

**ПЕРМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ**

На правах рукописи

Почекаева Ирина Сергеевна

**ВОСПИТАНИЕ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ
СТАРШЕКЛАССНИКОВ**

13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования

Диссертация на соискание
учёной степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук,
профессор Рогожникова Р.А.

Пермь - 2010

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	4
----------------------	----------

Глава 1 ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ И РАЗРЕШЕНИЕ КОНФЛИКТОВ КАК ПСИХОЛОГО – ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

1.1 Сущностные характеристики конфликта.....	15
1.2 Классификация конфликтов, возникающих в педагогическом процессе.....	30
1.3 Возрастные особенности старшеклассников, выступающие в качестве причин конфликтов	40
1.4 Сущность конфликтологической культуры.....	69
Выводы по первой главе.....	77

Глава 2 КОНСТРУИРОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРОЦЕССА ВОСПИТАНИЯ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТАРШЕКЛАССНИКОВ КАК УСЛОВИЯ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ И РАЗРЕШЕНИЯ КОНФЛИКТОВ В РАННЕМ ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

2.1 Методологические подходы, закономерности и принципы технологии процесса воспитания конфликтологической культуры старшеклассников.....	79
2.2 Технология процесса воспитания конфликтологической культуры старшеклассников.....	90
2.3 Условия реализации технологии воспитания конфликтологической культуры старшеклассников.....	109
Выводы по второй главе	113

Глава 3 ОПИСАНИЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ВОСПИТАНИЮ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТАРШЕКЛАССНИКОВ КАК УСЛОВИЯ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ И РАЗРЕШЕНИЯ КОНФЛИКТОВ В РАННЕМ ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

3.1 Подготовительный и констатирующий периоды экспериментальной работы	116
3.2 Апробация технологии воспитания конфликтологической культуры старшекласников.....	131
3.3 Анализ результатов экспериментальной работы.....	155
Выводы по третьей главе	171
 ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	 173
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	179
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	202

ВВЕДЕНИЕ

История развития человеческой цивилизации свидетельствует о том, что различного рода социальные конфликты всегда были актуальной проблемой общества и нередко оказывали решающее влияние на судьбы целых стран и народов. В связи с этим для современного мирового сообщества важно формирование потребности конструктивно разрешать противоречия на основе сохранения общечеловеческих ценностей.

В России трансформация политической системы, перестройка экономики, резкое социальное расслоение приводят к нарастанию конфликтов. Не меньше выражена конфликтная напряженность в образовании, в частности, в общеобразовательной школе.

Педагогическая теоретическая мысль обращалась к конфликту с давних времён, однако эта проблема чаще всего рассматривалась с точки зрения поиска эффективного способа разрешения конфликта как некоего неудобного для педагога и мешающего работе противоречия, которое следовало бы исключить из системы его работы. При этом не учитывалось, что конфликт является фактором общественного и индивидуального развития. Уровень современной культуры предполагает, что старшие школьники, стоящие на пороге взрослой жизни, должны быть способны разрешать конфликты конструктивно.

Вопрос о социально-психологической природе конфликта в той или иной мере рассматривался Л.С.Выготским, А.А.Бодалевым, А.А.Леонтьевым, А.С.Макаренко, В.Н.Мясищевым, В.А.Сухомлинским и др.

Изучению феномена конфликта посвящены работы отечественных специалистов в области специальной психологии и педагогики (В.И.Андреев, А.С.Белкин, Н.В.Гришина, О.Н.Громова, Г.И.Козырев, Р.Л.Кричевский, А.В.Мудрик, Н.В.Самоукина, Н.В.Самсонова и др.).

В научно-теоретической литературе затрагивался вопрос гуманистических методов разрешения конфликтов (М.Липман, В.Г.Маралов,

Ж.Семлен, В.А.Ситаров), обращалось внимание педагогов на необходимость подготовки детей к разрешению конфликтов (Н.В.Жутикова, С.В.Ковалёв). Исследовалась типология стилей поведения в конфликте (А.Я.Анцупов, Н.В.Гришина, В.И.Журавлёв, С.В.Кудрявцев, В.И.Сперанский, А.И.Шипилов), изучалась психология конфликтного поведения, методы и концептуальные подходы в исследовании конфликтов (Н.И.Леонов), рассматривались способы подготовки, организации и проведения переговоров как основных способов продуктивного разрешения конфликтов (Б.И.Хасан, П.А.Сергоманов).

По проблеме педагогического конфликта выполнены диссертационные исследования Ю.Ю.Бочаровой, Г.Е.Григорьевой, Н.А.Дзараевой, А.А. Кузиной, Л.Д.Наумовой, Т.С.Овчинниковой, А.Ф.Пеленёва и др.

Проблема конфликта широко освещается в зарубежных исследованиях (Л.Дейвитс, У.Линдсей, Д.Лайнз, П.Смит, С.Шарп, А.Дезетта и др.).

Определённые предпосылки для совершенствования конфликтологической подготовки учителя создают исследования, выполненные в области профессионально-педагогического образования (О.А.Абдуллина, О.Н.Лукашенок, А.С.Макаренко, В.А.Сластёнин, А.И.Щербаков, Н.Е.Щуркова и др.).

Однако мало изученным остаётся вопрос о конфликтологической культуре как интегральном личностном образовании и способах её воспитания с целью гармонизации межличностных отношений старшеклассников в системе «ученик - ученик».

Ранний юношеский возраст является благоприятным для воспитания более высокого уровня данного интегрального личностного образования, когда происходит осознание конфликтологической культуры как позитивной ценности, так как старшеклассник способен осмыслить целостную систему знаний о конфликте и способах его предупреждения и конструктивного разрешения. В силу возрастных особенностей формируется внутренний самоконтроль и школьник способен прогнозировать, предупреждать конфликт или цивилизованно взаимодействовать в конфликте, если он неизбежен.

Таким образом, **актуальность** проблемы обусловлена объективно существующими противоречиями между:

- потребностью современного общества в субъектах, способных проявлять взаимное уважение, брать на себя ответственность за конструктивное урегулирование межличностных противоречий на ненасильственной основе и отсутствием должного внимания педагогов к вопросу подготовки старшеклассников к решению данной задачи;

- недостаточной степенью разработанности категории «конфликтологическая культура» и необходимостью выявления её сущности на гуманистической основе;

- благоприятными возможностями раннего юношеского возраста для воспитания конфликтологической культуры и отсутствием научно обоснованных разработок по воспитанию конфликтологической культуры;

- достаточно разработанной конфликтологической теорией и слабой теоретической и методической базой воспитания конфликтологической культуры старшеклассников как условия предупреждения и разрешения конфликтов в раннем юношеском возрасте.

С учётом выявленных противоречий была сформулирована **тема** исследования: **«Воспитание конфликтологической культуры старшеклассников»**.

Цель исследования – разработать и теоретически обосновать технологию процесса воспитания конфликтологической культуры как интегрального личностного образования старшеклассников.

Объектом исследования выступает процесс воспитания конфликтологической культуры старшеклассников общеобразовательной школы.

Предметом исследования является технология воспитания конфликтологической культуры старшеклассников как условие предупреждения и разрешения конфликтов в раннем юношеском возрасте.

Гипотеза исследования основывается на предположении о том, что процесс воспитания у старшеклассников конфликтологической культуры как интегрального личностного образования будет более результативным, если:

- обеспечено развитие всех компонентов (рационального, эмоционального и поведенческого) конфликтологической культуры старшеклассников при помощи соответствующих методов и форм воспитания;
- выделены уровни конфликтологической культуры старшеклассников (элементарный, формальный, конформный, уровень соблюдения нейтралитета, достаточный и оптимальный);
- установлены основные причины межличностных конфликтов старшеклассников;
- воспитание конфликтологической культуры старшеклассника осуществляется в соответствии с технологией, включающей в себя последовательные этапы качественного изменения уровня конфликтологической культуры: демонстрационный, ритуальный, стереотипный, осознанного выбора, самоактуализации.

Задачи исследования:

1. Уточнить содержание понятия «конфликтологическая культура» как интегрального личностного образования старшеклассника.
2. Определить структурные компоненты конфликтологической культуры.
3. Разработать критерии и показатели для выделения уровней сформированности конфликтологической культуры старшеклассников и создать диагностическую программу для определения её уровней.
4. В целях предупреждения и конструктивного разрешения конфликтов школьников разработать, экспериментально проверить и определить эффективность технологии воспитания конфликтологической культуры как интегрального личностного образования старшеклассников.

Методологическую основу исследования составили:

- идеи личностно-деятельностного подхода (Б.Г.Ананьев, А.Н.Леонтьев, В.А.Петровский и др.);

- идеи личностно-ориентированного подхода (В.В.Сериков, И.С.Якиманская и др.);

- современные подходы и концепции воспитания (Е.В.Бондаревская, Л.С.Выготский, В.А.Караковский, Н.Е.Щуркова и др.);

- идеи культурологического подхода в системе образования (Е.В.Бондаревская, И.Б.Ворожцова, В.Э.Меламуд, Л.В.Тодоров, Н.В.Самсонова, А.Н.Утехина и др.);

- технологический подход в образовании (В.П.Беспалько, Г.К.Селевко и др.);

- методология исследования конфликта в образовательном процессе (Н.П.Аникеева, А.С.Белкин, Л.Г.Борисова, Г.Е.Григорьева, В.И.Журавлев, Н.В.Жутикова, Г.И.Козырев, Н.И.Леонов, М.М.Рыбакова, А.С.Чернышев и др.).

Теоретической основой исследования являются:

- философские положения о человеческом бытии и факторах, определяющих развитие человеческих отношений (Гераклит, Цицерон, Аристотель, Эпиктет, М.Аврелий, Т.Гоббс, Дж.Локк и др.);

- социальная теория конфликта (Р. Дарендорф, Г.Зиммель, Л.Козер и др.) и современные социологические исследования в области конфликтологии (А.А.Гостев, А.В.Дмитриев, А.Г.Здравомыслов, В.А.Соснин, Е.И.Степанов, Ж.Семлен);

- психологические аспекты конфликтологических теорий (А.Я.Анцупов, Н.В.Гришина, Н.И.Леонов, Т.И.Марголина, И.И.Серова, А.И.Шипилов, Б.И.Хасан);

- психолого - педагогические исследования, посвященные особенностям раннего юношеского возраста (А.А.Бодалев, Б.С.Волков, М.В.Гамезо, Т.Н.Гущина, И.С.Кон, Г.Крайг, А. Крицкий, В.А.Крутецкий, Н.С.Лейтес, А.В.Мудрик, Ж.Пиаже, Е.Е.Погонина, Ф.Райс, А.А.Реан, К.Р.Сидоров, Е.Смирнова, П.Степанов, В.А.Сухомлинский, Д.И.Фельдштейн, Р.Хавигхерст,

И.Хоменко, Е.Чайка, И.Шустова, Э.Эриксон, П.М.Якобсон, П.Смит, Н.Фоскетт и др.).

В ходе исследования были использованы такие **методы**, как теоретический анализ, монографическое изучение опыта урегулирования конфликтов, обобщение педагогического опыта, диагностические методы (анкетирование, наблюдение), методики, направленные на выявление акцентуаций характера, склонности к агрессии, предрасположенности к той или иной стратегии поведения в конфликте, социометрическая диагностика, формирующий эксперимент. Обработка результатов проводилась с помощью качественного анализа и методов математической статистики (ранжирования, t-критерия Стьюдента).

В качестве **базы исследования** были выбраны средние общеобразовательные школы №№ 17, 49, 94 и лицей № 4 г. Перми. Выборка учащихся составила 162 человека. Исследование осуществлялось в четыре этапа.

На первом этапе (2003г.) изучались особенности межличностных и групповых конфликтов в коллективах старшеклассников средних общеобразовательных школ г. Перми. Анализ полученных материалов позволил сформулировать проблему, гипотезу, цель и задачи настоящего исследования.

На втором этапе (2003 – 2004г.) осуществлялся анализ философской, социологической и психолого-педагогической литературы по теме диссертации, были определены структурные компоненты конфликтологической культуры, на основе чего выделены её соответствующие уровни у старшеклассников, дана их содержательная характеристика. Была создана технология процесса воспитания конфликтологической культуры старшеклассников как условие предупреждения и разрешения конфликтов в юношеском возрасте.

На третьем этапе (2004 -2007 г.) апробировалась технология процесса воспитания конфликтологической культуры старшеклассников как условие

предупреждения и разрешения конфликтов в раннем юношеском возрасте. Систематизировался эмпирический материал.

Четвертый этап (2007-2010г.) был посвящен анализу результатов эксперимента, подведению итогов, формулированию выводов по итогам диссертационного исследования.

Научная новизна исследования.

1. Выявлена сущность конфликтологической культуры как интегрального личностного образования старшеклассника, уточнено его терминологическое определение.

2. Определены следующие структурные компоненты конфликтологической культуры как интегрального личностного образования: рациональный, эмоциональный и поведенческий.

3. На основе рационального, эмоционального и поведенческого компонентов конфликтологической культуры разработаны показатели для определения уровня конфликтологической культуры старшеклассников: *понимание значимости конструктивного разрешения конфликтов, эмоциональное состояние в ходе конфликтного взаимодействия, навыки общения, избираемая тактика поведения в конфликте, непримиримость к нарушению прав и свобод человека, частота конфликтных взаимодействий.* Создана диагностическая программа для определения уровней конфликтологической культуры старшеклассников.

4. Впервые выявлены уровни конфликтологической культуры старшеклассника: элементарный, формальный, конформный, уровень соблюдения нейтралитета, достаточный, оптимальный. Дана содержательная характеристика уровней сформированности данного интегрального личностного образования, включающая следующие компоненты: рациональный, эмоциональный, поведенческий.

5. Создана и теоретически обоснована технология процесса воспитания у старшеклассников конфликтологической культуры как интегрального личностного образования.

Теоретическая значимость исследования:

1. Выявлена сущность и структура конфликтологической культуры как интегрального личностного образования старшеклассника, что позволяет уточнить содержание понятия «конфликтологическая культура».

2. Определены критерии и показатели уровней конфликтологической культуры как интегрального личностного образования, что способствует развитию теоретических основ конфликтологии. Научно обоснована диагностическая программа для определения уровней конфликтологической культуры старшеклассников.

Практическая значимость исследования:

1. Технология воспитания конфликтологической культуры старшеклассников как условие предупреждения и разрешения конфликтов в раннем юношеском возрасте разработана и внедрена в образовательный процесс МОУ «СОШ №94» и МОУ «СОШ №77 с углублённым изучением английского языка» гор. Перми.

2. Представлена педагогическая технология воспитания конфликтологической культуры как интегрального личностного образования у старшеклассников, позволяющая осуществить дальнейшую разработку технологического подхода в педагогике.

3. Авторская технология процесса воспитания конфликтологической культуры старшеклассников может успешно применяться в качестве основы организации воспитательной деятельности, осуществляемой работниками образовательных учреждений, учащиеся которых достигли раннего юношеского возраста – в старших классах средних общеобразовательных школ, лицеев, гимназий, в колледжах и профессионально-технических училищах.

