуміти його точку зору - це часто призводить до образ з боку дитини, тим самим переростаючи в конфлікт.

Конфлікт між дитиною і батьками, є одним з найбільш серйозних зіткнень в житті дитини, так як батько і мати – це для дитини найбільш рідні та близькі люди. Ця суперечка приносить не тільки душевне виснаження, але може привести до серйозних наслідків в поведінці дітей і порозумінням в сім'ї.

Конфлікт між самими дітьми на фоні відстоювання інтересів свого опонента. Сприятливі взаємини з однолітками грають величезну роль в молодшому шкільному віці, адже дружба - «дорога життя» для дитини.

Конфлікт між дитиною і групою і між групами дітей-це розбіжності між однолітками, котрі відстоюють свою точку зору або однієї людини, або групи, це призводить до непорозумінь, порушення колективу і відносин в ньому.

Поведінка школярів в конфліктній ситуації підпорядковується загальним закономірностям в протіканні конфліктів. Згідно з дослідженнями К. Томаса, дітьми, так само як і дорослими, в конфліктних ситуаціях можуть використовуватися п'ять основних стилів поведінки: пристосування, співробітництво, компроміс, суперництво, уникнення. Використання будь-якого з них визначається провідними інтересами сторін і прагненням кожної з них досягти особистих цілей [20].

Стиль суперництва переважає, як правило, у школярів, які мають авторитет в групі однолітків. У них зазначають твердість характеру, силу волі, прагнення до задоволення власних інтересів, при цьому інтереси суперника їх зазвичай зовсім не цікавлять.

Стиль співробітництва - це один з непростих методів поведінки дітей в конфлікті, до даного стилю вони вдаються тільки в тому випадку, коли не бажають псувати взаємини з однолітками. Обидві зі сторін конфлікту повинні в даному випадку мати дипломатичні здібності, тобто - вміння домовлятися між собою, захищаючи власні інтереси і при цьому враховуючи інтереси опонента, вміння слухати інших і одночасно з цим стримувати емоції. Відсутність будь-якого з перерахованих вище умінь робить даний стиль неефективним.

Стиль компромісу має на увазі під собою врегулювання розбіжностей за допомогою взаємних поступок. Від стилю співробітництва цей стиль відрізняється тим, що конфліктуючі сторони домовляються між собою на ранній стадії конфлікту, так як розуміють, що противник має не менш переконливі аргументи і можливості для досягнення поставленої мети, всі сторони хочуть одного й того же, але досягти мети, не поступаючись один одному, одночасно не вийде.

Стиль уникнення вибирається дітьми тоді, коли вони не зовсім впевнені в своїй правоті або коли ця проблема не стоїть для них на першому місці, або може коли інші сторони інциденту мають більше можливостей для досягнення мети. У всякому разі, відхід від проблеми йди відстрочка не є втечею, а цілком розумна реакція на конфліктну ситуацію. Після закінчення якогось часу ці розбіжності, що призвели до конфлікту, можуть вирішитися самі собою або дитина може зайнятися цими питаннями пізніше, коли в його розпорядженні будуть додаткова інформація та можливості.

Стиль пристосування означає, що дитина не зацікавлена захищати свої власні інтереси, вона йде на угоду з іншими сторонами в збиток собі, але при цьому зберігає дружні стосунки з однолітками. Цей стиль використовується школярами не для вирішення конфлікту, а для власного спокою і стабільності.

Робота соціального педагога з оптимізації конфліктної поведінки в дитячому колективі включає наступні напрямки [41]:

* організаційну роботу - збір інформації про умови життєдіяльності дитини;
* діагностичну роботу - проведення психологічної діагностики з метою виявлення різних сторін особистості дітей, які здатні вплинути на хід конфлікту і виявлення загальної конфліктності.

У процесі здійснення діяльності з подолання конфліктної поведінки школярів соціальний педагог може зіткнутися з безпосередньою ситуацією конфлікту. Тоді крім організації та проведення тренінгів та консультацій йому може знадобитися доведеться взяти на себе роль медіатора (посередника) у вирішенні конфлікту, що виник. Даний вид діяльності вимагає спеціальної теоретичної та практичної підготовки, однак її правильне проведення робить значний вплив на формування у дітей навичок вирішення конфлікту, в зв'язку з тим, що так молодші школярі наочно знайомляться зі стратегіями поведінки в конфлікті [5].

Таким чином, головна фігура, обізнана про особливості конфліктів в класі - це педагог. Як правило, саме він зазначає ситуації, які вимагають або не вимагають втручання фахівців, і його дозвіл - свого роду призма, через яку школярі далі починають ставитися до конфліктів як: повсякденного явища, корисного педагогічного впливу або деструктивного елементу життя класу [11].

Розуміння сутності, причин і видів конфліктів, які можуть виникати між дітьми, просто необхідно вчителям, так як без цього складно буде їх попередити і припинити. Розробники профілактичних програм по проблемі конфліктів покладають великі надії на факт самостійного вивчення питання вчителями на місцях. T.M. Hazler і колеги і M. Boulton показали, що багатьма школярами, і вчителями найчастіше ототожнюється конфлікт з проявами фізичного насильства. На перші місця вчителя ставлять вербальні погрози, биття, поштовхи і пінаніе, примус дитини до чого-небудь; ігнорування і сміх над чиєюсь невдачею займають останні позиції [9].

Вчителям необхідно, з одного боку, мати уявлення про основні види і причини конфліктів, а з іншого - безпосередньо і гнучко розпізнавати конфліктні ситуації в оповіданнях дітей, де конфлікти можуть виникнути в неочікуваних формах.

Дослідники говорять також наявність зв'язку між переконаннями вчителів і їх способами реагування на конфліктні ситуації в школі. Існує три групи вчителів згідно реакцій на конфлікти в дитячому колективі [24].

1.Учітеля з асертивними переконаннями вважають, що конфлікт - це такий засіб для дітей, за допомогою якого можна навчитися впевненості та рішучості, тому вони схильні підтримувати дитину в умінні захистити себе, даючи поради і рекомендації дитині і залучаючи батьків.

2. Вчителі, які вважають конфлікти між дітьми нормою, рідше включаються в ситуації конфліктів, менше схильні підтримувати самозахист дитини, яка опинилась в ролі жертви, і рідко залучають батьків.

3. Вчителі, які підтримують уникнення, активно збільшують дистанції між конфліктуючими дітьми в просторі класу і допомагають дитині, що опинилася в ролі жертви конфлікту, знайти інших сусідів по парті і партнерів по грі.

Виділимо наступні ключові принципи ефективного протистояння конфліктів на рівні школи [17]:

1. Ясна і певна, керівна позиція педагогів, адміністраторів, інших співробітників школи. Таким чином, дорослі залишають поза передачею дітям всієї повноти відповідальності за ефективне вирішення складних ситуацій у взаєминах в класі, однак, підтримують дитячі ініціативи в даному напрямку. Також дорослі подають особистий приклад своєю поведінкою, яка заснована на повазі і інтересі і не включає образливі і принижуючі комунікативні практики; дорослі окреслюють свою позицію і критерії відповідності поведінки, висловлюють її в реагуванні на вчинки оточуючих, підтримуючи позитивну поведінку і припиняючи негативну.

2. Послідовність, узгодженість, несуперечність. Робота, спрямована на припинення і попередження конфліктів буде ефективною в тому випадку, коли педагоги дотримуються чітких принципів і транслюють цінність шанобливого ставлення і на словах, і у вчинках, в навчальний і у позанавчальний час; коли адміністрація школи протистоїть конфліктам і підтримує всі заходи в цій галузі. Неузгодженість ж дій і позицій учасників буде підвищує невизначеність і напруга і знижувати взаємну довіру в учасників шкільної спільноти.

3. Розробка відповідних правил, процедур і прийомів роботи. Процес роботи повинен мати впорядкований характер. Є. Руланн використовує для опису даного критерію термін «процедура» для позначення поведінкових схем, яких повинен дотримуватися кожен співробітник школи, зіткнувшись з різноманітними конфліктними ситуаціями, і про які, відповідно, всім співробітникам школи необхідно знати.

Як показує на численних прикладах Є. Руланн, роль вчителя в попередженні та вирішенні конфліктних ситуацій - значна. Авторитетне класне керівництво проявляється у вигляді: пріоритету навчання над соціально-психологічними процесами в класі, допитливості і методичної компетентності вчителя; вибудовування персональних відносин з учнями; встановленні меж і чіткому роз'ясненні неприйнятної поведінки; поступовому делегуванні відповідальності за припинення конфліктів між учнями; вирощування у школярів ініціативи контролю за безпекою своїх товаришів по навчанню (особливо важливо при відсутності вчителя) [3].