4. Материалы исследования могут быть полезны при разработке специальных курсов и семинаров по повышению профессионального мастерства учителя, а также в профессиональной подготовке будущих педагогов.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обусловлены:

- опорой основных положений и научных выводов на современные достижения различных областей знания – философии, социологии, психологии, педагогики и конфликтологии, а также на реальную педагогическую практику и опыт экспериментальной деятельности;
- выбором методов исследования, соответствующих его предмету, цели и задачам;
- репрезентативностью выборки участников исследования, положительной динамикой развития уровней конфликтологической культуры старшеклассников;
- практическим подтверждением основных теоретических положений, логическим анализом результатов исследования.

Апробация результатов исследования осуществлялась на заседаниях кафедры педагогики Пермского государственного педагогического университета, на научно-практических конференциях кафедры английского языка Пермского государственного педагогического университета. Результаты докладывались также на научных конференциях разных уровней: III Всероссийской научно-практической конференции «Российское образование в XXI веке: проблемы и перспективы», г. Пенза, 2007 г.; XI Международной научно-практической конференции «Проблемы образования в современной России и на постсоветском пространстве», г. Пенза, 2008 г.; III Международной научно-практической конференции «Социокультурные проблемы современного человека», г. Новосибирск, 2008 г.; Международной научно-практической конференции «Современные направления развития педагогической мысли и педагогика И.Е.Шварца», г. Пермь, 2009г.

Внедрение результатов исследования осуществлялось в процессе воспитательной работы классных руководителей МОУ «СОШ №77 с углублённым изучением английского языка» и МОУ «СОШ №94» г. Перми.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Конфликтологическая культура – это интегральное личностное образование старшеклассника, возрастные особенности которого определяют его ведущие специфические характеристики: в рациональной сфере – осознание необходимости предупреждать и конструктивно разрешать конфликты; осмысление конфликта как позитивной ценности; в эмоциональной – осуществление внутренней саморегуляции в конфликте; в поведенческой – умение применять данное личностное образование в практике предупреждения и конструктивного разрешения конфликтов.

2. Уровнями конфликтологической культуры как интегрального личностного образования старшеклассника являются: элементарный, формальный, конформный, уровень соблюдения нейтралитета, достаточный и оптимальный. Критерием для выделения уровней конфликтологической культуры выступает сформированность структуры отношения, которое имеет три компонента: *рациональный* (объём теоретических знаний о психолого-педагогической природе конфликта, его структуре и динамике, видах, возможных причинах и эффективных способах разрешения), *эмоциональный* (эмоциональное состояние личности в ситуации взаимодействия в конфликте) и *поведенческий* (наличие системы практических умений и навыков по предупреждению и конструктивному разрешению конфликтов).

3. Разработанная в ходе исследования технология процесса воспитания конфликтологической культуры старшеклассников реализуется на следующих этапах с соответствующими содержанием, методами и формами воспитания данного интегрального личностного образования: демонстрационном, ритуальном, стереотипном, осознанного выбора, самоактуализации. Данная технология учитывает выделенные уровни конфликтологической культуры старшеклассников. Последовательная реализация этапов выводит старшеклассника на качественно новый уровень конфликтологической культуры.

4. Созданная технология обеспечивает эффективное воспитание конфликтологической культуры старшеклассников за счёт преемственности этапов её реализации и отбора методов и форм воспитания, соответствующих уровню развития конфликтологической культуры старшеклассников. В процессе воспитания происходит повышение уровня конфликтологической культуры старшеклассников, гармонизация межличностных отношений учащихся, обеспечивается сплочённость коллектива за счёт повышения социометрического статуса учащихся.

Структура и объем работы. Работа состоит из введения, трех глав и заключения, сопровождается 3 рисунками, 20 таблицами, списком литературы и приложением. Основной текст диссертации изложен на 178 страницах. Общий объём работы составляет 215 страниц. Список литературы содержит 258 наименований.

ГЛАВА 1 ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ И РАЗРЕШЕНИЕ КОНФЛИКТОВ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

1.1 Сущностные характеристики конфликта

Проблема конфликта является актуальной для человечества на протяжении многих веков. Взгляды философов, психологов, социологов и педагогов по данному вопросу во все времена были столь же интересны, сколь и противоречивы.

Древнегреческий философ Гераклит (223; с.202) считал началом всего противоположности и утверждал, что «если иссякнет одна из противоположностей, то сгинет и исчезнет все». Война, согласно его воззрениям, «отец всех вещей» (Там же; с.203). Аристотель (16; с.379) , напротив, полагал, что в природе человека заложено стремление к сотрудничеству, а не к конфронтации.

Древнеримский философ Цицерон (231; с.103) в рассуждениях об истории человечества отмечает, что причиной гибели множества людей чаще становятся войны и мятежи, нежели какие-либо другие бедствия. Поэтому, «если все мы будем охвачены стремлением грабить ближнего ради своей выгоды и нарушать его интересы, то это неминуемо приведет к распаду того, что в высшей степени сообразно с природой – человеческого общества» (Там же; с. 129). Такие добродетели как милосердие и доброжелательность Цицерон называет самыми достойными качествами. Эпиктет и Марк Аврелий также были убеждены, что умение людей жить в мире и согласии друг с другом - наивысшее проявление достоинства. Так, рассуждая о том, какая из потерь самая важная для человека, Эпиктет пишет: «Когда ты бранишь человека и враждуешь с ним, тогда ты забываешь, что люди – твои братья, и ты делаешься их врагом вместо того, чтобы быть их другом. Этим ты сам себе вредишь, потому что когда ты перестаешь быть добрым и общительным существом, каким тебя бог создал, -

тогда ты теряешь самую дорогую свою собственность» (72; с. 673). Марк Аврелий называет противодействие людей друг другу противным природе (Там же. с.707).

Согласно концепции Т.Гоббса, естественным состоянием людей является «состояние войны всех против всех» (55; с.95). Склонить их к миру могут страх смерти, желание вещей, необходимых для хорошей жизни и надежда приобрести их своим трудолюбием. Разум подсказывает подходящие условия мира, на основе которых люди могут прийти к соглашению (Там же; с.98). Дж. Локк, автор противоположной концепции, называет естественным состоянием «состояние мира, доброй воли, взаимной помощи и безопасности» (135; с.272). Он полагал, что общество создается людьми в целях избегания войны и в надежде на получение помощи от него (Там же; с.274).

Таким образом, вне зависимости от того, как философы оценивали противоречия и конфронтацию между людьми, все они признавали их неизбежность и стремились предложить различные способы решения данной проблемы с целью гармонизации отношений в человеческом обществе.

Во второй половине XIX – начале XX вв. учеными-социологами предпринимались первые попытки обоснования роли конфликта в социальной системе. Г.Спенсер, Л. Гумплович, Г.Ратценхофер, У.Самнер привлекли большое внимание к проблеме конфликта, рассматривая его как одну из основных форм социального взаимодействия. Современные отечественные конфликтологи (Н.В.Гришина, А.Л.Анцупов, А.И.Шипилов) и зарубежные специалисты (Н.Смелзер) особо отмечают вклад К.Маркса и Г.Зиммеля в формирование и разработку теории конфликта. К.Маркс (140; с. 424) и Г.Зиммель утверждали неизбежность конфликтов в обществе вследствие его разделенности на классы. Однако в отличие от К.Маркса, Г.Зиммель считал, что конфликт способен приводить к социальной интеграции и усиливать социальную солидарность (83; с.536). Он рассматривал конфликт не только с точки зрения столкновения интересов, но и как выражение враждебности, свойственной людям и их отношениям (82; с. 114 – 119).

Р.Дарендорф (81; с.44-45) один из признанных классиков современной конфликтологии, полагает, что:

- каждое общество изменяется в каждой своей точке, социальные изменения - вездесущи;
- каждое общество в каждой своей точке пронизано рассогласованием и конфликтом, социальный конфликт – вездесущ;
- каждый элемент в обществе вносит свой вклад в его дезинтеграцию и изменение;
- каждое общество основано на том, что одни члены общества принуждают к подчинению других.

Тем не менее, Р.Дарендорф признает постоянное присутствие как конфликта, так и сотрудничества в общественной жизни в тех или иных сочетаниях.

Американский ученый Л.Козер занимался исследованием функций конфликта. Он выделил отрицательные и положительные влияния конфликта на жизнь людей. По его мнению, негативными функциями конфликта являются:

- ухудшение социального климата, снижение производительности труда, вывод из коллектива части его членов в целях разрешения противоречия;
- неадекватное восприятие и непонимание друг друга конфликтующими сторонами;
- уменьшение сотрудничества между конфликтующими сторонами в ходе конфликта и после него;
- возникновение духа конфронтации, затягивающего людей в борьбу и заставляющего их стремиться больше к победе, во что бы то ни стало, чем к решению реальных проблем и преодолению разногласий;
- материальные и эмоциональные затраты на разрешение противоречий.

Позитивные функции социального конфликта заключаются в том, что он:

- стимулирует изменение и развитие;
- играет информационную и связующую роль, поскольку в ходе конфликта его участники лучше узнают друг друга;

- способствует структурированию социальных групп, созданию организаций, сплочению коллективов единомышленников;
- активизирует деятельность людей, снимая «синдром покорности»;
- стимулирует развитие личности, повышает чувство ответственности;
- выявляет сильные и слабые стороны характера участников конфликта, создает условия для оценки людей по их моральным качествам, выдвижения и формирования лидеров;
- снижает подспудную напряженность и дает ей выход;
- выполняет диагностическую функцию.

Признавая неизбежность конфликтов в жизни людей, Л.Козер вместе с тем утверждает возможность обеспечения стабильности и устойчивости существующей социальной системы. Более того, он считает, что конфликт бывает дисфункционален лишь для тех социальных структур, которые недостаточно или вовсе нетерпимы по отношению к конфликту, и в которых сам конфликт не институционализирован. Равновесию подобной структуры угрожает не конфликт как таковой, а сама ее жесткость (99; с.184).

Современная зарубежная наука уделяет особое внимание не столько академическим разработкам в области теории конфликта, сколько методам предотвращения и аналитического разрешения конфликтных ситуаций, т.е. практике разрешения конфликтов, в том числе и школьных (D.Lines, P.K.Smith, G.Egan).

Становление и развитие отечественной конфликтологии находилось в прямой зависимости от жизни общества. Отрицание самой возможности возникновения социальных конфликтов в советском обществе отразилось на развитии теории и практики работы с конфликтами. Тем не менее, изменения, произошедшие в нашем обществе за последние два десятилетия, обусловили необходимость как теоретических исследований в области конфликтологии, так и поиск различных форм работы с конфликтными ситуациями. А.А. Гостев, В.А.Соснин, Е.И.Степанов (59; с. 110-128) обобщили основные результаты

научных конфликтологических исследований, проведенных отечественными учеными, и пришли к определенным выводам:

- учеными доказана необходимость смены парадигмы «бесконфликтности» конфликтологической парадигмой, которая ориентирует массовое сознание на понимание неизбежности противостояния в социальных взаимодействиях и его позитивной роли в гармонизации этих взаимодействий;
- обоснованы общие методологические ориентиры диагностики, прогнозирования и урегулирования социальных конфликтов;
- выявлены причины возникновения конфликтов и основных механизмов их развертывания.

А.Я.Анцупову и А.И.Шипилову (14) принадлежат исследования в области основ отечественной конфликтологии. Они рассматривают различные методики изучения конфликтов, их особенности в различных сферах социального взаимодействия (семейной, производственной, образовательной и т.д.), условия и способы конструктивного урегулирования конфликтов.

Н.В.Гришина (64) занимается изучением психологических проблем конфликтов, их видов, различных подходов к их пониманию, закономерностей реакции людей на трудные ситуации в общении. Особое место в ее трудах отведено проблеме практической работы с конфликтами людей и таким ее аспектам, как обучение эффективному поведению в конфликтах и их разрешению; обучение посреднической деятельности; обучение навыкам оказания психологической помощи людям при возникновении конфликтов.

Н.И.Леонов (126) изучает психологию конфликтного поведения, методы и концептуальные подходы в исследовании конфликтов и конфликтного поведения, а также занимается вопросами управления конфликтами.

Т.И.Марголина (139) исследует типы поведения личности в конфликте и конфликтность как метаиндивидуальную характеристику личности.

Б.И.Хасан и П.А.Сергоманов (227) изучают способы подготовки, организации и проведения переговоров как основные формы взаимодействия заинтересованных сторон для продуктивного разрешения конфликтов.

Таким образом, современные отечественные и зарубежные исследователи убеждены в том, что:

- потребность в научном исследовании конфликтов стала очевидной, т.к. закончился этап игнорирования, замалчивания и негативного отношения к конфликту (125;с.290);

- конфликт – это распространенная черта социальных систем, он неизбежен, а потому должен рассматриваться как естественный фрагмент человеческой жизни. Конфликт должен быть принят как одна из форм нормального человеческого взаимодействия. Мы должны перестать воспринимать его как какую-то патологию или аномалию. Конфликт – это нормально;

- конфликт не всегда и не обязательно приводит к разрушениям. Напротив, это один из главных процессов, служащих сохранению целого. При определенных условиях даже открытые конфликты могут способствовать сохранению жизнеспособности и устойчивости социального целого;

- конфликт содержит в себе потенциальные позитивные возможности. Общая идея положительного эффекта конфликтов сводится к следующей формуле - **конфликт→ изменение→адаптация→выживание**. Более конструктивная позиция по отношению к конфликту заключается в восприятии его в качестве сигнала к изменениям. Ценность конфликтов в том, что они предотвращают окостенение системы, открывают дорогу инновациям, требуют творческой реакции;

- конфликт может быть управляем. Его деструктивные последствия могут быть минимизированы или элиминированы, а конструктивные возможности усилены. Работа с конфликтом осознается как общий социальный и личный интерес (64;с.39). Более того, в общественном сознании отношение к конфликту стало, в некоторых случаях, как к желательному явлению (125; с.290).

Для выделения сущностных характеристик конфликта необходимо обратиться к определению данного явления в психологии, философии,

социологии и педагогике. Поскольку объектом данного исследования являются межличностные и межгрупповые конфликты, то термин «конфликт» будет употребляться нами для обозначения именно этих видов конфликтов.

В психологическом словаре И.М.Кондакова (108; с.170) конфликт определяется как «столкновение противоположных интересов или направленностей, разворачивающееся между разными индивидами (межличностный конфликт), что чаще всего связано с особенностями социальных взаимоотношений или внутри психической организации индивида (внутриличностный конфликт). Протекает на фоне резко отрицательных эмоций, в силу этого может стать причиной психической травмы. В рамках организационного взаимодействия выделяют следующие ситуации конфликтов: два или более члена социальной группы имеют несовместимые ожидания; два или более задания, полученные от руководителя, несовместимы; две или более социальные роли, выполняемые индивидуумом, содержат несовместимые требования; личные позиции исполнителя и его обязанности несовместимы».

Большой толковый социологический словарь (27; с.328) трактует конфликт в качестве открытой борьбы между индивидуумами или группами в обществе или между государствами – нациями. Он возможен между двумя или более людьми, социальными движениями, группами интересов, классами, полами, организациями, политическими партиями, а также этническими, расовыми или религиозными коллективами. Конфликт часто возникает из-за конкуренции за доступ и (или) контроль над недостаточными ресурсами или возможностями.