Технології попередження конфліктів в школі зазвичай включають в себе два рівні [23]:

- Робота з психолого-педагогічним процесом в цілому, завдання якої: одночасно поліпшити психологічний клімат і підвищити суб'єктивну безпеку в класі, провести профілактику вигоряння у педагогів, підвищити якість навчального процесу та підготовку шкільної спільноти до тематичної роботі.

- Тематична робота з проблемою конфліктності.

Підвищить ефективність роботи по попередженню конфліктів в школі залучення батьків учнів в цю роботу. Можливість для визнання та обговорення виникаючих в школі конфліктних епізодів, вироблення планів спільних дій педагогами і батьками для його припинення підсилює рівень узгодженості дій дорослих, підвищує почуття безпеки і визначеності у учнів.

Таким чином, роль педагога в профілактиці і припиненні конфліктних ситуацій в шкільному класі може бути значною. Але для більш ефективного їх попередження, необхідні як робота з особистими переконаннями окремих вчителів, так і узгодження різних персональних педагогічних і адміністративних стратегій і їх упорядкування в єдину, цілісну, послідовну структуру системи профілактики, в якій також можуть брати участь учні та їх батьки.

Отже, подолання конфліктів і криз становить сутнісну частину внутрішнього життя людини. Конфліктні відносини з дітьми сприяють значних спотворень в поведінці дитини, в його ставленні до однолітків і до самого себе. Це знаходить відображення в комплексі негативних форм поведінки, як правило, свідчать про виникнення захисних, компенсаторних реакцій у дитини у відповідь на труднощі в її взаєминах з іншими дітьми. Зміни в поведінці дитини - вторинні новоутворення, далекі наслідки першопричин конфлікту. Справа в тому, що сам конфлікт дитини з однолітками і виникаючі внаслідок нього негативні риси тривалий час приховані від спостережень. Саме тому джерело конфлікту, його першопричина упускається учителем; педагогічна корекція, застосована на більш пізньому, відкритому його етапі, виявляється вже малоефективною.

Успішне подолання створює умови для самореалізації особистості, її повноцінного життя. Конфліктність дитини часто викликана прагненням задовольнити свої потреби, з яких головна - це визнання дорослих і однолітків, тому їй потрібно допомогти: розвинути вміння попереджати конфлікт, створювати такі умови, коли приводи для протистоянь не виникатимуть в освітньому середовищі і сім'ї.

# **РОЗДІЛ 2**

# **МЕТОДИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРОФІЛАКТИКИ КОНФЛІКТІВ В ШКІЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ**

## **2.1. Діагностичний інструментарій у роботі соціального педагога щодо профілактики конфліктів у шкільних колективах**

Сучасна психологічна діагностика визначається як психологічна дисципліна, що розробляє методи виявлення і вивчення індивідуально-психологічних та індивідуально-психофізіологічних особливостей людини. Під психодіагностикою мається на увазі також і галузь психологічної практики, робота психолога з виявлення різноманітних якостей, психічних і психофізіологічних особливостей, рис особистості.

В даний час існує декілька досить обґрунтованих **класифікацій психодіагностичних методик**.

**По-перше**, можна розрізняти діагностичні методи, засновані на завданнях, які припускають правильну відповідь, або на завданнях, щодо яких правильних відповідей не існує. **До першої групи**належать тести інтелекту, тести спеціальних здібностей, деяких особистісних рис (наприклад, тест Равена, діагностична процедура визначення полезалежності-Уіткін, тест ригідності Лучінса та ін.) Діагностичні методики **другої групи** складаються із завдань, які характеризуються лише частотою (і спрямованістю) того чи іншого відповіді, але не його правильністю. Такі більшість особистісних опитувальників (наприклад, тест 16РР Р. Кеттелла).

**По-друге**, можна розрізняти вербальні та невербальні психодіагностичні методики.

Перші так чи інакше опосередковані мовною активністю обстежуваних; складові ці методики завдання апелюють до пам'яті, уяві, системі переконань в їх опосередкованої мовою формі. Другі включають мовленнєву здатність піддослідних лише в плані розуміння інструкцій, саме ж виконання завдання спирається на невербальні здібності - перцептивні, моторні.

**Третя підстава**, використовуване для класифікації психодіагностичних методик, - це характеристика того основного методичного принципу, який покладено в основу даної методики. За цією підставою звичайно **розрізняють:** 1) об'єктивні тести; 2) стандартизовані самозвіти, які в свою чергу включають: а) тести-опитувальники, б) відкриті опитувальники, що припускають подальший контент-аналіз (метод досліджень текстів іншої подібної інформації, систематична процедура, метою якої є об'єктивний аналіз змісту будь-якого тексту); в) шкальні техніки, побудовані за типом семантичного диференціала Ч.Осгуда; та методики класифікації; г) індивідуально-орієнтовані техніки типу рольових репертуарних решіток; 3) проективні техніки; 4) діалогічні (інтерактивні) техніки (бесіди, інтерв'ю, діагностичні ігри). Об'єктивні тести - це ті методики, в яких можливий правильний відповідь, тобто правильне виконання завдання.

Загальним для всієї групи методик стандартизованого самозвіту є використання вербальних здібностей випробуваного, а також звернення до його мислення, уяві, пам'яті. *Тести-опитувальники* припускають набір пунктів (питань, тверджень), щодо яких випробуваний виносить судження (як правило, використовується двох-або трьохальтернативний вибір відповідей). Одна і та ж психологічна змінна представляється груп-співай пунктів (не менше 6). Пункти тесту-опитувальника можуть бути прямими, апеллирующими безпосередньо або до досвіду суб'єкта (наприклад: Чи боїтеся Ви темряви?), Або до думок, суджень випробуваного, у яких побічно проявляються його особистий досвід або переживання (наприклад: Більшість людей чесні?) Опитувальники будуються як одномірні або багатовимірні, що включають в себе цілий ряд психологічних змінних. Відкриті опитувальники не передбачають стандартизованого відповіді випробуваного; стандартизація обробки досягається шляхом віднесення довільних відповідей до стандартних категоріям.

*Шкальні техніки* припускають оцінку тих чи інших об'єктів (словесних тверджень, образотворчого матеріалу, конкретних осіб і т. п.) по вираженості в них якості, заданого шкалою (наприклад: «теплий - холодний», «сильний - слабкий»). Зазвичай використовуються три-, п'яти-і семиточечним шкали. Особливий варіант шкалювання - це суб'єктивна класифікація, що передбачає виявлення суб'єктивного структурування об'єктів на рівні шкали найменувань. *Індивідуально-орієнтовані (ідеографічні) техніки* типу репертуарних решіток можуть за формою збігатися зі шкальними, опитувальними методами, нагадувати бесіду або інтерв'ю. Їх основна відмінність від тестів-опитувальників полягає в тому, що параметри, які оцінюються (осі, вимірювання, конструкти), не задаються ззовні, а виділяються на основі індивідуальних відповідей даного конкретного випробуваного. Відмінність цих методів від методу інтерв'ю полягає в тому, що репертуарні решітки дозволяють здійснювати застосування сучасного статистичного апарата й роблять надійними діагностичні висновки щодо індивідуальних особливостей суб'єкта.

*Проективні техніки* засновані на тому, що недостатньо структурований матеріал, який виступає в якості «стимулу», при відповідній організації усього експерименту в цілому породжує процеси фантазії, уяви, в яких розкриваються ті чи інші характеристики суб'єкта. У клінічному вживанні проективні техніки часто будуються на інтуїції і теоретичній підготовці психодиагноста, які виявляються необхідними на етапі інтерпретації даних. Дослідницьке вживання проективних технік припускає, як правило, застосування контент-аналітичних процедур, що стандартизирують обробку даних,

*Діалогічні техніки* враховують, що психодыагност вступає в контакт з обстежуваних і досягає найкращих діагностичних результатів, релевантних діагностичної завданню. Довірчий контакт необхідний при діагностиці сімейних утруднень, характеру особистісного розвитку дитини і в багатьох інших випадках, в яких діагност одночасно виступає в ролі і консультанта, і психотерапевта. Ситуація діагностичного пато- психологічного обстеження диктує побудова спілкування за принципом експертизи. Діалогічні техніки можуть бути вербальними (інтерв'ю, бесіди) і невербальними (наприклад, гра з дитиною може виступати як невербальна діагностична процедура). Різні методичні прийоми, на основі яких будуються ті чи інші методики, можна розташувати на одній шкалі, якщо за єдину підставу класифікації прийняти міру залученості в діагностичну процедуру самого психодіагноста і ступінь його впливу на результат обстеження.

*Апаратурні методики та об'єктивні психологічні тести мають*найменшої залученістю психодіагноста в процедуру психодіагностики, мінімальним впливом особистості психодіагноста і його досвідченості як психолога на результати обстеження. Майже настільки ж малою мірою залучення психодіагноста володіють і деякі форми стандартизованих самозвітів - багато опитувальники і шкальні техніки-Можна сказати, що в цих методиках особисті якості психолога втілилися на етапі розробки методики сама ж процедура обстеження, як і фіксація її результату, виявляється рутинної операцією, яка в принципі може виконуватися за допомогою лаборанта-непсихолога або по комп'ютерній програмі. Діагностичні техніки, навпаки, характеризуються максимальним ступенем залученості психодіагноста в процес психодіагностики, максимальним впливом його досвідченості, професійних навичок, здібностей у сфері спілкування на результати обстеження. Цими якостями володіють різні види бесід, інтерв'ю, діагностичних ігор. Наприклад, пато психологічно і експеримент як особливий психодиагностический метод характеризується високим ступенем залученості психодіагноста: має бути створений «мотив» експертизи (обстежуваний повинен розуміти, що на основі його відповідей буде зроблено важливе для нього діагностичне висновок), результати окремих проб інтерпретуються в залежності від того , наскільки виражений цей мотив (на думку психодіагноста). Не менш явним виявляється вплив психодіагноста на результати діагностичного висновку, що виноситься на основі бесіди з клієнтом психологічної консультації. Своїми реакціями, відповідними репліками, манерою триматися психодиагност може як створити оптимальні умови для отримання діагностично важливої інформації, так і повністю спотворити цю інформацію, її зміст.

+Всі інші психодіагностичні методики займають проміжне положення між двома полюсами, утвореними об'єктивними тестами і диалогічними техніками. Вже багатовимірні тести-опитувальники, предполагаюшіе аналіз профілю та інтерпретацію окремих шкал залежно від значень інших і характеру профілю в цілому, вимагають клінічної досвідченості психодіагноста і, отже, на етапі психодіагностичного висновку не вільні від впливу особистості діагноста. Не менш значущим є цей вплив і при необхідності кодування результатів обстеження, отриманих за допомогою відкритих опитувальників або проективних технік. В останньому випадку істотне значення має створення психодиагностом атмосфери, яка розкриває здібності випробуваного до уяви, творчості. Якщо ввести одночасно дві підстави - міру залученості психодиагноста, його вплив на результати обстеження, з одного боку, та предметну спрямованість інструменту-з іншого, то відомі на сьогодні психодіагностичні методики можна розташувати в двомірної класифікаційній таблиці. Відповідні методики виявляться розташованими в клітках таблиці, при цьому стовпці будуть заповнені нерівномірно по рядках таблиці. Так, здібності і психічні функції діагностуються в основному методами, вплив психодіагноста до яких виражено мінімально, - в основному об'єктивними тестами і тестами-опитувальниками. Особистісні риси переважно діагностуються тестами-опитувальниками; когнітивна організація, інші індивідуальні властивості виявляються переважно методиками середнього рівня (за ступенем впливу психодіагноста на процес діагностики) - репертуарними гратами, проективними техніками.

Для всебічного практико-орієнтованого дослідження предмета нашої роботи нами було дібрано комплексом методик, що можуть бути використані соціальним педагогом з метою пошуку актуальних та дієвих шляхів профілактики конфліктів у шкільному середовищі. Нами було дібрано методики відповідно до завдань, що можуть стояти перед соціальним педагогом, а також у відповідності з віковими особливостями дітей.

Відповідно до здійсненого у попередньому розділі роботи теоретичного аналізу, в якості параметрів оцінки ми обрали ті основні, що можуть виступати як важливі чинники конфліктів у шкільному середовищі, а саме:

* проблеми розвитку емоційно-вольової сфери окремих учнів;
* індивідуальні характерологічні особливості учасників колективу;
* особливості міжособистісного спілкування (учнів між собою, учнів з педагогами, учнів з батьками).

Відповідно до виділених факторів добирався психодіагностичний інструментарій.

***Таблиця 2.1***

**Комплекс діагностичних методик для роботи соціального педагога щодо профілактики конфліктів у шкільних колективах**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Сфера особистості** | **Параметри діагностики** | **Методики** |
| Емоційно-мотиваційна сфера | Молодші школярі | «Діагностика тривожних станів у дітей»  «Оцінка шкільної мотивації»  «Неіснуюча тварина»  «Будинок-дерево-Людина» |
| Підлітки | Методика «Діагностіка рівня емпатії» І. М. Юсупова  Методика «Визначення почуття відповідальності» М. О. Осташевої  «Виявлення домінуючих  ціннісних орієнтацій» в адаптації М. Р. Гінзбург  «Незавершені речення»  опитувальник «САН» В.А. Доскіна  вимірювання мотивації досягнення А. Меграбіана  «Мотивація  аффіліації»А. Меграбіана, в модифікації М.Ш. Магомед-Емінова  «Мотивація  до успіху» Т.Елерса  «Мотивація до уникнення невдач» |
| Характерологічні особливості, що можуть бути причинами конфліктів | Молодші школярі | «Виявлення особистісних особливостей молодшого школяра» Р.Б. Кеттела  «Визначення рівня самооцінки» |
| Підлітки | Методика багатофакторного дослідження особистості Р. Кеттелла (16 PF –  опитувальник)  Опитувальник Г.Айзенка  Тест «Виявлення структури темпераменту» В.М. Русалова  Опитувальник Х. Шмішека Патохарактерологічний діагностичний  опитувальник (ПДО) А.Е. Лічко |
| Міжособистісні відносини | | Опитувальник Т. Лірі  «Оцінка рівня конфліктності  особистості»  «Оцінка рівня розвитку комунікативних і  організаторських здібностей»  Опитувальник PARI Е.С. Шефер і Р.К. Белл  Опитувальник батьківського ставлення до дітей А.Я. Варга і В.В. Століна  Опитувальник для батьків «Аналіз сімейних взаємин» |

До допоміжних методів дослідження в психології належать: тести, анкети, бесіда, біографічний метод, метод близнюків, моделювання, соціометрія, прогнозуючі та діагностуючі, аналіз продуктів діяльності. Проаналізуємо деякі з них.

**Тест** – (від англ. test – спроба, випробування, перевірка) у психодіагностиці – це стандартизоване, часто обмежене у часі випробування, призначене для визначення кількісних (і якісних) індивідуальнопсихологічних відмінностей.

Тести можуть бути індивідуальні, групові, вербальні й дійові та розрізнятися за видами: для визначення здібностей (вимірюється рівень розвитку психічних властивостей – напрям властивостей пам’яті, мислення уяви, що забезпечують успіх діяльності), успішності (визначають ступінь готовності до певної діяльності, тобто вимірюють рівень засвоєння знань і навичок, необхідних для тієї чи іншої діяльності) та проективні (встановлюють наявність певних психічних властивостей у конкретної особи).

За змістом розрізняють:

* тести інтелекту, коли досліджується рівень розвитку пізнавальних процесів людини; тести здібностей, за якими оцінюються можливості оволодіння знаннями, навичками, вміннями та рівень загальних і спеціальних здібностей;
* тести досягнень, що спрямовані на визначення успішності в різних видах діяльності, рівень знань, умінь, навичок у певній сфері (навчальній, професійній тощо);
* тести особистості або опитувальники, за якими відбувається оцінювання рівня розвитку особистості, насамперед мотиваційної та емоційно-вольової сфер, особливостей поведінки за певних ситуацій, зокрема в міжособистісних стосунках.

Виділяють як переваги, так і деякі недоліки тестових методик. До переваг можна віднести: здатність одночасно дослідити велику кількість респондентів (різного віку, різних культур тощо); оперативність та мобільність; стандартизованість. До недоліків – результати його не враховують історію розвитку хвороби, втому, натренованість у розв'язуванні завдань подібного роду; невисока точність прогнозу на тривалий час (коли на зміну психічних показників може, наприклад, вплинути зміна мотивації людини); досліджувана людина за бажанням може свідомо вплинути на здобуті результати, особливо якщо вона заздалегідь знає, як влаштований тест і яким чином за його результатами будуть оцінювати її психологію й поведінку; втрата індивідуального підходу.

**Анкета** – методичний засіб для отримання первинної соціологічної та соціально-психологічної інформації на основі вербальної (словесної) комунікації. Анкети також розрізняються за видами: відкриті та закриті. У відкритих анкетах обстежувані самі формулюють відповіді на поставлені запитання, а у закритих – необхідно вибирати одну із наявних відповідей. Перевага відкритої анкети полягає в можливості отримати повніші дані про досліджуваних. Недолік – важке опрацювання через різноманітність відповідей. Закриті анкети є легкими для опрацювання, але їхні дані (відповіді) не виходять за задані наперед формулювання.