В философии конфликт в широком смысле подразумевает столкновение, противостояние сторон. Он также рассматривается как частный случай противоречия, его предельное обострение (45; с.505).

Современный словарь по педагогике (202; с.343-344) дает следующее определение конфликта: «Конфликт – столкновение разнонаправленных целей, интересов, позиций, мнений или взглядов субъектов взаимодействия, фиксируемых ими в жесткой форме. В основе любого конфликта лежит

ситуация, включающая либо противоречивые позиции сторон по какому-либо поводу, либо противоположные цели или средства их достижения в данных обстоятельствах, либо несовпадение интересов, желаний, влечений оппонентов и т.д. Конфликтная ситуация, таким образом, содержит субъект возможного конфликта и его объект. Однако чтобы конфликт начал развиваться, необходим инцидент, при котором одна из сторон начинает действовать, ущемляя интересы другой стороны. Если противоположная сторона отвечает тем же, конфликт из потенциального переходит в актуальный и далее может развиваться как прямой или опосредованный, стабилизирующий или неконструктивный».

Словарь по социальной педагогике (203; с.131) определяет конфликт как предельно обостренное противоречие, связанное с острыми эмоциональными переживаниями. При этом межличностный конфликт – трудно разрешимое противоречие между людьми по значимым для них аспектам взаимодействия.

Отметим, что все вышеперечисленные толкования конфликта сходны в выделении таких его сущностных характеристик, как:

- наличие противоречия по значимым аспектам взаимодействия, приводящего к открытому столкновению и борьбе;
- наличие субъектов-носителей противоречия;
- наличие действий, ущемляющих интересы оппонента;
- наличие резко отрицательных эмоциональных переживаний.

Х. Корнелиус и Ш. Фэйр (165; с.65-66) оперируют термином «сигналы конфликта». К таким сигналам они относят:

- кризис, т.е. разрыв связей с партнером по работе, друзьями и т.д. и резкое отступление от обычных норм поведения;
- напряжение, характеризующееся непрерывным беспокойством из-за отношений с оппонентом;
- недоразумение, т.е. искаженное восприятие проблемы или ситуации, склонность делать ложные выводы, чаще всего по причине отсутствия взаимопонимания;

- инциденты – происшествия, противопоставляющие партнеров по общению друг другу;

- дискомфорт – интуитивное ощущение неправильности происходящего.

С.М.Емельянов (74;с. 22-23) определяет конфликт как такое отношение между субъектами социального взаимодействия, которое характеризуется их противоборством на основе противоположно направленных мотивов (потребностей, интересов, целей, идеалов, убеждений) или суждений (мнений, взглядов, оценок и т.п.). Необходимыми и достаточными условиями для возникновения конфликтов являются наличие у субъектов социального взаимодействия противоположно направленных мотивов или суждений, а также состояние противоборства между ними.

О.Н.Лукашенок (137) к наиболее существенным признакам конфликта относит следующие:

- субъектность носителей противоречия;
- личностный смысл предмета противоречия для каждого из субъектов (до тех пор, пока нет столкновения личностных смыслов, нет конфликта, а есть лишь различные мнения по поводу одного и того же предмета);
- обстоятельства, выявившие накопившиеся противоречия и столкнувшие интересы субъектов.

Некоторые исследователи (71) обращают особое внимание на такую характеристику конфликтного взаимодействия как осознание конфликтующими противоположности своих позиций.

В.И.Сперанский (207; с.152-161) определяет конфликт как социальное отношение между двумя или более числом сторон, цели которых реально или предположительно несовместимы и отмечает, что данная несовместимость в определенной степени осознается участниками конфликта.

Б.И.Хасан (227; с.38 -40) называет конфликт необходимой атрибутивной характеристикой любого взаимодействия: как внешнего – с другим человеком или людьми (интеракция), так и внутреннего – с собой (интроакция). Если для реализации взаимодействия необходимы какие-либо новые формы и (или)

имеющийся ресурс не удовлетворяет требованиям данного взаимодействия, то оно фиксируется как конфликтное. Оно представлено своей трудной, требующей внимания и особых энергетических затрат, стороной. Существует такая граница в столкновении, когда взаимодействие становится «видимым» и требует к себе особого внимания. Таким образом, конфликт – это такая характеристика взаимодействия, в которой не могущие сосуществовать в неизменном виде действия взаимодетерминируют и взаимоизменяют друг друга, требуя для этого специальной организации. Из данного определения следует, что еще одной сущностной характеристикой конфликта является необходимость осуществлять поиск новых форм и ресурсов для реализации взаимодействия.

Важно отметить, что выбор той или иной формы конфликтного взаимодействия зависит от эмоциональных и поведенческих реакций личности на ситуацию конфликта. Существует мнение, что выбираемая участниками конфликта стратегия – относительно стабильный аспект личности. Однако, учитывая, что социальное поведение человека зависит от ситуации и может существенно меняться, мы разделяем точку зрения И.С.Кона (106), Т.И.Марголиной (139) утверждающих, что стратегия соотносится не с типом личности, а с типом поведения личности в конфликте. Т.И.Марголина (139;с.13-14) доказывает, что такое понимание стратегии позволяет допустить изменения поведения в конфликте, а также дает основания оптимистично оценивать возможности предупреждения и разрешения конфликтов. Исследователь отмечает, что понимание стратегии в конфликтном взаимодействии как ориентации человека по отношению к этому взаимодействию, его установки на определенные методы и формы поведения в процессе его осуществления позволяет признать как существование относительно стабильных оснований стилей конфликтного поведения, так и возможность их коррекции.

И.С.Кон (106;с.155-161) отмечает, что устойчивость типов поведения в конфликте складывается из многих составляющих. Влияние оказывают тип

высшей нервной деятельности, врожденные свойства темперамента, особенности воспитания, накопленный опыт. Возрастные особенности также обуславливают поведенческие и эмоциональные реакции индивида в конфликте.

Типологию стилей поведения в конфликте исследовали многие ученые. Так, С.В.Кудрявцев (119; с.59-61) выделяет три основных типа поведения личности в конфликте:

- *деструктивный*, характерный для авторитарных, эгоистичных людей с недостаточно развитой способностью самоконтроля, склонных к нарушению норм и разрушению системы ценностей;
- *конструктивный*, свойственен людям, стремящимся к снятию противоречий путем нахождения взаимоприемлемых решений;
- *конформный* тип поведения, присущ людям, занимающим пассивную позицию в конфликте, склонным к безоговорочным уступкам.

А.Я.Анцупов и А.И.Шипилов (14; с.216) предлагают следующую классификацию основных типов реагирования на трудную ситуацию вообще, и конфликт как ее проявление (рис.1):

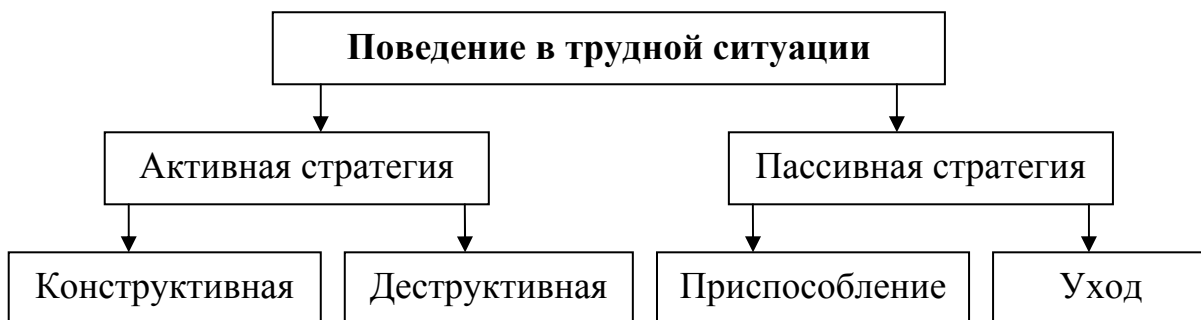


Рис.1 Классификация типов реагирования на трудную ситуацию вообще, и конфликт как её проявление

Активный тип реагирования на трудную ситуацию рассматривается как деятельная форма адаптации субъекта к трудной ситуации, активное преобразование среды. Однако эта активность может носить как *конструктивный* характер (повышение уровня поисковой деятельности,

расширение возможных вариантов решения проблемы, мобилизация сил на решение задачи – в целом повышение эффективности деятельности и общения), так и *деструктивный* (дезорганизация деятельности, спонтанные и импульсивные поиски выхода, разрушительные действия по отношению к другому субъекту взаимодействия или самому себе, нервные вспышки и т.д.).

Пассивный тип поведения, деятельности и общения в трудной ситуации также реализуется в двух формах. *Приспособление* рассматривается как отказ от отстаивания интересов и целей, снижение уровня претензий, уступка обстоятельствам. *Уход* от ситуации реализуется в таких поведенческих проявлениях, как избегание взаимодействия, отказ от выполнения задачи, уход в фантазии, употребление алкоголя, наркотиков и т.д.

Авторами других типологий поведения личности в конфликте являются А.Г.Амбрумова, В.И.Журавлев и др.

Как отмечает Н.В.Гришина (64;с.195-208) при описании поведенческих форм реагирования на конфликты применяются разнообразные обозначения: *соперничество* (конкуренция, доминирование, борьба, напористость); *уход* (избегание); *уступчивость* (приспособление); *кооперативные стратегии* (интеграция, сотрудничество); *компромиссные стратегии*. Данные термины соответствуют определениям типов поведения в конфликте, представленным в работах К.Томаса и Р.Килмана. Типология поведения личности в условиях конфликта, разработанная этими учеными, на сегодняшний день является самой широко известной и признанной. Рассмотрим данные формы реагирования в конфликте подробнее.

Уход от конфликта в интерперсональном взаимодействии реализуется в двух основных стратегиях поведения. Одна из них – избегание ситуации, игнорирование проблемы, ее «откладывание», нежелание вступать во взаимодействие с партнером по поводу возникших разногласий. Другой вариант – это стратегия *уступчивости*, когда человек решает возникшую проблему за счет отказа от собственных интересов и идет навстречу интересам партнера. Такой вариант можно считать рациональным, если он является

разумным соизмерением предмета конфликта и ущерба, которым грозит возможное противостояние. Однако уступчивость, за которой скрывается неспособность или нежелание решать проблемы, не может считаться оправданной. Выбор такой неконструктивной стратегии ухода может быть связан с явлением, которое Б.И.Хасан (227;с.4) назвал «конфликтофобией». Исследователь отмечает, что данное явление связано с присущими обыденному представлению негативными установками по отношению к конфликту.

Соперничество является стратегией ориентации на свои собственные интересы при пренебрежении интересами партнера и его позицией. Участник конфликта использует все доступные ему средства, чтобы добиться своего, разрешить возникшую проблему в свою пользу. При этом он либо игнорирует ту «цену», которая будет заплачена в результате его действий, либо не отдает себе в этом отчета. Считается, что данная стратегия поведения может обеспечить человеку возможность тактического выигрыша в какой-то конкретной ситуации, однако вызывает негативную реакцию окружающих и приводит к осложнению отношений с ними.

Стратегии сотрудничества и компромисса, используемые с целью поиска оптимального решения проблемы, по сути, являются диалогом. В диалоге обе противостоящие позиции получают равное право выражения, они становятся партнерами в поиске конструктивного разрешения конфликта, которое учитывает интересы обеих сторон.

Авторы исследований, проводимых под руководством А.И.Донцова, (195) утверждают существование «одномодальных» и «бимодальных» личностей. «Одномодальные» личности предпочитают один из вышеперечисленных стилей поведения в конфликтной ситуации, «бимодальные» личности имеют два равнопредпочитаемых стиля поведения. Обнаружена связь между самоотношением личности и выбираемым ею стилем поведения. Для лиц, выбирающих стратегию соперничества, характерны повышенная самоуверенность, представление о себе как об основном источнике собственного успеха в жизни. Выбирающие тактику компромисса ощущают

ценность своей личности, внутренне малоконфликтны, уверены в своих силах. Установлено также, что существуют половые различия в частоте выбора тех или иных способов поведения в конфликте. Так, юношам свойственно предпочитать стратегию конкуренции, в то время как девушки чаще выбирают компромисс и сотрудничество (там же).

Большинство авторов (А.Я.Анцупов, Д.Журавлев, В.И.Сперанский) считают, что ни один из стилей поведения в конфликте не может быть выделен как самый лучший. Каждый стиль эффективен в определенных условиях, выбор того или иного из них определяется конкретной ситуацией. Умение комбинировать и использовать разные способы поведения в конфликте значительно расширяет возможности взаимодействия в нем. Следует отметить, что в условиях гуманизации педагогического процесса наиболее оптимальной стратегией урегулирования противоречий признана стратегия сотрудничества.

Г.Е.Григорьева (61; с.20-22) рассматривает природу конфликта в рамках психологии окружающей среды – проксемики. Согласно методологическим основам проксемики, человек устанавливает определенную дистанцию между собой и окружающими его людьми. Пространственная сфера вокруг человека, очерченная мысленной чертой, за которую другим нельзя заходить, является персональным пространством. В зависимости от характера взаимоотношений и внешней ситуации люди устанавливают персональное пространство и оптимальную дистанцию при общении друг с другом. При совпадении представлений партнеров о границах личного пространства друг друга и «соблюдении суверенитета» этих границ складываются отношения взаимопонимания и взаимоуважения. При несовпадении этих представлений происходит нарушение границ личного пространства одного или обоих субъектов и возникает конфликтная ситуация, способная перерасти в конфликт. В рамках проксемического подхода, межличностный конфликт есть результат нарушения одним человеком границ персонального пространства другого человека. Следовательно, конфликт – это закономерная фаза развития межличностных или групповых отношений, в которой возникает требующее

разрешения противоречие между личностно-значимыми целями, принципами, мотивами субъектов, испытывающих и осознающих нервно – психическое напряжение и предпринимающих объективные действия, в результате которых нарушаются границы персонального пространства оппонентов. Данное определение представляется нам наиболее полным, и в дальнейшем мы будем придерживаться именно его.

Обобщим результаты анализа философской, социологической и психолого-педагогической литературы по проблеме конфликта.

Современная наука признает конфликт в качестве закономерной и естественной характеристики социальных отношений, утверждает возможность протекания конфликтов в разнообразных, в том числе и конструктивных формах. На данном этапе особое внимание уделяется развитию практики работы с конфликтными явлениями разного рода, возникающими в различных областях человеческого взаимодействия.

К наиболее существенным характеристикам межличностного конфликта относятся:

- субъектность носителей противоречия;
- личностный смысл противоречия для каждого из субъектов;
- нервно-психическое напряжение во взаимоотношениях сторон, резко отрицательные эмоциональные переживания;
- осознание субъектами напряженности;
- объективные действия участников конфликта, направленные против оппонента;
- нарушение границ персонального пространства оппонентов;
- необходимость осуществлять поиск новых форм и ресурсов для реализации взаимодействия.