Анкети також класифікуються залежно від:

* змісту (про знання; про факти; про мотиви, оцінки);
* отриманих відповідей (дихотомічні – відповідь лише "так" або "ні"), поліваріантні, шкальні – відповіді типу "скоріше так", "скоріше ні");
* цілей (змістові; функціональні, які в свою чергу поділяються на фільтри, контрольні, контактні, буферні);
* числа респондентів (індивідуальне анкетування – один респондент, групове анкетування – кілька респондентів, масове анкетування – від сотні до тисяч респондентів);
* повноти обсягу (суцільне – опитування всіх представників вибірки, вибіркове – опитування частини вибірки);
* типу контактів з респондентом (очне – у присутності особи, яку анкетують; заочне – особа відсутня). Даний тип поділяється на: розсилання анкет поштою; публікацію анкет у пресі; публікацію анкет в Інтернеті; вручення і збирання анкет за місцем проживання, роботи тощо.

Надійність даних анкетного опитування перевіряється двома шляхами: повторним опитуванням за тією самою процедурою тих самих осіб (так визначається стійкість інформації); контролем даних анкетного опитування іншими методами: опитування третіх осіб, спостереження, аналіз доступних документів. Слід зазначити, що анкети мають як позитивну ознаку, так і негативну. Позитивною є можливість одержання великого за обсягом матеріалу, достовірність якого визначається законом “великих чисел”; негативною – неможливість зіставлення відповідей обстежуваних з їхньою реальною діяльністю і поведінкою .

**Бесіда** – метод пізнання психологічних явищ у процесі мовного спілкування за спеціально складеною програмою. Для ефективної бесіди треба заздалегідь сформулювати мету, написати план та чітко продумати запитання бесіди, які акуратно фіксуються. При цьому важливим компонентом є створення психологічної атмосфери взаємної довіри, толерантності та врахування індивідуальних особливостей досліджуваних.

До основних типів бесіди можна віднести такі:

* стандартизована бесіда (стійкі програма, стратегія й тактика);
* частково стандартизована (стійкі програма і стратегія, тактика вільніша); вільна (програма і стратегія визначаються у загальних рисах, тактика зовсім вільна).

Провідною ланкою даного методу і його основним інструментом є запитання. За їх допомогою можна: отримати інформацію від співрозмовника у тому напрямі, що відповідає програмі бесіди; взяти ініціативу у бесіді; активізувати співрозмовника, щоб від монологу перейти до діалогу, дати можливість співбесіднику проявити себе. Запитання у бесіді будуються алежно від потенційної відповіді.

Характер запитань можна класифікувати за типами: заснована на широті очікуваної відповіді: закриті запитання (відповідь «так» або «ні»); відкриті запитання («хто», «що», «як», «скільки»); променювальні запитання (звернення за уточненням того, що вже було сказано). Запитання будуються залежно від сенсу відповідей, що співвідносяться з ними: закриті запитання; альтернативі запитання (мають у собі можливий вибір); вибіркові запитання (задають коло предметів, з яких можна зробити вибір); іксові запитання (відповідь може бути будь-якою).

Якщо в основі запитання лежить його функціональна роль у цілісній програмі бесіди, то розрізняють приховані запитання (дають змогу підняти проблеми, що явно не формулюються); прямі запитання (засіб реалізації прихованого запитання); фільтруючі запитання (виконують функцію контрольних). Якщо основою запитання є характер зв'язку запитань із предметом, що досліджується, то розрізняють: прямі (безпосередньо стосуються досліджуваного предмета); непрямі (більш опосередковані щодо предмета обговорення); проективні (стосуються тієї сфери, до якої належить досліджуваний предмет).

Також, крім психодіагностичних методик, нами було запропоновано додаткові методи обстеження, які можуть бути корисними в роботі соціального педагога з виявлення та попередження конфліктів у шкільному середовищі. Розглянемо їх більш докладно.

Соціометрія – метод психологічного дослідження міжособистісних взаємин у групі, колективі з метою визначення структури взаємовідносин і психологічного сумісництва. У психології соціометричну методику застосовують з метою вивчення групової диференціації, коли членам групи пропонують відповісти на запитання типу: "З ким ти хотів би приятелювати?", "Кого ти обрав би керівником групи?". Вибір може бути взаємно позитивним, взаємно негативним або позитивним (чи негативним) з боку члена групи та негативним (позитивним) з боку того, кого він обрав би. Кількість позитивних і негативних виборів фіксується на матриці, після чого розраховують їх відсоток.

Перевага методу – за допомогою соціометричного дослідження можна виявити реальне місце особистості в колективі за її діловими якостями, популярністю, міжособистісними стосунками. Біографічний метод – метод дослідження, діагностика, корекція та проектування життєвого шляху особистості.

Спостереження – це науковий метод дослідження, що не обмежується простою реєстрацією фактів, а науково пояснює причини того чи іншого психологічного явища виступає у двох формах: зовнішнє та внутрішнє (самоспостереження). Зовнішнє, об’єктивне спостереження полягає в спеціально організованому сприйманні явищ, які вивчаються. Об’єктом самоспостереження є психічні стани, дії самого суб’єкта. Залежно від мети, спостереження може бути вибірковим (фіксується на фактах, які стосуються вузького питання) та суцільним (фіксуються всі явища, котрі можна споглядати: особливості пам’яті особистості, мислення, уваги тощо). Залежно від ступеня включення дослідника в досліджуване середовище розрізняють спостереження: включене, коли має місце особиста участь спостерігача діяльності, що сприймається і реєструється ним (при цьому інші люди звичайно вважають його учасником подій, а не спостерігачем); стороннє, коли події відбуваються без особистої участі в них спостерігача, яке діє нібито «з боку». За характером взаємодії з об'єктом спостереження буває:

* приховане, за якого люди не знають, що за ними спостерігають;
* відкрите, за якого люди інформовані про дослідження, що ведеться за ними. За часом перебігу розрізняють: з
* різ (однократне, короткочасне спостереження);
* періодичне (здійснюється впродовж певних проміжків часу);
* лонгітюдне (особлива тривалість, іноді впродовж кількох років).

За ступенем стандартизованості процедур розрізняють:

* вільне (пошукове) спостереження, яке, хоча і пов'язане з певною метою, проте позбавлене чітких обмежень у виборі того, на що треба звертати увагу, які моменти фіксувати тощо, тут припустима зміна предмета дослідження і правил, якщо виникає в цьому необхідність;
* структуроване (стандартизоване), коли події, що відбуваються, фіксуються без найменших відступів від заздалегідь розробленої програми; при цьому чітко визначене правило спостереження, запропонований увесь зміст дослідницьких дій, введені однакові способи реєстрації й аналізу даних.

За характером реєстрації даних спостереження поділяють на:

* констатуюче, коли завданням дослідника є добір фактів, чітка фіксація наявності і характеристика значущих форм поведінки;
* оцінне, де дослідник порівнює факти за ступенем їх виразності в будь-якому діапазоні, користуючись при цьому певною шкалою рейтингу.

Позитивною ознакою методу спостереження є збереження природності психічних проявів людини, запобігання викривлень у поведінці досліджуваних під впливом дослідника; можливість використання різноманітних технічних засобів, що покращать точність фіксації результатів спостереження. Негативною – те, що спостерігаючи, дослідник перебуває в пасивній позиції, чекаючи, коли відбудеться явище, яке його цікавить, а також суб'єктивність (адже результати багато в чому залежать від досвіду, наукових поглядів, кваліфікації, інтересів, пристрастей дослідника).

Основними вимогами до спостереження є:

* збереження природних умов трудової, навчальної або ігрової діяльності людини; цілеспрямованість (мета та завдання);
* системність;
* фіксація фактів у щоденнику;
* люди, за якими ведеться спостереження, не повинні знати про це;
* дослідник не має втручатися в діяльність обстежуваного.

Так, Н. Максимова пропонує під час спостереження за учасниками конфлікту в школі фіксувати такі особливості поведінки і зовнішнього вигляду дітей [11]:

* загальний зовнішній вигляд (загальний соматотип, фізичні особливості, наявність фізичних недоліків або диспропорцій, постава, міміка і жестикуляція, тримається скуто чи вільно, адекватно чи ні, охайність в одязі, зачісці, чистота тіла, ступінь загальної рухливості тощо);
* особливості мовлення (інтенсивність і тембр голосу, темп мовлення, чіткість вимови, словарний запас, наявність жаргону, брутальних виразів, специфіка вираження думок — ступінь послідовності, логічності, чіткості, швидкості словесної реакції);
* соціальна поведінка (особливості встановлення контактів, ступінь невимушеності при цьому, товариськість, наявність соціальних навичок, вихованість, специфіка поведінки за ступенем домінування, агресивності, підлеглості та довірливості тощо);
* настрій (ейфорія, безтурботність, врівноваженість, серйозність, відсутність гумору, поганий настрій, тривога тощо);
* ставлення до обстеження (ступінь зацікавленості: від активного небажання або недовіри, байдужості до надмірної зацікавленості);
* особливості діяльності під час обстеження (ступінь уважності, швидкість вирішення поставлених завдань, особливості орієнтувальної основи дій — намагання знайти загальний спосіб вирішення завдання або дії методом спроб і помилок, темп роботи — ступінь рівномірності, швидкості, сумлінність і охайність при виконанні завдань, реакція на невдачі — агресивна, звинувачення себе, відмова від діяльності, байдужість та ін.).

Аналіз продуктів діяльності – це метод психологічного дослідження, який являє собою систему дослідницьких процедур, спрямованих на збирання, систематизацію, аналіз та тлумачення продуктів діяльності людини. Має на меті вивчення психологічних особливостей людей, які з певних причин не можуть підлягати безпосередньому спостереженню чи експериментуванню (наприклад, вивчення психологічних особливостей людей, що жили в минулі часи). Цей метод широко використовується для вивчення продуктів творчої діяльності людини, насамперед дітей, які часто не в змозі ще подати розгорнутий словесний звіт. Це можуть бути продукти трудової (виготовлені токарем деталі, проект інженера, картина художника), навчальної (написаний твір, розв'язана задача, виконане креслення), ігрової (споруджений з кубиків будинок, зроблена з піску фортеця і подібне) діяльності. За продуктом діяльності відтворюється процес виготовлення, при цьому відображається (проектується) ставлення людини до самої діяльності, навколишнього світу, природи, виявляється рівень розвитку розумових, сенсорних, моторних навичок.

Метод аналізу продуктів діяльності ґрунтується на тому, що в результатах роботи людини виявляються її знання, вміння та навички, здібності, уважність і спостережливість, риси характеру. Отже, продукти діяльності дають можливість побачити в них найрізноманітніші психічні якості та властивості особистості, рівень їх розвитку. Цей метод поєднує в собі кілька дослідницьких та аналітичних процедур, диференціація яких відбувається за ознакою предмета пізнання кожної з них.

Виділяють:

* аналіз особистих документів – листів, фотографій, щоденників, автобіографій тощо, якісно-кількісний аналіз яких дає цінний матеріал для психодіагностики, дослідження життєвого шляху особистості;
* аналіз офіційних матеріалів групової, колективної та масової комунікації – записи розмов, дискусій, нарад, різноманітні устави, накази, оголошення тощо – цей тип дослідницьких та аналітичних процедур застосовується, як правило, для вивчення соціальних процесів, явищ та їх проекцій на індивідуальне буття особистості;
* аналіз продуктів діяльності – система процедур, спрямованих на дослідження та тлумачення змістових результатів діяльності людини – творчих, професійних, поведінкових, суспільних, самоорієнтовних тощо.

Вимоги до методу:

* типовість (характерність) самої діяльності;
* типовість умов діяльності;
* аналіз різних продуктів діяльності.

Перевага методу полягає в тому, що можна час від часу повертатися до аналізу матеріалізованих продуктів діяльності.

Недолік: не всі психічні якості можна розкрити в продуктах діяльності. Тому метод використовується як допоміжний. Визначають етапи психологічного дослідження: підготовчий, де відбувається вивчення стану, визначення завдань, питань та робочої гіпотези дослідження, розроблення методики; основний – під час якого збираються фактичні дані, що забезпечують достовірність висновків, кількісне опрацювання даних дослідження, визначення середніх величин, міри розсіювання даних, коефіцієнтів кореляції та ін., побудова графіків, інтерпретація даних і формування висновків; заключний – під час якого відбувається підведення підсумків.

Отже, в результаті аналізу існуючих методів психодіагностики нами було дібрано ті, які дають змогу в роботі соціального педагога ефективно здійснювати оцінку взаємовідносин в шкільних колективах, виявлення причин їх порушень та розробки шляхів своєчасної корекції, які будуть більш детально розглянуті нами в наступному параграфі роботи.

## **2.2. Форми та методи попередження конфліктів у шкільному середовищі**

Ключова роль в роботі з виявлення та попередження шкільних конфліктів належить соціальним педагогам, класним керівникам і психологам. Для профілактики конфліктів необхідно навчити підлітків навичкам позитивного спілкування, взаємодії з іншими членами соціуму, прищепити вміння знаходити мирні шляхи вирішення конфліктів, велику важливість також мають навички спільної роботи, одержувані зокрема в рамках школи.

Особливий інтерес при цьому представляє собою проблема вибору не-обхідних форм і методів профілактики, яка включає такі форми як:

1. Тренінг з профілактики конфліктів - найбільш ефективно впливає на формування соціокультурної компетентності особистості учня, так як період навчання у школі - найважливіший період в психосоціальному розвитку людини.

Програма тренінгів з профілактики конфліктів спрямована на вирішення наступних завдань:

* створення в групі атмосфери взаємної прийняття, безпеки і підтримки для максимально повного розкриття особистістю своєї позиції і прояви емоцій;
* створення в групі умов для усвідомлення кожним учасником власної цінності і унікальності, стимулюючи тим самим толерантне ставлення до інших на основі усвідомлення їх права на власну неповторність;
* формування і розвиток навичок впевненої поведінки, конструктивного вирішення міжособистісних конфліктів;
* допомога кожному учаснику в усвідомленні позиції в спілкуванні один з одним на основі аналізу своїх агресивних установок щодо деяких людей .

Для вирішення поставлених завдань в процесі реалізації даної програми використовуються різні форми роботи: лекції, ігри, мозковий штурм, групові дискусії, психотехнічні вправи і завдання, що допомагають зрозуміти і засвоїти головну тему заняття.

2. Арт-терапія. Метою даного методу є опрацювання переживань особистості, які перешкоджають нормальному її самопочуттю і спілкуванню з оточуючими. За допомогою малюнка дитина мимоволі повідомляє про себе те, що ніколи не змогла б передати на словах. Метод широко застосовується для зняття негативних емоційних станів.

Діти малюють у відповідності зі своїми бажаннями, а також для того, щоб висловити свої думки і почуття. Дуже великий ефект здійснюють на психіку малювання пальцем лівої кисті для правшів і навпаки.

Серед методів психолого-педагогічної профілактики конфліктів у шкільному середовищі виділяються: ігри та вправи різної спрямованості для зниження рівня конфліктності підлітків; ігри та вправи для навчання прийнятним способів вираження гніву («Розірвання паперу», «Рольове програвання ситуацій»); ігри та вправи, спрямовані на навчання прийомам саморегуляції («Трояндовий кущ», «Позбавлення від тривоги»); рухливі ігри для фізичного та емоційного розслаблення ( «Кругові рухи», «Лялька Бобо»).

3. Дискусія - це метод обговорення і вирішення спірних питань. Результатом її може бути спільна угода, краще розуміння, новий погляд на проблему виникаючих конфліктів, спільне рішення.

Дискусія передбачає спілкування, що є провідним видом діяльності в підлітковому віці. Дискусія високоефективна для закріплення відомостей, осмислення проблеми і формування ціннісних орієнтацій. Прикладом такої роботи може бути програвання сюжетів, індивідуальних малюнків.

4. «Бесіда з собою» вчить дітей роздумувати перед тим, як розпочинати конфліктну ситуацію. Такого роду бесіда буде виступати буфером між поривом і занадто поспішною дією. Даний метод передбачає наступні кроки:

а) Дитина визначає суть самої проблеми, включаючи викликані емоції: «Він говорить дурниці, а я злюся».

б) Потім обмірковує кілька альтернативних варіантів реагування. Педагог задає питання типу «Тобі подобається те, що ти зробив у цій ситуації?», «А як можна було вчинити в цій ситуації?»

в) Розбираються варіанти поведінки та їх наслідки ( «А що буде, якщо ...?»).

г) Потім приймається рішення - що треба робити і як треба поступити.

Крім форм і методів профілактики, важливо визначити які фахівці будуть займатися цією проблемою. Необхідною умовою профілактичної роботи з подолання конфліктів у шкільному середовищі, є залучення фахівців: класного керівника, психолога. Класний керівник є сполучною ланкою в комплексній групі фахівців з організації профілактичної роботи з попередження конфліктних ситуацій. Він робить запит фахівцям і представляє інформацію про дитину [50].