1.2 Классификация конфликтов, возникающих в педагогическом процессе

В 20-30-е годы в отечественной педагогике начал формироваться интерес к противоречиям в процессе воспитания детей, конфликтам личности и коллектива. Проблема нашла отражение в трудах Л.С.Выготского, А.С.Макаренко, В.А.Сухомлинского, и др. В дальнейшем исследовании данной проблемы занимались Л.И.Божович, Г.М.Болтунова, В.А.Крутецкий, Л.С.Славина. Эти педагоги раскрывают сущность понятия «конфликт», определяют различные виды конфликтов. О.Н.Лукашонок, Н.Е.Щуркова и др. изучают управление конфликтной ситуацией и ее использование в воспитательных целях. Работы по рассмотрению конфликта в качестве средства выявления нравственной зрелости школьника принадлежат Н.В.Басовой, А.С.Белкину и др. Изучением вопроса подготовки учителя к конструктивному разрешению конфликтных ситуаций занимаются Д.Журавлев, Н.Самоукина, И.Рудакова, А.Чернышев и др.

Н.В.Самсонова изучает понятие «конфликтологическая культура специалиста» и проблему её формирования в системе вузовского образования.

Диссертационные исследования, выполненные отечественными педагогами в 2003-2010гг., посвящены следующим проблемам: предупреждение и разрешение конфликтов в подростковом коллективе (Г.Е.Григорьева), формирование конфликтологической компетентности студентов медицинского вуза (Н.А.Дзараева), педагогическое посредничество в урегулировании конфликтов с участием девиантных подростков (Т.С.Овчинникова), воспитание конфликтологической компетентности старшеклассников (А.А.Кузина), формирование готовности старших школьников к продуктивному разрешению конфликтов (Л.Д.Наумова).

Многие из современных исследователей обращаются к теме классификации конфликтов, возникающих в педагогическом процессе. Как известно, специфика школьного коллектива состоит в том, что он имеет множество формальных и неформальных, горизонтальных и вертикальных

связей, что позволяет классифицировать школьные конфликты по разнообразным признакам, в частности, по его длительности, причинам, степени напряженности, составу участников, сфере возникновения и существования, функциональным последствиям и т.д.

Так, Г.И.Козырев (100) описывает школьные конфликты как возникающие на *макроуровне, среднем уровне и нижнем уровне*. На макроуровне конфликты в социально-педагогическом процессе возникают между системой образования и обществом. На среднем уровне линии противоречий проходят между администрацией и учителями, администрацией и родителями, администрацией и учащимися. На нижнем уровне противоречия проходят по линиям «учитель-ученик» и «родитель-ученик». Все вышеперечисленные конфликты можно условно отнести к так называемым *вертикальным конфликтам*.

Кроме вертикальных на каждом уровне социально-педагогического процесса имеют место и *горизонтальные* конфликты. Например, на макроуровне могут возникать противоречия и конфликты по поводу проводимой в обществе политики в области образования, воспитания, между основной частью граждан, с одной стороны и высшими руководящими структурами – с другой.

На среднем уровне возможны как вертикальные конфликты между различными уровнями управленческих подсистем в системе образования, так и горизонтальные между администрацией различных учебных заведений. К среднему уровню можно также отнести горизонтальные конфликты типа «учитель-родитель», «учитель-учитель», «родитель-родитель».

На нижнем уровне возникают конфликты типа «ученик-ученик».

Н.В.Самоукина (186) классифицирует школьные конфликты по трем основным признакам: мотивация, организация обучения в школе и взаимодействие в образовательном процессе. Согласно ее классификации выделяются следующие конфликты:

- *мотивационные*, возникающие между учителем и учениками из-за слабой учебной мотивации школьников, их нежелания учиться;
- *организационные*, связанные с недостатками в организации обучения в школе;
- *взаимодействий* учащихся между собой, учителей и школьников, учителей друг с другом, учителей и администрации.

Последние, т.е. мотивационные конфликты, чаще происходят по субъективным причинам, из-за личностных особенностей конфликтующих, их целевых установок и ценностных ориентаций.

С.М.Емельянов (74) отмечает важность классификации конфликтов с практической точки зрения, т.к. она позволяет ориентироваться в их специфических проявлениях и, следовательно, помогает оценить возможные пути их разрешения. Он предлагает классифицировать конфликты по:

- *сфере проявления конфликта* (экономические, идеологические, социально-бытовые, семейно-бытовые и т.п.);
- *степени длительности и напряженности* (бурные, быстротекущие, острые, длительные, слабовыраженные вялотекущие, слабовыраженные быстротекущие);
- *субъектам конфликтного взаимодействия* (внутриличностные, межличностные, групповые, межгрупповые);
- *социальным последствиям* (конструктивные, деструктивные);
- *предмету конфликта* (реалистичные, нереалистичные).

Особое внимание следует обратить на такое основание для классификации конфликтов, как субъекты конфликтного взаимодействия, поскольку педагогика занимается именно внутриличностными, межличностными, групповыми и межгрупповыми конфликтами. К классификации конфликтов по количеству субъектов взаимодействия обращаются в своих работах Н.В.Жутикова, О.Н.Лукашенок, А.А.Реан и др.

Рассмотрим данные виды конфликтов подробнее. Н.В.Гришина (64; с.79) дает следующее определение внутриличностного конфликта:

«Внутриличностный конфликт представляет собой противостояние двух начал в душе человека, воспринимаемое и эмоционально переживаемое человеком как значимая для него психологическая проблема, требующая своего разрешения и вызывающая внутреннюю работу, направленную на его преодоление». Внутриличностные конфликты подразделяются на следующие виды (14; с.318):

- *мотивационный* (между «хочу» и «хочу»);
- *нравственный* (между «хочу» и «надо»);
- *конфликт нереализованного желания* (между «хочу» и «могу»);
- *ролевой* (между «надо» и «надо»);
- *адаптационный* (между «надо» и «могу»);
- *конфликт неадекватной самооценки* (между «могу» и «могу»).

Необходимо отметить, что внутриличностный конфликт наиболее сложен для диагностики и разрешения. Он сопровождается более или менее длительной дезинтеграцией личности, переживанием личностью эмоционального неблагополучия и негативным влиянием на самооценку. Даже благоприятное разрешение такого конфликта не снижает степень его трудности для психики. Внутриличностные и межличностные конфликты взаимосвязаны. В психоаналитической традиции межличностные проблемы, возникающие в отношениях человека с другими людьми, интерпретируются через его внутренние конфликты. Данная мысль находит подтверждение в работах А.Я.Анцупова (15), Н.У.Заиченко (80), Е.Чайки (232). По мнению этих исследователей, человек, переживающий внутренний конфликт и стресс, отличается повышенным уровнем тревожности, агрессивности и разного рода переживаниями, что, безусловно, сказывается на его отношениях с другими людьми. Н.В.Жутикова (77), О.Н.Лукашенок (137), В.И.Сперанский (208) отмечают, что внутриличностный и межличностный конфликты сосуществуют, являясь причиной и следствием друг друга. Трудноразрешимые внутренние противоречия часто приводят к непониманию с окружающими. Отсутствие успешного взаимодействия с другими людьми может болезненно переживаться

человеком и становится причиной внутриличностного конфликта. Таким образом, внешние и внутренние причины внутриличностных конфликтов тесно взаимосвязаны.

Перейдем к рассмотрению межличностного конфликта. В словаре по социальной педагогике (203; с.131) межличностный конфликт определяется как трудно разрешимое противоречие между людьми по значимым для них аспектам взаимодействия, нарушающее их нормальное взаимодействие.

Н.У.Заиченко (80;с.200-201) считает, что межличностные конфликты чаще всего могут быть детерминированы нравственно-мотивационными основами, когнитивным диссонансом, организационными и деятельностными основами, несовпадением взглядов на самостоятельность и ответственность. В зависимости от детерминанты возникают соответствующие конфликты:

1. *Нравственно-мотивационный конфликт* – это несовпадение основ деятельности конфликтующих. Чаще всего это неоднозначный конфликт, когда оппоненты связаны с нравственным выбором, с противоречиями в сфере морали; это столкновения и противоборства разнонаправленных стремлений, мотивов, установок.

2. *Когнитивный конфликт* в своей основе имеет когнитивный диссонанс взаимодействующих сторон, например, когда один из оппонентов оперирует системой понятий, недоступной другому; или же в ситуации, когда когнитивное содержание взаимодействия имеет эмоциональную окраску, субъективно отражаемую оппонентом, как агрессивную; или же когда оппонент интуитивно осознает собственную когнитивную ущербность по сравнению с оппонентом. В случае когнитивного конфликта отмечается дистанционность отношений, наличие коммуникативного барьера, ряд форм защитного поведения и.т.д.

3. *Деятельностный конфликт* в своей основе имеет несовпадение процессуального и мотивационного аспектов деятельности, например, внешне требуется четкое исполнение каких-либо действий, а во внутренних процессах преобладает ориентация на мотивацию творчества. В подобных ситуациях,

чаще всего, наблюдается переход внешнего конфликта во внутренний. Если такой конфликт не переходит в сферу эмоциональных, личностных столкновений и неприязни, то он может быть без ущерба для межличностных отношений.

4. *Организационный конфликт* характерен для сферы управления и часто может быть соотнесен с конфликтом ответственности или самостоятельности.

5. *Конфликт ответственности* – это возникновение ситуации, когда предметом спора являются ответственность или самостоятельность, проявляемые или, напротив, не проявляемые индивидом; это случаи с недостаточной или чрезмерной ответственностью одного из индивидов за что-либо или же ситуации, когда люди из-за взаимного непонимания обвиняют друг друга в недостаточной или чрезмерной ответственности. Человек, принимающий чрезмерную ответственность, властвует над тем, кто эту ответственность уступает, и если уступающий действует вопреки своему желанию, то у него возникает чувство унижения, обиды, враждебности. В свою очередь первый также чувствует недовольство, поскольку ответственность ложится на него тяжким бременем.

А.Г.Здравомыслов (81), А.С.Кармин (109) и др. различают *ценностные* и *ресурсные* межличностные конфликты. *Ценностные* конфликты разворачиваются в области взаимоисключающих культурных стереотипов, верований, убеждений, отношений и т.д. *Ресурсные* конфликты связаны с распределением средств жизнедеятельности.

А.С.Белкин, В.Д.Жаворонков, И.С.Зиминая, в свою очередь, подразделяют все ценностные межличностные конфликты на:

- *принципиальные*, в которых реализация целей и интересов одного оппонента может быть достигнута только за счет ущемления интересов другого;
- *затрагивающие лишь форму отношений* между людьми, не касаясь при этом их духовных и материальных интересов;

- *мнимые*, провоцируемые либо искаженной информацией, либо неверной интерпретацией фактов и событий.

Межличностные конфликты поддаются классификации по таким критериям, как степень длительности и напряженности и социальные последствия.

В конфликтологии существует понятие «институционализированный конфликт» (206; с.142), т.е. конфликт, регулируемый сводом правил, на которые соглашаются все его участники, следовательно, мы можем говорить о *регулируемых* и *нерегулируемых* конфликтах. Первый вид считается доказательством здорового демократического процесса, т.к. демократические правила и институты делают возможным и разрешение конфликта и, в то же время, предотвращают постоянное преобладание одной из групп «интересов» по любой проблеме.

По сферам проявления межличностные конфликты можно поделить на *творческие, семейные, имущественные, педагогические* и др.

Педагогические конфликты возникают на всех возрастных ступенях школьной жизни. А.С.Белкин (21; с.12) характеризует педагогический конфликт как явление, имеющее общественный смысл, борьбу за утверждение нравственных норм и школьных правил. По мнению автора, конфликт выступает актуальным средством выявления направленности личности и формирования ее нравственного опыта.

Н.В.Басова (19;с.361) отмечает необходимость конфликтов, позволяющих людям глубже понять друг друга, мобилизовать свои творческие способности, волю, разум.

Межличностные конфликты находятся в тесной связи с *групповыми* и *межгрупповыми* столкновениями. Если конфликт начинает вовлекать в свою орбиту все большее количество людей в качестве участников противоречия, то из межличностного он может перерасти в групповой или межгрупповой.

Межгрупповой конфликт может стать причиной возникновения межличностного конфликта, если отношения соперничества между группами

переносятся из сферы групповых на сферу отношений между субъектами (109;с.128).

Групповые и межгрупповые конфликты, как правило, труднорегулируемы, носят затяжной характер и оказывают негативное воздействие не только на психологический климат в коллективе, но и снижают работоспособность его членов (Анцупов А.Я.).

Групповые и межгрупповые конфликты также можно классифицировать по их детерминантам, предмету конфликта, сферам существования, степени длительности и напряженности, социальным последствиям и по критерию управляемости.

На наш взгляд, каждый конфликт необходимо анализировать с точки зрения как можно большего количества критериев, для получения полного представления о способах работы с ним.

Динамика конфликта представляется нам одной из важнейших его характеристик, т.к. знание схемы развития конфликта и содержания его этапов позволяют прогнозировать его ход и осуществлять выбор технологий управления им.

С.М.Емельянов (74; с.28-29), выделяет пять основных этапов конфликта:

1. *Возникновение и развитие конфликтной ситуации.* Конфликтная ситуация определяется как накопившиеся противоречия, связанные с деятельностью субъектов социального взаимодействия и создающая почву для реального противоборства между ними. Конфликтная ситуация создается одним или несколькими субъектами социального взаимодействия и является предпосылкой конфликта.

2. *Осознание конфликтной ситуации хотя бы одним из участников социального взаимодействия и эмоциональное переживание им этого факта.* Следствиями и внешними проявлениями подобного осознания и связанных с ним эмоциональных переживаний могут быть изменение настроения, критические и недоброжелательные высказывания в адрес своего потенциального противника, ограничение контактов с ним и т.д.

3. *Начало открытого конфликтного взаимодействия.* Этот этап выражается в том, что один из участников социального взаимодействия, осознавший конфликтную ситуацию, переходит к активным действиям, направленным на нанесение ущерба «противнику». Другой участник при этом сознает, что данные действия направлены против него, и, в свою очередь, предпринимает активные ответные действия против инициатора конфликта.

4. *Развитие открытого конфликта.* На этом этапе участники конфликта открыто заявляют о своих позициях и выдвигают требования. Вместе с тем они могут не осознавать собственных интересов и не понимать сути и предмета конфликта.

5. *Разрешение конфликта.* В зависимости от содержания, разрешение конфликта может быть достигнуто двумя методами: *педагогическими* (беседа, убеждение, просьба, разъяснение и т.п.) и *административными* (перевод на другую работу, увольнение, приказ руководителя и т.д.).

А.Г.Здравомыслов (81;с.95) признает возможность «нормального развития конфликта», при котором каждая из конфликтующих сторон способна учитывать интересы оппонента, тем самым обеспечивая относительно мирное развертывание конфликта. Однако часто конфликт развивается по иному сценарию, основные этапы которого исследователь обозначает следующим образом:

1. *Исходное положение дел;* интересы сторон, участвующих в конфликте; степень их взаимопонимания.

2. *Иницилирующая сторона* – причины и характер ее действий.

3. *Ответные меры;* степень готовности к переговорному процессу; возможность нормального развития и разрешения конфликта – изменение исходного положения дел.

4. *Отсутствие взаимопонимания,* т.е. понимания интересов противоположной стороны.

5. *Мобилизация ресурсов в отстаивании своих интересов.*

6. *Использование силы или угрозы силой* в ходе отстаивания своих интересов; жертвы насилия.

7. *Мобилизация контрресурсов*; идеологизация конфликта с помощью идей справедливости и создания образа врага; проникновение конфликта во все структуры и отношения; доминирование конфликта в сознании сторон над всеми иными отношениями.

8. *Тупиковая ситуация*, ее саморазрушающее воздействие.

9. *Осознание тупиковой ситуации*; поиск новых подходов; смена лидеров конфликтующих сторон.

10. *Переосмысление*, переформулировка собственных интересов с учетом опыта тупиковой ситуации и пониманием интересов противостоящей стороны.

11. *Новый этап социального взаимодействия*.

Н.Самоукина (189; с.67) выделяет три стадии из которых складывается динамика конфликта:

1. *Нарастание*.

2. *Реализация*.

3. *Затухание*.

В.И.Андреев (10;с.71) представляет развитие типичного межличностного конфликта в виде формулы:

конфликтная ситуация + участники конфликта + инцидент = конфликт

Несмотря на использование различных терминов для описания этапов развития конфликта «начало открытого конфликтного взаимодействия», «мобилизация ресурсов в отстаивании своих интересов», «реализация конфликта», «инцидент», большинство исследователей отмечает, что управлять конфликтом или пытаться конструктивно разрешить его на данной стадии невозможно. По определению Н.Н.Вересова инцидент неуправляем и поэтому опасен, даже при самом благоприятном исходе конфликт просто вернется на исходный уровень.

Наибольшее количество потенциальных возможностей по предупреждению и разрешению конфликтов существует на стадии

возникновения конфликтной ситуации, т.е. еще до начала конфликта. Для успешного решения этой задачи необходимо не только исчерпать инцидент и устранить конфликтную ситуацию, но и уделять особое внимание воспитанию конфликтологической культуры у субъектов взаимодействия. А.Я.Анцупов (15) пишет, что: «индивидуальные особенности основных участников конфликта играют ключевую роль в его возникновении, развитии и завершении». Следовательно, высокий уровень культуры поведения личности в конфликте позволит субъектам противоречия эффективно взаимодействовать в процессе разрешения сложных межличностных ситуаций.

Итак, к факторам предупреждения и конструктивного разрешения межличностных конфликтов в коллективе относятся:

- создание благоприятного социально-психологического климата в коллективе;
- овладение конфликтологическими знаниями с целью использования их для прогнозирования возможного конфликта и его своевременного предупреждения;
- овладение навыками конструктивного взаимодействия в конфликте.

Таким образом, в данном параграфе нами были рассмотрены различные классификации конфликтов, возникающих в педагогическом процессе, проанализирована динамика конфликтного взаимодействия, выделены факторы предупреждения и конструктивного разрешения межличностных конфликтов в коллективе.

1.3 Возрастные особенности старшеклассников, выступающие в качестве причин конфликтов

Опыт социального поведения, возрастные особенности, успешность решения задач развития, встающих перед человеком, во многом влияют на возникновение различного рода конфликтов в его жизни. Так как субъектами конфликтных взаимодействий, рассматриваемых в данной работе, являются

старшеклассники, представляется необходимым изучение возрастных особенностей периода ранней юности.

Анализ литературы показал, что в зарубежной и отечественной психологии развития не существует единого мнения по поводу названия периода жизни школьника, соответствующего обучению в старших классах средней общеобразовательной школы. Л.С.Выготский (47; с.256) определяет отрезок жизни человека с 14 до 18 лет как «пубертатный» возраст, Д.Б.Эльконин называет период от 14 до 17 лет подростничеством. А.В.Петровский, М.Г.Ярошевский (173; с.473), М.И.Еникеев (170; с.530), И.С.Кон (106; с. 66) для определения старшего школьного возраста используют термин «ранняя юность». А.А.Реан (175) отмечает, что в современной международной традиции подростковый и юношеский возраст рассматриваются в единстве, в границах от 11 до 19 лет, и часто этот этап обозначается одним термином – подростковый возраст. При этом обычно выделяют две стадии - ранний подростковый, до 14 лет, и старший подростковый, до 19 лет, что соответствует выделению подросткового и юношеского возраста. Зарубежные ученые Э. Шпрангер, Ш. Бюлер, А. Гезелл называют этот период юношеским возрастом, а Дж. Биррен – подростковым. В данной работе при описании возрастных особенностей старшеклассников мы будем использовать термин «ранняя юность».

В отечественной психологии большое внимание проблемам развития личности начинает уделяться с 30-х годов XX века. Л.С.Выготский сформулировал идею социальной ситуации развития, которую он определил как «совершенно своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между личностью и окружающей ее действительностью, прежде всего социальной» (46; с. 258-259). Социальная ситуация развития является исходным моментом для всех динамических изменений, происходящих в развитии в данный период, и полностью определяет путь, следуя по которому школьник приобретает новые свойства личности. В качестве основного критерия для деления детского

развития на отдельные возрасты Л.С.Выготский использовал новообразования, т.е. качества или свойства, которых не было раньше в готовом виде.

А.Н.Леонтьев в качестве основы возрастной периодизации рассматривал ведущую деятельность. В дальнейшем Д.Б.Эльконин использовал данное понятие для построения периодизации развития психики, согласно которой ведущей в 15-17 лет является учебно-профессиональная деятельность. Благодаря ей старшеклассники приобретают познавательные и профессиональные интересы, строят жизненные планы, формируется их самосознание (246).

Л.И.Божович, рассматривая ранний юношеский возраст, главное внимание уделяет мотивационной сфере. «Внутренняя позиция» личности старшеклассника определяет его отношение к себе, окружающим и действительности (25;с. 168).

Но, как отмечает И.С.Кон (106; с.44), «личность старшеклассника в них зачастую сводится лишь к его роли учащегося, его внеучебная деятельность рассматривается внешним образом с точки зрения ее влияния на школьную успеваемость, дисциплину и т.п.». Автор считает, что для изучения проблем старшеклассников, связанных с особенностями формирования временной перспективы, самосознания, психологическими аспектами полового созревания, необходим выход за эти ведомственные рамки. Более того, исследователь называет термин «возрастные особенности» лишь научной абстракцией, за которой скрывается множество социальных, историко-культурных, биологических и индивидуально-личностных вариантов и вариаций. Таким образом, он отрицает существование среднестатистического юноши или среднестатистической девушки, подчеркивая тем самым значимость индивидуальных особенностей личности в ее культурно-историческом контексте (Там же; с.68).

По замечанию А.Ю.Стойлика, (212; с.60) при исследовании особенностей современных старшеклассников совершенно необходимо

включение социально-психологического аспекта, поскольку общество, в котором мы живём, стало нестабильно, размыто и крайне неоднородно.

А.В. Петровский (162; с. 18) особое внимание обращает на тот факт, что «для разработки теории возрастного развития личности не была осмыслена важнейшая и конструктивная идея А.Н. Леонтьева о том, что «многообразные деятельности субъекта пересекаются между собой и связываются в узлы объективными общественными по своей природе отношениями, в которые он необходимо вступает». Для любого возраста именно многоплановая деятельность является ведущей в развитии личности. Педагогический подход к развитию личности отвечает на вопрос: «Что и как должно быть сформировано в личности, чтобы она отвечала социальным требованиям?» В рамках этого подхода деятельность всегда выступает как ведущая для развития личности, опосредуя ее отношения с социальной средой, ее общение с окружающими, конституируя социальную ситуацию развития. Однако это не будет один «ведущий тип деятельности» для каждого возраста. Всестороннее и гармоничное развитие личности не может определяться всего лишь одним «ведущим типом деятельности». В юношеском возрасте, согласно этой идее, учебная деятельность является ведущей для развития интеллекта, общественная работа мотивирует социальную активность, трудовые навыки и умения формируются при помощи трудовой деятельности, нравственное развитие происходит через взаимодействие с референтными лицами и коллективами». При этом, по мнению А.Н.Леонтьева (128; с.218), чем больше у субъекта связей с миром, тем больше они перекрещиваются между собой. Его действия, реализующие одну его деятельность, одно отношение, объективно оказываются реализующими и какое-то другое его отношение. Следовательно, в качестве личностнообразующей ведущей деятельности на каждом возрастном этапе необходимо сформировать комплексную многоплановую деятельность или, точнее, динамическую систему деятельностей, каждая из которых решает свою специальную задачу, отвечающую социальным ожиданиям, в которой нет оснований выделять ведущие или же ведомые компоненты (162; с.20).

Идея Б.Г.Ананьева о необходимости понять личность человека в ее природных, социальных связях, утверждение Б.Ф.Ломова о важности общения как процесса, в котором формируется, развивается и проявляется система отношений «субъект – субъект» (136;с.18), положение, выдвинутое К.А.Абульхановой – Славской о том, что личность – субъект общественного воспитания и жизнедеятельности, складывающейся из познания, общения и труда (3), позволяют рассматривать период ранней юности школьника во взаимосвязи с различными видами деятельности. Такой подход к проблеме рассмотрения возрастных особенностей обеспечит получение наиболее полной картины изучаемого периода жизни человека.

Представители многочисленных теорий и направлений в зарубежной психологии развития личности по-разному описывают раннюю юность, исходя из факторов, определяющих, по их мнению, содержание и характер протекания юности, а также задач этого возрастного периода.

Сторонники биогенетических теорий соотносили биологические детерминанты развития с социально-психологическими свойствами. Американский психолог С.Холл определял раннюю юность как период «бури и натиска», внутренних и внешних конфликтов, в ходе которых у человека появляется «чувство индивидуальности» (106; с.32). Согласно его теории, юность сочетает в себе активный интерес ко всему вокруг и апатию, веселость и подавленность, самовлюбленность и скромность. Данная теория подвергалась резкой критике, так как игнорировала роль окружающих социокультурных условий и определяла формы поведения, свойственные тому или иному периоду лишь биологическими движущими силами. А. Гезелл особо отмечал сочетание юношеской жажды свободы от внешнего контроля с ростом самоконтроля и началом сознательного самовоспитания, смену мятежности на жизнерадостность, внутреннюю самостоятельность, эмоциональную уравновешенность, общительность и устремленность в будущее. Работы Гезелла подвергались критике за то, что они были основаны на выборке детей

только из семей с благополучным социально-экономическим статусом, что явилось причиной ложных обобщений.

Концепция персонологической (личностной) ориентации, в отличие от биогенетических теорий, утверждает, что внутренний мир индивида принципиально не сводим к каким бы то ни было природным или социальным детерминантам. По Э.Шпрангеру, юношеский возраст - прежде всего стадия духовного развития (Там же; с. 35). Главными новообразованиями этого периода являются открытие «Я», развитие рефлексии, осознание собственной индивидуальности и ее свойств, появление жизненного плана, установки на сознательное построение собственной жизни, постепенное включение в различные сферы жизни. Главной проблемой 14 – 17 –летних Шпрангер считает кризис, связанный со стремлением к освобождению от детских отношений зависимости. Ш. Бюлер выделила две фазы переходного возраста: негативную и позитивную. Характерными чертами негативной фазы являются беспокойство, тревога, раздражительность, диспропорция в физическом и психическом развитии, агрессивность. Это период метаний, противоречивых чувств, абстрактного бунта, меланхолии, снижения работоспособности. Позитивная фаза наступает постепенно и выражается в появлении нового мира ценностей, потребности в интимной человеческой близости, чувстве любви.

Основоположник психоанализа З.Фрейд затронул проблемы юности в работе «Три очерка по теории сексуальности». Он описал юность как период сексуального возбуждения, тревожности, а иногда и личностных отклонений. Фрейд полагал, что основа отношений индивида с противоположным полом закладывается в юности в процессе выбора объекта любви. Анна Фрейд отмечала такие черты, свойственные раннему юношескому возрасту, как внутренний конфликт, психическую неуравновешенность и неустойчивое поведение. В этот период происходит борьба между Оно(инстинктивными желаниями), Я (оценивающей, развивающей частью сознания индивида) и Сверх – Я (Я-идеалом и совестью). Гармония между Оно, Я и Сверх – Я возможна и у большинства юношей и девушек.

Согласно концепции Э.Эриксона, самого влиятельного представителя неопрейдизма в возрастной психологии, основным законом развития является «эпигенетический принцип». В соответствии с ним, на каждом новом этапе развития возникают новые явления и свойства, которых не было на предшествующих стадиях процесса. По Эриксону, юность является пятой фазой жизненного цикла. Она характеризуется появлением чувства своей неповторимости, индивидуальности, непохожести на других. При отрицательном варианте развития возникает диффузия, расплывчатое «Я», ролевая и личностная неопределенность. Типичная черта этой фазы развития – «ролевой мораторий», означающий, что диапазон выполняемых ролей расширяется, но юноша не усваивает эти роли, а лишь пробует и примеряет их к себе. В своих работах Эриксон анализирует механизмы формирования самосознания, новое чувство времени, психосексуальные интересы.

Выдающийся швейцарский психолог Ж.Пиаже рассматривал специфику юношеского мышления. Во-первых, он отмечал, что усложнение мыслительных действий оказывает огромное влияние на все стороны жизни. Достижение юношеским мышлением фазы формальных операций вызывает у него особое тяготение к общим теориям, формулам и т.д. Склонность к теоретизированию становится возрастной особенностью. Создаются собственные теории политики, философии, формулы счастья и любви. Во-вторых, в юношеском возрасте происходит изменение категорий возможности и действительности. У юноши на первый план выступает категория возможности. Освоение логического стиля мышления рождает интеллектуальное экспериментирование, игру в понятия, формулы и т.д. Роберт Селман разработал теорию принятия социальной роли в рамках социального познания, т.е. способности понимать социальные отношения. Под принятием социальной роли Селман подразумевал развитие способности относиться к себе и другим как к субъектам, реагировать на действия окружающих, как на свои собственные, и рассматривать свое поведение с точки зрения других людей (1976; с. 69). Согласно выделенным Селманом пяти стадий развития, юность является четвертой и называется

стадией «многосторонней общественной перспективы». В юношеские годы индивид может достичь высокого уровня принятия межличностной перспективы, включающей в себя общественные перспективы. У юноши появляется способность разделять точку зрения «обобщенного другого», т.е. социальной системы, создающей среду для нормальной коммуникации между людьми и обеспечивающей адекватное взаимопонимание. Достоинство теории Селмана состоит в том, что он выходит за узкие рамки когнитивных аспектов научения и вводит межличностные социальные когнитивные представления в круг исследуемых сторон процесса познания.