Процес профілактики виникнення конфліктів в шкільному середовищі повинен здійснюватися в декілька етапів:

Перший етап - етап проблематизації. На цьому етапі дорослі визначають і актуалізують разом з дитиною те, якою є її проблема, виявляють актуальні проблеми, причини виникнення конкретних конфліктних ситуацій, виявляються протиріччя, формулюється проблема.

На другому (пошуково-варіативному) етапі здійснюється пошук варіантів вирішення конфлікту і визначається ступінь участі дорослого в цьому процесі, а також засоби супроводу при необхідності.

На третьому (практично-дійовому) етапі відбуваються спільно з дітьми реальні або віртуальні (у разі імітації ситуації) дії, які приводять їх до вирішення конфлікту (наприклад, проведення групових тренінгів, індивідуальних консультацій, використання інноваційних методів і психотерапевтичних практик).

На четвертому (аналітичному) етапі всі учасники корекційного процесу аналізують те, що відбувається, прогнозують можливість виникнення нових конфліктів і шляхів їх подолання.

На сучасному етапі одним х методів роботи з конфліктом, що набуває поширення в соціальній педагогіці, є медіація. Медіація - це процес переговорів, в якому медіатор (посередник) є організатором і управляє переговорами таким чином, щоб сторони прийшли до найбільш вигідного реалістичного і такого, що задовольняє інтереси обох (всіх) сторін угоди, в результаті виконання якого конфлікт між сторонами буде врегульовано. Це добровільна неформальна процедура, що володіє певними перевагами. Медіативна процедура не може відбутися і бути успішною без наявності і виконання певних принципів, що виражають суспільні погляди і уявлення (стандарти) про організацію і порядок вирішення спорів за сприяння медіатора, якими є: добровільність, неупередженість і незалежність медіатора, співпраця і рівноправність сторін, конфіденційність.

Найбільш обговорюваним перевагою методу є економічність, особливо в порівнянні зі звичайними способами врегулювання спірних питань. При цьому важливе значення для популяризації методу має та обставина, що переговори між сторонами за участю нейтрального, неупередженого помічника - медіатора, відбуваються тільки на добровільній основі і виконання досягнутих угод ґрунтується на добрій волі і згодою сторін.

Виходячи з ряду переваг, якими володіє медіація як метод врегулювання конфліктів, слідує і обґрунтування популярності, яку він набирає при організації роботи з профілактики конфліктів у шкільному середовищі. Можливості застосування даного методу в сфері соціальної роботи розглядаються нами як досить широкі. Так, С. О. Оборотова, аналізуючи технології застосування медіації в школі, говорить про наступні їх можливості:

- формування зацікавленості в подальшому поліпшенні як власного, так і навколишнього життя;

- оволодіння учнями різним спектром соціальних ролей;

- розвиток комунікативних навичок;

- формування мотивації успіху до досягнення, психологічної стійкості, рішучості;

- виховання етичних якостей, таких як людську гідність, совісність, повагу до людей;

- розвиток стійкої системи цінностей і внутрішніх принципів особистості.

Для того щоб результат роботи соціального педагога з профілактики конфліктів був стійким, необхідно, щоб корекція конфліктної поведінки учнів поведінки носила системний, комплексний характер, що передбачає опрацювання кожної характерологічної особливості всіх дітей, що беруть участь у конфліктах. В іншому випадку ефект від корекційної роботи буде нестійким.

## **2.3. Тренінгові програми профілактики конфліктів у шкільному середовищі**

За результатами проведеного дослідження і на підставі виявлених особливостей протікання конфліктів у шкільному середовищі ми можемо запропонувати тренінгові програми, зміст яких спрямований на зниження рівня конфліктності між дітьми і формування у них конструктивних стилів поведінки в конфліктах.

При формуванні середовища тренінгу реалізація принципу системної детермінації передбачає доцільне втілення факторів змін в складі групи, особистісні особливості керівника групи, просторово-тимчасових і соціально-психологічних характеристиках навчального тренінгу.

- Принцип реалістичності - створення в ході тренінгу середовища, ізоморфного за соціальними і психологічними характеристиками, а також роботу з різними за ймовірністю і значущістю в психологічній реальності учасників навчальними ситуаціями і проблемами.

- Принцип надмірності, який проявляється в створенні можливостей вибору учасниками різних варіацій подання інформації, моменту і способу діяльності.

- Принцип поведінки учасників тренінгу є реалізацією принципів створення середовища, адекватної цілям тренінгу. Таке середовище створює передумови для дотримання принципів, які характеризують поведінку і діяльність учасників групи.

Організаційні правила створення навчального тренінгу включають такі як фізична закритість, комплектування групи тренінгу, просторово-часова організація тренінгу. Розглянемо докладніше кожне з вищезазначених правил.

Під фізичною закритістю мається на увазі постійний склад тренінгової групи, і неприпустимість включення в групу нових учасників після початку роботи групи.

Правило комплектування групи включає два аспекти:

- правило гомогенності - застосовується щодо таких характеристик учасників тренінгу, як професійна приналежність, рівень посадовій ієрархії, по можливості вік;

- правило гетерогенності - поширюється на такі характеристики, як стать, а також деякі індивідуально-психічні властивості особистості.

Правило просторово-часової організації означає організацію роботи групи відповідно до актуальних просторових і часових характеристик.

Згідно основних правил міжособистісної взаємодіє навчального тренінгу включають:

* активність учасників навчального тренінгу;
* дослідницька та творча позиція учасників;
* об’єктивація поведінки учасників;
* принцип суб'єкт - суб'єктного спілкування;
* відкритість спілкування,
* принцип «тут і тепер».

Реалізація в ході тренінгу цієї даних правил також є вкрай важливою і зумовлює специфіку протікання тренінгових занять і успішне засвоєння його учасниками необхідної навчальної інформації.

Активність учасників навчального тренінгу передбачає включення всіх учасників тренінгу в інтенсивну роботу. При цьому активність учасників тренінгової групи носить специфічний характер, що відрізняється від активності людино, що працює з теоретичними формами отримання педагогічних знань. В ході тренінгу учасники отримують можливість включитися в діяльність, спеціально розроблену тренером або ж їм самими.

В якості такої діяльності може виступати програвання тієї чи іншої педагогічної ситуації, виконання спеціальних навчальних вправ, спостереження за поведінкою інших учасників тренінгу за спеціальною схемою, а також розробка проектів діяльності в індивідуальному і груповому режимах.

Під принципом творчої, дослідницької позиції в ході реалізації тренінгу мають на увазі усвідомлення, виявлення, відкриття учасниками групи ідей, закономірностей, варіантів вирішення проблем, як загальновідомих в сучасній педагогічній практиці, так і таких, що потребують емпіричного та теоретичного дослідження, а також своїх особистісних ресурсів, можливостей і особливостей, які проявляються в багатоманітному професійно-педагогічному середовищі.

Реалізація вказаного правила може відбуватися в ході конфронтації із значним тиском з боку групи, сильним груповим опором, який нерідко орієнтований на отримання засобів та шляхів діяльності і не готовий до прийняття на себе відповідальності за трансформації знань, сформульовані в цілях тренінгу.

Для подолання опорів такого роду тренер має володіти вмінням до створення ситуацій, що призводять учасників до усвідомлення важливості і необхідності експериментування зі своєю поведінкою, творчого ставлення до самого себе, власної діяльності після закінчення тренінгу.

Особливу значущість для навчального тренінгу, який, за своєю суттю, є методом цілеспрямованих змін, становить реалізація принципу об`єктивації. При цьому існує універсальний засіб об'єктивації, такий як зворотний зв'язок. Він відноситься до невід'ємних характеристик навчального тренінгу як методу об’єктивації реальності.

Суб'єкт-суб'єктне, або партнерське, спілкування в ході навчального тренінгу, це взаємодія учасників тренінгу, організована з урахуванням інтересів, почуттів, переживань, станів інших учасників і визнання їх особистісної цінності. Дотримання даного правила необхідне для створення в групі атмосфери безпеки, довіри, відкритості, і можливості її учасникам без побоювань експериментувати зі своєю поведінкою.

Правило щирості під час навчального тренінгу передбачає самостійне визначення міри своєї щирості кожним членом групи з одного боку, і формулювання тренером на початку занять негативного ставлення до неправди, з іншого.

Правило «тут і тепер» призначене для попередження відторгнення учасників тренінгу від того, що відбувається в групі в сфері, що не має відношення до обговорення актуальних навчально-педагогічних ситуацій.

Етичні правила навчального тренінгу включають такі найважливіші правила як конфіденційність, відповідність заявлених цілей тренінгу засобам його реалізації, правило ненанесення шкоди.

Дотримання вищевказаних правил в ході тренінгу забезпечує комфорт його учасників, створює атмосферу психологічної безпеки, формує позитивне ставлення їх до тренера і групових методам навчальної діяльності в цілому.