Курт Левин, представитель гештальтпсихологии, рассматривает юность как социально – психологическое явление, связывая психическое развитие личности с изменением ее социального положения. С его точки зрения, поведение юношества определяется маргинальностью (промежуточностью) их положения. Переходя из детского мира во взрослый, они не принадлежат полностью ни к тому, ни к другому. Особенности этой социальной ситуации проявляются и в психике юноши, для которой типичны внутренние противоречия, неопределенность уровня притязаний, повышенная застенчивость и одновременно агрессивность, склонность принимать крайние позиции и точки зрения. Эта напряженность и конфликтность тем больше, чем резче различия между миром детства и миром взрослости. Теория К.Левина учитывает личностные и культурные различия и поэтому допускает широкие индивидуальные вариации поведения. Кроме того, она допускает изменения длительности периода юности в зависимости от принадлежности к различным культурам и различным социальным классам внутри одной культуры. Р. Хавигхерст в рамках социальной психологии разработал теорию задач, которая сочетает в себе ранее разработанные концепции. Она помогает рассмотреть проблемы развития и образования в юношеском возрасте. Р. Хавигхерст одновременно рассматривает потребности индивида и социальные нужды. Задачи развития подразумевают под собой формирование тех качеств, которые необходимы самому индивиду или соответствуют общественным запросам.

Психолог формулирует следующие задачи развития в юношеском возрасте:

1. Принятие собственной внешности и эффективное использование своего тела.
2. Усвоение мужской или женской роли.
3. Установление новых, более зрелых отношений с ровесниками обоих полов. Важным становится влияние группы.
4. Завоевание эмоциональной независимости от родителей и других взрослых.
5. Подготовка к профессиональной карьере: обучение в юношеском возрасте прямо или косвенно нацелено на освоение профессии.
6. Подготовка к браку и семейной жизни: приобретение знаний и социальной готовности, необходимых для выполнения задач, связанных с партнерством и семьей.
7. Формирование социально – ответственного поведения: речь идет о подготовке к участию в деятельности на пользу общества и усвоении политической и общественной ответственности гражданина.
8. Построения системы ценностей и этического сознания как ориентиров собственного поведения: критический анализ ценностей окружающей культуры должен привести к формированию самостоятельной структуры ценностей как руководства к действию.

Р. Хавигхерст также предполагал, что выбор профессии и подготовка к ней являются самыми надежными способами формирования идентичности в юношеском возрасте.

Разработка экологической модели исследования социальных влияний принадлежит Ури Бронфенбреннеру. Он утверждает, юноши и девушки в значительной степени являются продуктами общества и окружающих условий жизни. Социальные влияния в данной модели представлены в виде систем, к каждой из которых в большей или меньшей степени принадлежит юноша и которые, в свою очередь, оказывают на него самое непосредственное влияние,

поскольку он находится в центре этих систем. Так, *микросистема* включает в себя семью, друзей и школу. *Мезосистема* выражает взаимоотношения между микросистемами; *экзосистема* состоит из тех элементов окружающей среды, в которых юноша не играет активной роли, но которые могут оказывать влияние на него (администрация школы, городские власти и т.д.); *макросистема* подразумевает под собой нравы, традиции и установки, характерные для той культуры, в которой он живет. Точка зрения У.Бронфенбреннера состоит в том, что при рассмотрении любого возраста необходимо особое внимание обращать на окружение, в котором воспитывается человек, так как культуры, нормы поведения и традиции разных стран, а также расовых, этнических или социоэкономических групп существенно отличаются друг от друга.

Важной особенностью старшего школьного возраста является значительное совершенствование мыслительной деятельности. Как отмечает Б.С.Волков, (41; с.18) мышление старшеклассников приближается к мышлению взрослых: они выделяют в предмете существенное, приходят к пониманию причин того или иного явления, точно классифицируют частные и общие понятия. Мышление на уровне формальных операций является высшим достижением данного периода. В ранней юности также отмечается развитие теоретического мышления: старшеклассники мыслят логически и способны заниматься теоретическими рассуждениями и анализом событий и явлений.

Совершенствование когнитивных способностей в период ранней юности позволяет молодым людям проанализировать реальные и гипотетические варианты, связанные с выбором профессии и оценить свои таланты и способности. Одной из важнейших для них становится проблема профессионального самоопределения. По наблюдениям отечественных исследователей (Т.Н.Гущиной, С.Н.Кусакиной, П.Степанова), обыденным явлением в наше время стали обучение школьников на подготовительных курсах для поступающих в вузы, занятия с репетиторами и т.п. – т.е. всё то, что могло бы способствовать реализации профессиональных планов старшеклассников. Изменяются взгляды старшеклассников и на школьное

обучение, оно начинает рассматриваться сквозь призму собственного профессионального будущего. Наблюдается всё большая избирательность в отношении юношей и девушек к учебным предметам: к одним они могут проявлять повышенное внимание, к другим – быть совершенно равнодушными. Таким образом, учебная деятельность становится уже учебно – профессиональной. В попытках найти своё призвание старшеклассники пробуют себя в искусстве, спорте, техническом творчестве, компьютерном программировании, бизнесе и т.д. (69; с.9). Е.Е. Погонина (163) отмечает, что «современные старшеклассники нацелены на достижение успеха и стремятся к самореализации в профессиональной сфере». При выборе будущей профессии они руководствуются как внутренними индивидуально-значимыми мотивами, так и внешними – социальная престижность, материальное вознаграждение, общественная одобряемость (с.42). Однако наряду с этим «у школьника нет чётких представлений о требованиях, выдвигаемых той или иной профессией и достаточных знаний о себе». По наблюдению А.Крицкого (115;с.207-208) более двух третей учащихся выпускного класса школы имеют смутные представления как о содержании дальнейшего профессионального образования, так и о предстоящей профессиональной деятельности. Многие полагают, что об их трудовой и жизненной карьере должны позаботиться родители. Очень немногие ожидают, что в решении этих важных вопросов им может помочь школа. По мнению исследователя, в условиях современной реальности существует необходимость быть готовым ко множественной карьере, к смене видов профессиональной деятельности и профессиональному обучению на протяжении всей жизни. Таким образом, сейчас от школы требуется создание условий для формирования у обучающегося индивидуального образовательного запроса, личностной потребности во взвешенном выборе направления продолжения образования, готовности к последующей самореализации в избранном образовательном профиле и дальнейшем профессиональном самоопределении в меняющихся экономических и социокультурных условиях.

Способность принимать обоснованные и осознанные карьерные решения определяет будущее юношей и девушек, поэтому эффективная организация профориентационной подготовки, ознакомление учащихся с требованиями, выдвигаемыми той или иной трудовой деятельностью, ориентация на необходимость профессионального обучения в течение всей жизни способствуют успешной самореализации старшеклассников в профессиональной среде.

Развитие абстрактно-логического мышления старшеклассников связано со всё возрастающей потребностью теоретизирования (41,52). У юношей и девушек появляется способность и желание анализировать абстрактные идеи, искать основы и логические противоречия в суждениях, проявлять интерес к абстрактным проблемам, рассуждать об идеалах и будущем. В дискуссиях старших школьников с лёгкостью возникают далёкие сопоставления, смелые обобщения, рождаются оригинальные идеи. Возможно, это объясняется ещё и отсутствием готовых штампов, новизной такого рода умственной работы. Педагогов и родителей часто раздражают эти «праздные» рассуждения, но это – новая стадия развития интеллекта юношей и девушек, способствующая раскрытию их индивидуальности. Тем не менее, как потенциально конфликтное, можно рассматривать сочетание широты интеллектуальных интересов старшеклассников с их хаотичностью, отсутствием систематизированности взглядов и подходов, неспособностью оценить свои возможности.

Рассмотрение качественных изменений в развитии интеллекта связано в современной психологии с работами Ж.Пиаже и его последователей. Согласно теории Пиаже признаком когнитивных изменений у личности является развитие мышления на уровне формальных операций. Оно носит абстрактный, умозрительный характер, включает в себя размышления о возможностях, сравнение реальности с гипотетическими событиями и способность анализировать собственные мысли. Пиаже признает, что юноши применяют

свои новые умственные качества к тем сферам деятельности, которые для них наиболее значимы и интересны.

Сторонники информационного подхода, в частности Р.Стернберг (1972; с.588), уделяют основное внимание совершенствованию у юношей и девушек умений, называемых метапознанием. Метапознание включает в себя способность размышлять о мыслях, формировать стратегии и планировать. По мнению представителей данного подхода, когнитивное развитие в юности включает в себя:

- более эффективное сохранение информации в памяти и ее перенос;
- развитие сложных стратегий для различных типов решения задач;
- более эффективные способы получения информации и хранения ее в символической форме;
- развитие умения планировать свои действия и принимать решения и повышение гибкости при выборе методов из более широкой базы сценариев.

Абстрактное мышление оказывает влияние и на анализ юношами и девушками социальной среды. Они способны сравнивать идеальные образы с реальными людьми и поэтому часто критически относятся к социальным институтам, включая школу, семью, учителей и родителей. Подобное сравнение может приводить к увеличению количества конфликтов. И в этом случае взрослым необходимо научиться смотреть на своих учеников и детей как на равных, имеющих право на свое мнение, людей.

Несмотря на то, что в раннем юношеском возрасте наблюдается некоторая повышенная эмоциональность, она не является непременной характеристикой данного возрастного периода. Собственные эмоции и чувства воспринимаются старшеклассниками как осмысленное состояние собственного «Я». Юноши и девушки приобретают способность погружаться в свои переживания и наслаждаться ими. Эмоциональные реакции становятся более избирательны, повышаются эмоциональный самоконтроль и саморегуляция. Настроение в юношеском возрасте более устойчиво, оно в меньшей мере зависит от нервной системы и в большей мере определяется факторами

среды(46; с.40). Тем не менее, в юности подростковые противоречия уступают место новым проблемам, связанным с серьезными изменениями в личности, запросах, устремлениях и ожиданиях старшеклассников. Все это обязательно накладывает отпечаток на эмоциональную жизнь юношей и девушек. С одной стороны, они ощущают огромный прилив жизненных сил и уверенность в собственных способностях, с другой, у них нет достаточного жизненного опыта, они не всегда отчетливо осознают конкретные жизненные задачи. Подобное противоречие является причиной внутренних конфликтов, недовольства собой и частой переменой целей.

П.М.Якобсон, занимавшийся изучением развития аффективной сферы школьников, считал юношеский возраст чрезвычайно значимым для развития эмоций. «Юношеские годы – это годы большой эмоциональной восприимчивости, большой внутренней открытости к новым жизненным впечатлениям» (248; с. 156). Юность является возрастом специфической эмоциональной сензитивности. Как известно, преждевременное или запаздывающее по отношению к сензитивному возрасту обучение оказывается недостаточно эффективным, что, в свою очередь, может неблагоприятно сказаться на развитии личности в целом. Важно учитывать готовность старшеклассников к сопереживанию и их эмоциональную восприимчивость, так как благодаря этим особенностям создаются серьезные предпосылки для дальнейшего общего эмоционального развития человека как необходимого элемента его духовного роста. В этот период растет общая способность школьника эмоционально откликаться на значимые жизненные воздействия, что приводит к большему удельному весу эмоциональной сферы в его внутренней жизни. Появляются новые виды эмоционального отношения (по своему содержанию) к тому, что и раньше затрагивало учащегося, а также возникает эмоциональное отношение к тому, к чему ранее он был равнодушен. Среди ряда переживаний, которые возникают у учащегося как отклики на различные явления жизни, большее место в его внутреннем мире начинают занимать переживания социальные, связанные с доброжелательным,

неэгоистическим отношением к окружающим. Происходит рост адекватности нравственных переживаний, т.е. растет их соответствие (по характеру возникающего переживания) тому, как должны восприниматься разнообразные факты поведения людей с точки зрения принципов морали. Нравственные переживания приобретают действенный характер. Ценные в моральном отношении чувства: доброжелательность, сочувствие, жалость, дружелюбие, привязанность и т.п., которые могут возникать у школьников в силу тех или других ситуаций, не являются лишь фактом переживания, а превращаются в порыв к действию. Переживания, которые появляются у школьника под воздействием различного рода получаемых впечатлений, становятся глубже. Это проявляется в более длительном и весомом последствии от полученных впечатлений, а также в том, что эти переживания больше входят в его личный мир. Школьник начинает лучше владеть своим эмоциональным поведением: меньше поддаваться эмоциональным вспышкам и проявлять свое эмоциональное отношение к тем или другим затрагивающим его фактам в социально допустимой форме.

Важно, когда расширяющийся круг эмоциональных откликов затрагивает факты человеческих взаимоотношений: какое должно быть отношение при несчастье, случившемся с человеком, при горе, неприятности, при невольно причиненной обиде или огорчении, при возникшем у человека разочаровании или, наоборот, при его большом успехе (Там же; с.255 - 257).

Эмоциональной жизни юности свойственно не только переживание предметных чувств, направленных на определенное событие, лицо, явление, но и формирование у молодых людей чувств обобщенных (чувства прекрасного, чувства трагического, чувства юмора и т.д.). Эти чувства выражают уже общие, устойчивые мировоззренческие установки личности. В период ранней юности у молодых людей формируются основы эмоциональной культуры. Ее основными чертами являются:

1. Эмоциональная отзывчивость на широкий круг явлений, происходящих в общественной жизни, в сфере искусства, на проявления творчества, на мир моральных ценностей.

2. Развитая способность понимать, уважать и ценить чувства других людей, проявлять к ним внимание.

3. Способность сопереживать чувствам других людей, а также «входить» в мир переживаний героев произведений литературы и искусства.

4. Умение делить свои переживания с близкими.

5. Чувство ответственности за свои переживания (190; с. 219).

Эмоциональная сфера оказывает воздействие на восприятие человеком окружающей действительности, на его жизненные планы, выбор деятельности, друзей, любимых, на представление о счастье. Приобретение опыта эмоциональных переживаний способствует развитию умения адекватно реагировать на различные жизненные обстоятельства. От того, что человек познает в своем эмоциональном опыте в период ранней юности, зависит его эмоциональная восприимчивость к тем событиям, которые будут происходить в его дальнейшей жизни.

В результате общего интеллектуального подъема, появления новых эмоциональных переживаний, включения личности в различные виды деятельности и общения у старшеклассников постепенно формируется Я-концепция. Ее основными компонентами принято считать самосознание, самоуважение и самооценку (173). В раннем юношеском возрасте у человека возникают новые вопросы о себе, способность рассматривать себя самого с разных точек зрения, осознанно относиться к своим потребностям, мотивам поведения, чувствам и мыслям. Именно в это время происходит открытие своего внутреннего мира. Это событие позволяет юношам и девушкам осознать собственную неповторимость, непохожесть на других, погрузиться в себя. Вместе с тем, оно способствует возникновению чувства одиночества, внутренней пустоты и тревоги. Потребность в общении в это время сочетается с его избирательностью и желанием уединения. Сосредоточенность на

внутренней стороне собственной личности иногда заставляет старшеклассника преувеличивать свою уникальность. Однако именно повышенное внимание к себе - первый шаг на пути к пониманию глубокой внутренней связи и единства с окружающими людьми. Вырабатывая представления о себе, старшеклассник ориентируется одновременно на разные референтные группы и значимых других. Как правило, ими являются сверстники и взрослые (родители, учителя, старшие родственники). Каждая из этих групп предъявляет к молодому человеку разные, часто несовместимые требования, касающиеся его взглядов, поведения и приоритетов. Создавшиеся противоречия, с одной стороны, приводят к возникновению внутреннего конфликта, а с другой, – стимулируют развитие рефлексии и формируют умение делать осознанный выбор. Юношеская устремленность в будущее, построение жизненных планов и оценка своих возможностей и перспектив обуславливает переориентацию сознания с внешнего контроля на самоконтроль и рост потребности в достижении результата. Развитие самосознания тесно связано с самоопределением или, по Эриксону, с *формированием идентичности*. Личная идентичность обеспечивает непрерывность прошлого, настоящего и будущего индивидуума, приводит его склонности и таланты в соответствие с ролями, данными ему ранее родителями, сверстниками и обществом. Внутренняя идентичность помогает также определить направление, цели и смысл будущей жизни индивидуума. В юности человек переживает кризис идентичности. Ему предстоит объединить все свои роли, осмыслить их, связать их с прошлым и выработать представление о своем будущем. Последователь Эриксона, Дж. Марсиа, (1972; с. 605-606) выделяет четыре основных варианта формирования идентичности: *предрешенность, диффузия, мораторий и достижение идентичности*. Для их определения необходимо учитывать два фактора: прошел ли индивидуум через период собственных решений (т.е. через кризис идентичности) и связал ли он себя твердым обязательством относительно сделанного им выбора системы ценностей и будущей профессиональной деятельности.