Дотримання правила конфіденційності в ході організації навчального тренінгу передбачає, що інформація про особистісні прояви учасників тренінгу та їх успішність не буде обговорюватись з ким би то не було за межами групи. Це необхідно для формування в групі відкритої атмосфери взаємодії між учасниками тренінгу, і збереження мотивації учасників на обговорення виникаючих питань і проблем в ході тренінгових занять.

Відповідність заявлених цілей тренінгу його змістом означає неприпустимість зміни заявленого на початку тренінгу плану групової роботи, що здійснюється за бажанням тренера, наприклад, переходу від розвитку навичок ефективного ведення ділових переговорів до аналізу причин невпевненості в собі одного з членів групи.

Правило ненанесення шкоди за своїм змістом ідентичне з поняттям конфіденційності, і має на меті запобігання нанесенню можливого збитку учасникам групи з боку інших учасників або керівника групи, який може бути пов'язаний з особистісними характеристиками (наприклад, агресією, нетактовністю), особистою неприязню або непрофесіоналізмом ведучого, його діагностичними можливостями і свободою від маніпулятивних тенденцій.

Навчальний тренінг являє собою унікальну форму педагогічної діяльності, що дає можливість вирішення конкретних проблем в засвоєнні та практичному використанні навчального матеріалу за досить короткий термін, а також знайти відсутні навички та вміння, позбутися від особистих проблем, розібратися в собі і відносинах з оточуючими. Досягненню максимально ефективного результату проходження навчального тренінгу дозволяє правильним чином складена програма, сформульована з урахуванням чітких принципів.

Принципи навчального тренінгу включають в себе принципи дотримання середовища тренінгу, принципи міжособистісної взаємодії учасників тренінгу, організаційні принципи, етичні принципи.

Реалізація в процесі тренінгу кожного з цих принципів має вкрай важливе значення і нерозривно пов'язана з майбутнім успіхом і досягненням поставлених тренером цілей і завдань.

В ході роботи з профілактики конфліктності можливий широкий спектр використання проблемних ситуацій, однак найбільш часто, на нашу думку, вчитель може використовувати використані проблемні ситуації із зіткненням думок учнів.

При роботі з використанням проблемно-діалогічного навчання відбувається розвиток:

1. розумових здібностей учнів (виникаючі труднощі змушують учнів думати, шукати вихід з конфліктної ситуації);

2. самостійності (самостійне бачення проблеми, формулювання проблемного питання, проблемної ситуації, самостійність вибору плану вирішення конфлікту);

3. креативного мислення (самостійне застосування способів дій, пошук нестандартних рішень в міжособистісних взаєминах).

В процесі навчання школярів навичкам конструктивної взаємодії в конфлікті завдання соціального педагога має полягати не тільки в тому, щоб забезпечувати формування навичок міжособистісних взаємин у дітей, і стратегій неконфліктного поведінки, але і в тому, щоб:

- ці навички і стратегії були прийняті учнями ( «я знаю», «я розумію»);

- діти усвідомлювали необхідність володіння цими знаннями ( «я знаю навіщо»);

- учень умів застосовувати і оцінювати самостійно рівень конфліктності у власній діяльності, і рівень сформованості навичок виходу з конфлікту ( «я знаю, як це робити», «я розумію, чи добре я це роблю»).

Крім того, соціальний педагог повинен націлювати учнів не тільки на особистісну, а й соціальну значимість оволодіння навичками конструктивного вирішення конфліктів, оскільки все що постійно вдосконалюється людиною - на благо суспільства. Отже, важливо не саме знання, а усвідомлення де, навіщо і як його можна і потрібно застосовувати.

Нами запропонований комплекс тренінгових занять, спрямованих на профілактику конфліктів у шкільному середовищі (Таблиця 2.2).

***Таблиця 2.2***

**Комплекс тренінгових занять, спрямованих на зниження рівня конфліктних взаємин у шкільному середовищі та формування конструктивних стратегій поведінки в конфліктах**

|  |  |
| --- | --- |
| **Тема заняття** | **Методы та прийоми** |
| Я і мій клас: чи легко нам дружити? | * метод бесіди; * пояснювально ілюстративний; * метод аналізу ситуацій; * метод вправ; * знайти інформацію, |
| Конфлікт та його причини. Чи конфліктний ти? | * метод бесіди; * метод роз'яснення; * Ігрові прийоми: «Розповідь по колу» * «Естафета - розповідь» Конкурс на кращу розповідь на задану тему. * «Закінчи фразу», складання речення щодо початку або кінця. * Робота з цікавими текстами на різні теми, обговорення тем |
| Як уникати конфліктів, та чи варто це робити? | * Бесіда; * Аналіз проблемних ситуацій; * Практичні вправи; * Самоаналіз; * Написання творів. |
| Підсумок. Що ми знаємо про конфлікти | Постановка міні-сценок за задумами учнів |

Важливим завданням соціального педагога, на нашу думку, є не лише робота з подолання та подальшої профілактики конфліктів в учнівському середовищі, але й навчання учнів навичкам конструктивного спілкування, адекватної взаємодії з з вчителями та однолітками, в зв'язку з чим вважаємо за необхідне в межах завдань нашої роботи запропонувати також тренінгову програму для розвитку в учнів комунікативни навчичок, яка може стати наступним кроком в роботі соціального педагога з профілактики конфліктів.

***Завдання програми:***

1. Формування навичок міжособистісного спілкування.

2. Розвиток комунікативних здібностей.

3. Підвищення вміння ефективної взаємодії в колективі.

4. Формування відкритості, щирості, доброзичливого ставлення до оточуючих.

5. Виховання усвідомлення себе як індивідуальної частини колективу і своєї єдності з ним.

Основними принципами програми є принципи гуманізму, добровільності, активності, анонімності, взаємної поваги.

Програма включає в себе ряд соціально - психологічних занять з учнями, які можуть проходити у формі практично орієнтованих тренінгів (10 занять). Заняття мають проводитись у відкритій, інтерактивній формі з кожним класом окремо і були спрямовані на максимальне саморозкриття учасників тренінгу, активне залучення їх до процесу обговорення проблемних ситуацій, ретельне опрацювання своїх особистісних якостей.

Вкрай важливим є також активне включення ведучого в роботу тренінгу, високий рівень його рефлексії.

**Тематичний план занять**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Тема заняття | Час | Завдання, що вирішуються в ході заняття | Вправи тренінгу |
| 1 | «Наша команда». Разом ми - сила | 1г.30 хв. | - Знайомство учасників між собою і з ведучим (якщо учасники вже знають один одного);  - Створення позитивного емоційного настрою на подальшу роботу;  - Формування уявлення про тренінг та правила участі в ньому.  - Розвиток експресивності і навичок командної роботи; - Розвиток гнучкості в сприйнятті життєвих ситуацій; | «Привітання без слів»  «Аналіз імені»  «Дме вітер»  «Живий стілець»  «Покажи рухами»  «Проміжна ланка»  Рефлексія |
| 2 | «Наші достоїнства» | 1г..30хв.. | - ПІдвищення самооцінки;  - Розвиток вміння самопрезентації, впевненості в собі;  - Підтримка в групі позитивного настрою, більш глибоке знайомство учасників один з одним. | «Мої переваги»  «Маленькі успіхи»  «Рекомендація»  Рефлексія |
| 3 | «Самоконтроль» | 1г.30 хв.. | - Тренування вміння довільно регулювати свій стан у різних ситуаціях;  - Розвиток вміння впевненої поведінки в емоційно напружених, стресогенних умовах;  - Розвиток вміння відслідковувати свій внутрішній психологічний стан. | «Протилежні рухи»  «Сядьте так, як…»  «Психологічний час»  Рефлексія |
| 4 | Подолання стресів. Життя у бурхливих умовах міста | 1г..30хв. | - Тренування умінь, необхідних для конструктивної поведінки в умовах невизначеності, в несподіваних ситуаціях, де відсутні заздалегідь відомі алгоритми дій, гарантовано ведуть до успіху.  - Розвиток навичок самоконтролю, сприйняття життєвих ситуацій як керівництво до дії, а не як привід до переживань;  - Розвиток вміння контролювати вираження своїх емоцій;  - Розвиток асоціативного мислення і творчого потенціалу. | «Сплячі леви»  «Дві справи»  «Каракулі»  «Міжміська пошта»  «Малюнок за точками»  Рефлексія |
| 5 | Вчимось спілкуватись | 1г..30хв.. | - Розвиток компетентності в спілкуванні;  - Тренування навичок використання вербальних і невербальних засобів комунікації. | «Багатоніжка»  «Найди мене»  Питання-відповідь  Рефлексія |
| 6 | Впевненість у відносинах | 1г..30 хв. | - Тренування вміння виявляти впевненість у міжособистісних стосунках, уміння користуватися і застосовувати в житті різноманітні поведінкові стилі.  - Розвиток гнучкості поведінки. | «Три способи поведінки»  «Оптимальні варіанти»  Агресивний та доброзичливий Рефлексія |
| 7 | Мої почуття | 1г. 30 хв.. | - Розвиток вміння розпізнавати свої почуття  - Розвиток вміння висловлювати почуття  - Розвиток саморегуляції | «Пара?»  «Эмоція»  «Казкар»  Рефлексія |
| 8 | «Співробітництво або конкуренція?» | 1г.30хв. | - Визначення поняття «конфлікт», «співпраця»  - Розвиток вміння відстоювати свої інтереси мирним шляхом  - Розвиток вміння виявляти ініціативу | «Причина»  «Атомы-молекулы»  «Карта перешкод»  «Крок до мети»  «Злий геній»  Рефлексія |
| 9 | «Вирішення конфліктів» | 1г.30 хв. | - Розвиток вміння діяти оперативно і цілеспрямовано в ситуаціях, коли виникають суперечності в інтересах між учасниками  - Розвиток навичок невербальної комунікації, експресивності, уміння розшифровувати невербальні сигнали інших учасників спілкування | «Скляні двері»  «Спілкуємось малюнками»  «Незакінчені речення»  «Спостережливий»  «Раздвоєння»  Рефлексія |
| 10 | «Портрет нашої групи» | 1г.30хв. | - Закріплення результатів, досягнутих в ході тренінгу | «Дай мені руку»  «Двійник»  «Капелюхи»  Рефлексія.  Анкета зворотного зв’язку. |