Статус предрешенности означает, что юноши и девушки взяли на себя обязательства, не проходя периода принятия самостоятельных решений. Их выбор определялся чужими мнениями и авторитетами.

Статус диффузии характеризуется тем, что молодой человек еще не выработал никаких четких убеждений, не определился с выбором профессии и не прошел кризис идентичности.

Статус моратория подразумевает, что индивид находится в самом центре продолжающегося кризиса идентичности или периода принятия решений.

Достижение идентичности - статус людей, прошедших кризис и связавших себя обязательствами вследствие сделанного ими выбора. В результате, они сами выбирают работу и стремятся жить, придерживаясь сформулированных для себя нравственных правил. Достижение идентичности считается наиболее желательным психологическим состоянием.

Важным компонентом Я- концепции является самоуважение. Уровень самоуважения в юности во многом зависит от того, что и в какой мере уважают окружающие, что они одобряют и поощряют и насколько это совпадает с собственной системой ценностей. При высоком уровне самоуважения старшеклассник положительно относится к себе, не испытывает трудностей в общении с окружающими. Низкое самоуважение, напротив, означает постоянную неудовлетворённость, неверие в собственные силы. Юноши и девушки с низким уровнем самоуважения болезненно реагируют на критику, чаще соглашались с мнением других людей и не склонны принимать самостоятельных решений из страха допустить ошибку, также они часто страдают депрессиями и неврозами. Они реже участвуют в общественных мероприятиях, избегают соревнований (41;с.45). Вместе с тем, склонность к самокритике и неудовлетворенность собой не обязательно являются в юности признаками пониженного самоуважения. Расхождение между идеальным и реальным «Я» - закономерное следствие роста самосознания и одновременно предпосылка для целенаправленного самовоспитания. Творческой и

интеллектуально развитой личности свойственно разрешать конфликт между реальным и идеальным «Я» в деятельности посредством постановки и достижения более сложных целей. Невротическая личность со слабым «Я» склонна к пассивному самосозерцанию и самооправданию. Для педагога важно определить, к какому из этих двух типов относится старшеклассник и вовремя помочь ему найти гармонию между высокими личными притязаниями и реальными возможностями или, напротив, побуждать воспитанника к достижению более сложных задач развития (106; с. 103).

Социальную адаптацию личности, регулирование ее поведения и деятельности во многом определяет самооценка. Она, в свою очередь, не является образованием, изначально присущим личности и формируется в процессе деятельности и общения. Половое созревание и изменение внешности также является значительным критерием для формирования самооценки. Юноши и девушки очень чувствительны к особенностям своего тела, так как физическое созревание является для них и социальным символом, знаком возмужания. Они придают значение тому, насколько их тело и внешность соответствуют стандартному образцу мужественности и женственности. При этом юношеский эталон красоты часто бывает завышенным (41;с.25). Осознание особенностей своей внешности влияет на формирование таких качеств личности, как уверенность в себе, жизнерадостность, замкнутость и т.д. (175; с.231). Учителям и, в особенности, родителям следует проявлять в этот период максимальную тактичность по отношению к переживаниям старшеклассников по поводу своей внешности и помочь им приобрести привычки здорового образа жизни и навыки ухода за собой. Внимание близких людей может облегчить и ускорить разрешение задачи по принятию своей внешности и ее эффективному использованию.

Многие исследователи отмечают, что в раннем юношеском возрасте самооценка становится все более адекватной. Это объясняется переходом от фрагментарного и недостаточно четкого видения себя к относительно обобщенной Я- концепции. Старшеклассники при оценке себя уже способны

охватить почти все стороны собственной личности, включая недостатки. По наблюдению М.В.Гамезо (52), и юноши и девушки отмечают у себя вспыльчивость, грубость, эгоизм. Среди положительных черт часто встречаются следующие самооценки: «верен в дружбе», «не подвожу друзей», «помогаю в беде» и т.д., таким образом, на первый план выступают те качества, которые важны для установления контактов со сверстниками (с.182). Согласно результатам исследования И.Шустовой (240), особенную ценность в современной жизни, с точки зрения старшеклассников, представляют такие качества личности, как целеустремлённость, честность и порядочность, выдержка и сила воли, инициативность. Задачами своего возраста старшеклассники считают ценностно-смысловое, профессиональное и гражданское самоопределение на основе реальной самооценки и свободного самовыражения (с.96-97).

Юношеские годы - период эмансипации ребенка от родителей. В этом возрасте развивается способность к рефлексии родительского мнения и последующей отстройке от него. В результате у молодых людей вырабатывается собственная позиция по отношению к родительской оценке. Тем не менее, это не означает полного отчуждения от родителей и отсутствия необходимости заботы и понимания с их стороны. Данные современных исследователей (240; с.98-99) свидетельствуют о том, что наличие общности со взрослыми - родителями и педагогами - является значимым для юношества. Старшеклассники отмечают, что принятие их такими, какие они есть, уважительное отношение к ним, доверие к их свободе, ответственности и самостоятельным решениям со стороны взрослых, помогают им принять себя, решать встающие проблемы, проявлять субъектность. Примечательно, что особую ценность для старшеклассников представляют не активное взаимодействие и реальная помощь со стороны педагогов и родителей, а содействие самостоятельной активности самого юношества. В случае, когда родители и педагоги занимают позицию исключительно контролёров и

наставников, неизбежно происходит снижение доверительности старшеклассников в общении с людьми старших поколений (211; с. 41).

К.Р.Сидоров (196;с.102) особое внимание обращает на тот факт, что высшее образование родителей, умеренно высокие ожидания и требования в отношении детей, «демократический» стиль воспитания, тёплое и уважительное отношение к ребёнку и эмоциональная близость с ним оказывают положительное влияние на гармоничное сочетание самооценки и уровня притязаний старшеклассника. Напротив, «авторитарный» или «равнодушно – отстранённый» стили воспитания провоцируют дисгармонию самооценки и уровня притязаний, которая может явиться причиной внутриличностного конфликта, и, как следствие, значительно осложнить отношения школьника с окружающими.

Как уже отмечалось, для полноценного развития личности необходимо реализовывать себя в различных видах деятельности, особенно важным представляется общение со сверстниками. Существенное расширение связей с разнообразными социальными группами и возросшая самостоятельность обуславливает изменение места семьи в жизни старшеклассника. В психологии развития ранний юношеский возраст характеризуется как период освобождения от контроля и опеки родителей (И.С.Кон), период ослабления зависимости детей от семьи (Г.Крайг) и время переноса функции образца с родителей на референтную группу сверстников (Х.Ремшмидт). Во многом этот процесс определяется изменением роли семьи в современном обществе. Родители и дети проводят вместе все меньше времени, их общение часто сводится к требованию от детей отчета об успехах в школе. Постоянный недостаток так называемого «качественного времени» для глубокого, заинтересованного общения отдаляет детей и родителей друг от друга. Л.М.Фридман (224) отмечает, что многие родители ограничиваются лишь материальным обеспечением своих детей. Кроме того, полные семьи встречаются уже не так часто, как раньше, особенно это заметно в мегаполисах. По наблюдениям зарубежных исследователей Д.Лайнза, Л.Штейнберга, Н.Фоскетта и др., для

многих юношей нормой являются семьи, в которых присутствует только один из родителей. Причем отец или мать в некоторых случаях неоднократно вступают в повторный брак (255; с. 48). Отечественные исследователи (И.С.Кон, О.Г.Калина, А.Б.Холмогорова, Т.Г.Гурко, Ю.В.Борисенко) отмечают также усложнение отцовской роли и снижение его влияния на детей по сравнению с материнским. Отец, как правило, не является единственным кормильцем в семье, его трудовая деятельность пространственно отделена от семейного быта. Взаимоотношения отцов и детей осложняются меньшей экспрессивностью мужчин, их частым неумением выразить тонкие чувства и переживания (106; с.117 - 118). Гиперопека, неумение увидеть и понять перемены, произошедшие в ребенке, также значительно обременяют взаимоотношения детей и родителей.

Необходимо отметить, что подобные проблемы не являются обязательной характеристикой всех современных семей. Наш интерес к ним определяется темой исследования.

По мере взросления связи школьника с социальными группами существенно расширяются. Старшеклассники проводят большое количество времени в обществе друг друга. В школе, в разнообразных секциях, на курсах подготовки к поступлению в ВУЗ, в свободное время и даже при выполнении какой-либо трудовой деятельности юноши и девушки оказываются вместе с ровесниками. Общение с ними выполняет ряд важных функций:

1. Компенсирует дефицит необходимых и полезных знаний, т.к. процесс общения представляет собой специфический поток информации. Юноши и девушки узнают многие вещи, которые не обсуждаются со взрослыми.

2. Помогает отрабатывать навыки социального взаимодействия.

3. Создает условия для развития коммуникативных навыков.

4. Способствует переживанию чувства солидарности и групповой принадлежности, и, таким образом, создает эмоциональный комфорт (106;с.128-130).

5. Обеспечивает возможности для развития навыков, связанных с принятием самостоятельных решений (255;с.179).

6. Развивает самосознание при помощи социального сравнения, т.е. сопоставления своих способностей, поведения, внешности с теми же свойствами и качествами других людей (172;с. 615).

7. Дает опыт, необходимый для развития независимой системы моральных ценностей.

В ранней юности, как отмечает Б.С.Волков(41;с.77-79), резко усиливается потребность в дружбе. Самыми важными характеристиками юношеской дружбы являются её устойчивость, глубина и интимность. Психологическая ценность юношеской дружбы заключается в том, что она является школой самораскрытия и понимания другого человека. Главными качествами, которые юноши и девушки стремятся найти в друге, выступают верность, взаимопонимание и психологическая близость. От друга старшеклассник ждёт оценок не только близких к своим, но и превышающих их, более критических. Это значит, что дружба выполняет специфическую функцию поддержания самоуважения личности.

Однако в дружбе старшеклассников отчётливо прослеживаются и все противоречия раннего юношеского возраста. В юности ярко проявляется потребность быть в согласии с самим собой, бескомпромиссность, полное самораскрытие. Но собственное «Я» юношей и девушек - неустойчивое и расплывчатое. Данное противоречие порождает желание проверить себя путём разыгрывания ролей, рисовки, самоотрицания. Юношеский эгоцентризм сужает общение, порождает псевдоинтимность, когда друзья, находясь рядом, не слышат друг друга. Потребность в самовыражении часто превышает интерес к собеседнику и желание старшеклассника поделиться собственными переживаниями гораздо сильнее его интереса к переживаниям других.

Значимым для юношей и девушек становится и вопрос самоопределения в личной жизни. В этом возрасте уже строятся некоторые семейные планы, формируется образ идеальной спутницы (спутника) жизни, приобретается первый сексуальный опыт. Господствующие в среде старшеклассников нормы поведения рассматривают общение со сверстниками противоположного пола

как высокопрестижный факт. Такого рода нормированность подкрепляется в сознании юношей и девушек посредством самых разных каналов – это и образ жизни молодёжных субкультурных группировок, и популярные журналы, и рекламные ролики, а также телевизионные шоу, которые задают молодёжи стереотипы поведения (211). Л.М.Фридман (224) отмечает, что, к сожалению, для большого количества современных старшеклассников интимно – личностное общение со сверстниками противоположного пола является лишь способом приобщения к внешним атрибутам взрослой жизни. Согласно результатам его исследования, лишь немногие современные старшеклассники мечтают о любви, хотя большая их часть уже получили первый сексуальный опыт или даже ведут систематически половую жизнь.

Таким образом, одной из важнейших проблем современной школы является нравственное и половое воспитание старшеклассников с целью формирования у них ответственности за своё моральное и физическое здоровье, нравственное развитие и благополучное решение задач, связанных с интимно – личностным самоопределением.

Следует подробнее рассмотреть вопрос о причинах межличностных конфликтов старшеклассников в системе «ученик-ученик». С.М. Емельянов (74;с.26) понимает под причинами конфликта явления, события, факты, ситуации, предшествующие конфликту, и, при определенных условиях деятельности субъектов социального взаимодействия, вызывающих его. Г.Е.Григорьева (61;с.51-52) подразделяет причины конфликтов на три основных группы:

1. Общие – социально-политические, экономические, демографические. Вне зависимости от осознания этих причин субъектами конфликта, социально-политическая и экономическая ситуация в стране, принадлежность к этническим группам, возрастные и половые особенности субъектов определяют характер их взаимодействия.

2. Индивидуально-психологические. К ним относятся особенности темперамента, характера, различия в мотивах поступков и т.д.

3. Частные причины обуславливают конкретную конфликтную ситуацию и могут варьироваться до бесконечности.

Устранение общих причин конкретного противоборства не представляется возможным, индивидуально психологические причины устранить сложно, но частные причины не только поддаются, но и подлежат обязательному устранению.

Результаты отечественных (В.И.Журавлев, Г.И. Козырев) и зарубежных (Г.Крайг, Х.Ремшмидт) исследований показывают, что характерными причинами конфликтов со сверстниками в ранней юности являются такие, как конфликты лидерства / соперничества, разочарование в искренности отношений, отсутствие взаимопонимания, бестактность в общении и т.д.