Таким чином, робота соціального педагога з профілактики конфліктів повинна бути побудована таким чином, щоб навчання навичкам міжособистісної взаємодії було націлене на всі критерії формування комунікативних навичок дій учнів. Крім цього, на нашу думку, слід приділяти особливу увагу дітям-лідерам, дітям, які мають статус «зірок» в класі, спрямовані на профілактику у них агресії у конфліктах, а також допомагати дітям з низьким соціометричним статусом до переходу від використання стратегій уникнення і пристосування до компромісу і співпраці.

При цьому, слід враховувати, що формування будь-яких умінь як особистісних новоутворень можливо тільки в діяльності. Крім того, формування будь-якого вміння проходить через наступні етапи:

1. Придбання первинного досвіду виконання дії і мотивація.
2. Формування нового способу (алгоритму) дії, встановлення первинних зв'язків з наявними способами.
3. Тренінг, уточнення зв'язків, самоконтроль і корекція.
4. Контроль.

Даний підхід забезпечить і можливість формування в учнів конструктивних стратегій поведінки в конфлікті.

Отже, для того щоб сформувати в учнів навички конструктивної поведінки в конфлікті, необхідно:

1) сформувати первинний досвід застосування таких стратегій в ході комунікації і мотивацію;

2) формування в учнів розуміння способу (алгоритму) застосування обраної стратегії;

3) сформувати вміння використовувати обрану стратегію поведінки в конфлікті за допомогою включення її в практику комунікації, організувати самоконтроль її застосування, і при необхідності - корекцію;

4) організувати контроль рівня сформованості навичок неконфліктної поведінки.

Ми вважаємо, що для забезпечення формування навичок неконфліктної поведінки соціальному педагогу слід обов'язково враховувати принципи комунікативної спрямованості педагогічного процесу, які полягають в:

• мовної спрямованості (формування навичок міжособистісної взаємодії школярів через безпосереднє і постійне спілкування дітей один з одним);

• функціональності (виконання в процесі виховної роботи широкого спектру комунікативних завдань: діти, навчаючись неконфліктному спілкуванню, повинні активно відповідати, сприймати, запам'ятовувати, описувати, повинні вміти охарактеризувати ту чи іншу комунікативну ситуацію з точки зору її конфліктності, пояснити причини поведінки тих чи інших її учасників);

• ситуативності (рольової організації педагогічного процесу);

• новизни комунікативних ситуацій (може реалізовуватися педагогом через зміну в процесі тренувальних вправ предмета конфлікту, проблемних тем для обговорення, партнерів з опрацювання ситуацій поведінки в конфлікті, умов опрацювання конфліктних ситуацій);

• принципу по «наростаючій»: від простого до складного.

• особистісної орієнтації спілкування (так як конфлікт між дітьми, хоча має узагальнені риси, проте практично завжди носить індивідуальний характер).

Дотримання вказаних вище умов допомагає створенню педагогічних ситуацій, в яких діти зможуть тренувати поведінку в конфліктах, виробляти правильні стратегії, тобто сприятливих умов для активного спілкування та профілактики конфліктів.

Таким чином, включаючи школярів до активної участі, в самому процесі встановлення міжособистісних взаємин між ними, активні практичні заняття сприятимуть створенню передумов для розвитку у них навичок неконфліктного поведінки.

**ВИСНОВКИ**

Результати наукового дослідження проблеми профілактики конфліктів у шкільному середовищі дали змогу зробити наступні висновки:

1. На основі аналізу соціально-педагогічної та психологічної літератури з’ясовано, що природу та сутність конфлікту як соціально-психологічного явища досліджували А. Анцупов, Н. Гришина, Дж. Джобсон, Л. Козер, Г. Ложкін, О. Малишев, Н. Пов’якель, Г. Скотт, Б. Хасан, А. Шипілов. Поняття «конфлікт» визначається як сутичка двох несумісних одна з одною тенденцій під час взаємодії двох чи більше суб’єктів, які мають взаємовиключні цілі, реалізують їх за рахунок інших та супроводжуються негативними емоціями. Охарактеризовано види (міжособистісні конфлікти; конфлікти між особистістю і групою, міжгрупові) та структуру (протиріччя, протидія, переживання) та ознаки (тривалість, глибина конфлікту)конфліктів.

2. З’ясовано, що структура конфлікту передбачає сукупність стійких елементів конфлікту, що забезпечують його цілісність. Охарактеризовано основні структурні елементи конфлікту: сторони конфлікту; предмет конфлікту; образ конфліктної ситуації; мотиви конфлікту; позиції сторін – конфліктерів. Визначено функції конфліктів: явні та латентні; конструктивні та деструктивні.

3. Охарактеризовано типи конфліктів у шкільному середовищі, зокрема: конфлікти в процесі взаємодії вчителя з учнем, між дитиною і батьками, між дітьми, між дитиною і групою, між групами (класами), внутрішньоособистісний конфлікт. Визначено основні стратегії поведінки підлітків в конфліктних ситуаціях, вибір яких залежить від провідних інтересів сторін і прагненням кожної з них досягти особистих цілей, Зокрема, це стратегія: пристосування, співробітництво, компроміс, суперництво, уникнення.

4. Обґрунтовано методичний інструментарій соціально-педагогічної профілактики конфліктів в шкільному середовищі. З’ясовано, що робота соціального педагога з оптимізації конфліктної поведінки в підлітковому колективі включає: організаційну роботу; діагностику та профілактичну роботу.

Методичний інструментарій соціального педагога щодо профілактики конфліктів у шкільному середовищі включає: комплекс діагностичних методик щодо виявлення конфліктності учасників освітнього процесу; форми та методи попередження конфліктів у шкільному середовищі, а також тренінгові програми.

З метою діагностики конфліктів в освітньому середовищі необхідним є використання таких методів психодіагностики, які дають змогу соціальному педагогу ефективно здійснювати оцінку взаємовідносин в шкільних колективах, виявлення причин їх порушень та розробки шляхів своєчасної корекції, які будуть більш детально розглянуті нами в наступному параграфі роботи. Основними формами та методами профілактики конфліктів в шкільному середовищі є: тренінг з профілактики конфліктів, арт-терапія, дискусія, «бесіда з собою», медіація, метод «рівний–рівному». Ефективним у процесі профілактики конфліктів є реалізація тренінгових програм.

Успішність роботи соціального педагога у закладі загальної середньої освіти безпосередньо залежить від рівня усвідомленості його ролі, а відтак і підтримки директором школи, відкритості колективу до співпраці. Фахівцям соціально-психологічної служби необхідно усвідомити свою важливу роль у період змін та впровадження інновацій у систему освіти, організувати такий психолого-педагогічний супровід освітнього процесу, при якому всі його суб’єкти зможуть якісно по-новому розкрити свій освітній потенціал.

У контексті радикального оновлення системи освітисоціально- психологічна служба сучасного закладу освіти як ніколи покликана сприяти покращенню умов для розвитку кожного суб’єкта освітнього процесу, здійснювати психологічну підтримку й надавати допомогу учням, учителям, батькам