Причинами конфликтов в ранней юности также могут являться серьезные и многочисленные противоречия, свойственные духовной жизни старшеклассников. В.А.Сухомлинский (215; с.172-173) выделил следующие характерные для данного возраста противоречия:

- глубокое стремление проявлять волевые усилия в самовоспитании и в то же время недоверчивое отношение к приемам самовоспитания, рекомендуемым воспитателем;

- чуткость, восприимчивость к нравственной оценке своей личности со стороны коллектива и – стремление показать равнодушие к этой оценке, действовать по-своему;

- стремление к идеалу и принципиальности в большом (долг перед Родиной, самоотверженность) и – беспринципность в малом, незначительном;

- уважение силы и могущества науки, разума, мастерства и – склонность к постановке каверзных вопросов, имеющих своей целью опровергнуть давно доказанные истины, положения, закономерности;

- стремление анализировать каждый факт, явление, событие, боязнь прийти к поспешному выводу и – характерная для молодежи поспешность, безосновательность обобщения отдельных фактов, особенно из сферы общественных отношений и интимной жизни;

- романтический порыв, мечта, воодушевление возвышенными целями и
- сугубо практическое, обыденное проникновение в детали;
- стремление быть взрослым, умышленное подчеркивание в своем поведении черт, свойственных зрелым людям, и – первая грусть в эмоциональной окраске воспоминаний, связанных с детством, осознание того, что детство ушло, переживание в связи с этим чувства горечи;
- глубокая вера в доброе начало в человеке и – тенденция к преувеличению отдельных незначительных отрицательных черт близких;
- пытливость, вдумчивость, способность к сосредоточенному умственному труду и, с другой стороны, рассеянность, неорганизованность, терпимость к неустроенности и беспорядку;
- стремление к нравственному идеалу, безоговорочное подражание идеальному герою абсолютно во всем, даже в мелочах, и – боязнь казаться несамостоятельным, взгляд на подражание вообще как на показатель духовной слабости;
- пренебрежение к зубрежке и – стремление дословно запомнить полные глубокого смысла выражения и изречения;
- подчеркнутая серьезность и безудержное веселие;
- чувство гордости за свои интеллектуальные силы, иногда даже переоценка их и – самоуничижение, внушение самому себе мысли о том, что я ничего не знаю и т. п.;
- смелость, презрение к опасности и – застенчивость, скованность, особенно в тех случаях, когда активная деятельность должна носить чисто духовный, интеллектуально-эмоциональный характер;
- излишняя возбудимость там, где надо проявить сдержанность, и - нарочитая сдержанность в то время, когда интеллектуально-нравственная оценка явления ярче всего может быть передана посредством глубокого чувства;
- доверчивость и – настороженность;

- искренность, откровенность, глубоко интимное духовное общение с другом и – замкнутость, неоткровенность во взаимоотношениях с самыми дорогими людьми – отцом и матерью;

- нежность, ласковость души и – деланная, напускная резкость, холодность, искусственная строгость слов;

- осознанный, избирательный интерес к определенной отрасли знаний и виду трудовой деятельности и – стремление знать все, обвинение самого себя в невежестве;

- чуткость, отзывчивость, непримиримость к черствости и бездушности и – боязнь слишком открыто проявлять свое сострадание и сочувствие (особенно у юношей);

- оптимизм, жизнерадостность, нетерпимость к упадочничеству и - своеобразное чувство удовлетворения от легкой, лирической грусти;

- стремление уже в школе принять решение о своем будущем и- постоянное ожидание чего-то нового, неизведанного;

- осознание своих сил и возможностей и – стремление к той деятельности, которая явно не по силам;

- стойкость и - тенденция к преувеличению личного горя или неприятности.

В.А.Сухомлинский отмечает, что понимание этих противоречий является важным условием внимательного и чуткого подхода к юношам и девушкам. Задачу воспитателя он видит в разъяснении школьникам противоречивого характера их побуждений и желаний, оказание помощи в осознании нравственной сущности побуждений. Применительно к нашему исследованию такое осознание будет способствовать позитивному разрешению внутренних и межличностных конфликтов, пониманию особенностей своего поведения и поведения ровесников в сложных ситуациях общения и, следовательно, гармонизации отношений с ними.

Таким образом, для успешного разрешения физических, эмоциональных и социальных проблем старшекласснику необходима поддержка и понимание, а

также умения конструктивно разрешать межличностные конфликты. Проведение специально организованных тренингов конструктивного общения, создание воспитывающих ситуаций и воспитание конфликтологической культуры школьников может оптимизировать процесс общения со сверстниками и помочь старшеклассникам справиться с задачами развития ранней юности.

Подведем итоги изучения возрастных особенностей ранней юности, выступающих в качестве причин конфликтов старшеклассников.

Отечественная и зарубежная психология развития располагает богатым объемом знаний в области возрастных особенностей ранней юности.

Анализ зарубежной и отечественной литературы показал, что, во-первых, представители различных теорий выделяют разнообразные задачи развития ранней юности; во-вторых, многие модели взросления опираются не на эмпирические данные, а на теоретические построения; в-третьих, большинство современных исследователей сходятся во мнении о том, что для приобретения наиболее достоверных знаний о раннем юношеском возрасте и создании на их основе педагогических программ, направленных на формирование личности старшеклассника, необходимо рассматривать целый комплекс взаимосвязанных и взаимозависимых видов деятельности.

В период ранней юности происходит формирование навыков логического и теоретического мышления, развиваются творческие способности, формируется индивидуальный стиль мышления, интересы старшеклассников становятся дифференцированными и стойкими. Познавательные процессы становятся более гибкими и совершенными, при этом развитие средств познания часто опережает личностное развитие.

У юношей и девушек появляется установка на значительность своего будущего, они стараются определиться с выбором профессии. Однако при этом старшеклассники не всегда располагают достаточной информацией о требованиях, выдвигаемых будущей профессией, и о своих способностях.

Общее эмоциональное самочувствие в ранней юности становится более ровным, чем у подростков, однако на смену подростковым противоречиям приходят новые проблемы, требующие разрешения.

Ранняя юность является возрастом специфической эмоциональной сензитивности, следовательно, необходимо обеспечить полноценное развитие эмоционального мира старшеклассника и заложить основу его эмоциональной культуры.

В раннем юношеском возрасте происходит открытие внутреннего мира, осознание собственной неповторимости и уникальности, переориентация с внешнего контроля на самоконтроль; развивается рефлексия.

У молодых людей начинает формироваться Я- концепция, создаются собственные, независимые эталоны для образа идеального Я. Самооценка старшеклассника становится все более адекватной.

Родители продолжают оставаться значимыми, внимание и поддержка с их стороны благоприятно влияют на самооценку детей.

Разнообразные противоречия, свойственные духовной жизни старшеклассников, выступают в качестве причин внутриличностных и межличностных конфликтов юношей и девушек.

Усиливается потребность в дружбе, её главными характеристиками становятся устойчивость и глубина. Тем не менее, потребность в самовыражении и сосредоточенность на собственных переживаниях играют для старшеклассника более важную роль, чем внутренний мир и переживания друга. Интимные и дружеские отношения с ровесниками противоположного пола рассматриваются школьниками как высокопрестижный факт. Общение со сверстниками является в этом возрасте ведущим фактором развития и способствует успешной социализации старшеклассников. Трудности в общении со сверстниками оказывают негативное воздействие на формирование личности в целом.

В старших классах необходимо создавать воспитывающую среду, способствующую формированию конфликтологической культуры старшеклассников.

1.4 Сущность конфликтологической культуры

Как уже отмечалось, проблема конфликта в системе общеобразовательной школы активно изучается педагогикой. Культура и связанные с ней явления также занимают важные позиции в этой области знания. По замечанию В.Э.Меламуда (141;с.136): «Понятие культуры является одним из фундаментальных понятий современных знаний. Она охватывает широкий круг явлений социального мира разной ёмкости содержания: культура как создаваемое человеком пространство жизни, культура как знание и образование, духовная культура, культура поведения, культура труда и т.д». Основным методом проектирования и развития образования становится культурологический подход, ориентирующий систему образования на диалог с культурой человека как её творца и субъекта, способного к культурному саморазвитию (28;с.37).

К настоящему времени учёные насчитывают более 500 определений культуры (113;с.271). Педагогический энциклопедический словарь определяет данное явление следующим образом: «Культура – сложное междисциплинарное общеметодологическое понятие. Выделяются две сферы культуры – материальная и духовная. Материальная культура включает в себя предметные результаты деятельности людей. Культура духовная объединяет те явления, которые связаны с сознанием, с интеллектуальной и эмоционально – психической деятельностью человека. Ядро культуры составляют общечеловеческие цели и ценности, а также исторически сложившиеся способы их восприятия и достижения. Выступая как всеобщее явление, культура воспринимается, осваивается и воспроизводится каждым человеком индивидуально, обуславливая его становление как личности. Передача

культуры от поколения к поколению включает освоение накопленного человечеством опыта, но не совпадает с утилитарным овладением результатами предшествующей деятельности. Культурная преемственность осуществляется не автоматически; необходима организация системы воспитания и образования, основанная на научном исследовании форм, методов, направлений и механизмов развития личности. Усвоение культуры – это взаимонаправленный процесс, для которого справедливы все основные закономерности коммуникативной деятельности»(159;с.130).

Отечественные исследователи А.А.Оганов и И.Г.Хангельдиева рассматривают культуру, прежде всего, как совокупность духовных ценностей. Они считают, что: «Культура – качественная характеристика жизнедеятельности человека и созданной им реальности (второй природы), где приоритетными являются духовные ценности. Материальный, предметный мир представляет собой явление культуры в той степени, в какой он выражает, символизирует духовное начало» (157; с.23-24).

Л.В. Тодоров (218;с.7-8), анализируя различные дефиниции понятия «культура», обращает особое внимание на то, что актуальным в теории и истории культуры становится следующее определение: «Культура – совокупность реальных обстоятельств, явлений, предметов, образа жизни и деятельности, выделившая человека из окружающей среды; это всё то, что создано руками и мыслью человека». Данную дефиницию разделяют В.Вернадский, Н. Бердяев, И.Ильин, В.Розанов, Ю.Лотман, Н.Эйдельман, А.Швейцер, Тейяр де Шарден, Ортега-и-Гасет, М.Мид, А.Моль, Т.Селье.

Н.В.Самсонова (190; с.19) полагает, что: «Культура – это прогрессирующее самопроизводство общественного человека. Образование в таком случае является важнейшей его технологией, содержанием и формой такого самопроизводства общественного человека».

В тесной связи с понятием «культура» находятся понятия «человек культуры», «культура личности». Современные концепции воспитания видят своей целью воспитание целостного человека культуры. Так, в понятие

«человек культуры» Е.В.Бондаревская вкладывает достаточно ёмкое содержание. «Человек культуры» - это личность свободная, способная к самоопределению, личность гуманная, личность духовная, личность творческая, личность, обладающая практической подготовкой к жизни и способная к культурной идентификации.

Педагогический словарь даёт понятию «культура личности» следующее определение: «Культура личности – совокупность компетенций: политических и социальных, связанных со способностью брать на себя ответственность, участвовать в совместном принятии решений, регулировать конфликты ненасильственным путём, участвовать в совместном принятии решений по поводу функционирования и развития демократических институтов; компетенции, касающиеся жизни в поликультурном обществе (понимание различий между представителями различных культур, языков и религий, уважительное отношение к чужим традициям, верованиям) и т.п. Культура личности формируется в процессе воспитания и обучения, под влиянием социальной среды и личной потребности в постоянном развитии и совершенствовании» (97; с.68). Исходя из этого определения, можно предположить, что конфликтологическая культура личности является частью культуры личности в целом.

Необходимо отметить, что за последние годы интерес исследователей к проблеме конфликта создал условия для появления большого количества родственных понятий, например, таких, как: «конфликтологическая готовность», «конфликтологическая компетентность», «конфликтная компетенция», «конфликтологическая грамотность». Существует и определение конфликтологической культуры личности, принадлежащее Н.В.Самсоновой: «Конфликтологическая культура личности заключается в стремлении (потребность, желание) и умении человека предупреждать и разрешать социальные конфликты: межличностные, межэтнические и межнациональные». Владение конфликтологической культурой, как отмечает

автор данного определения, играет важную роль в решении задач гармонизации межличностных отношений (190;с.20-21).

На наш взгляд, важным является замечание Б.И.Хасана о конфликтофобии как социальном явлении и факте индивидуального переживания (228;с.105). Он считает, что необходимо закладывать и последовательно выращивать в образовательном процессе новую культурную традицию, используя каналы воспитания и образования. Специальная психолого-педагогическая работа должна проводиться на достаточно ранних стадиях возрастного движения личности. Именно на этих стадиях, сначала в игровой деятельности, а затем и в учебной, у ребёнка ещё нет конфликтных стереотипов. Это избавляет его от предконфликтного фобического переживания, появляющегося у взрослого человека.

В нашем исследовании конфликтологическая культура рассматривается как *интегральное личностное образование старшеклассника, возрастные особенности которого определяют его ведущие специфические характеристики: в рациональной сфере – осознание необходимости предупреждать и конструктивно разрешать конфликты; осмысление конфликта как позитивной ценности; в эмоциональной – осуществление внутренней саморегуляции в конфликте; в поведенческой – умение применять данное личностное образование в практике предупреждения и конструктивного разрешения конфликтов.*

В ходе проведения исследования было выделено шесть уровней конфликтологической культуры старших школьников.

Элементарный уровень. Отсутствие каких-либо знаний о конфликте и способах взаимодействия в нем. Отождествление конфликта исключительно со ссорой, порождающей отчуждение, противоборство и, во многих случаях, полный разрыв отношений и вражду между сторонами – участниками конфликта. Неспособность анализировать причины конфликта и его последствия, а также владеть своим эмоциональным состоянием. Демонстрация подчеркнуто ироничного отношения к оппоненту. Подавленное

состояние оппонента вызывает чувство удовлетворенности. Противостояние, возникшее в одной сфере отношений, переносится на все остальные, так как сфера возникновения конфликта не дифференцируется. Психологическое подавление партнера, снижение его социального статуса. Поведение в конфликте подчеркнуто ригидное. Неспособность рефлексировать собственные поступки, отсутствие самоконтроля и самокритичности. Нежелание корректировать собственную систему ценностей.

Формальный уровень. Наличие некоторых знаний о природе конфликта, его видах, возможных причинах и способах разрешения. Формальный характер знаний. Возможность сохранения отношений после конфликта представляется маловероятной. Состояние психического напряжения и агрессия, излишняя критичность в отношении оппонента. Способность рефлексировать собственные действия развита слабо. Стремление вовлечь в орбиту конфликта других старшеклассников.

Конформный уровень. Наличие системных знаний о природе конфликта, его возможных причинах и способах разрешения, но они не способствуют предупреждению и конструктивному разрешению конфликтов. Предпочтение безоговорочным уступкам или компромиссу. Нет желания критически осмыслить сложившуюся ситуацию в конфликтном взаимодействии. Конфликту сопутствуют страх и неуверенность, чувство психологического дискомфорта. Стремление избежать риска, связанного с принятием решений.

Уровень соблюдения нейтралитета. Наличие системы представлений о природе конфликта, его возможных причинах и способах конструктивного разрешения. Однако эти знания не побуждают к позитивному разрешению конфликтов – предпочтение нейтралитета. Ощущение неуверенности, страха, и, как следствие - желание, во что бы то ни стало, выйти из конфликта. Зависимость от норм поведения, навязанных другими людьми. Стремление к достижению личностной автономии, даже в ущерб собственным интересам. Неспособность использовать опыт, приобретённый в конфликте.

Достаточный уровень. Наличие целостной системы знаний о природе конфликта, его динамике, видах, возможных причинах и эффективных способах его разрешения. Осознание необходимости умения находить и применять конструктивные способы разрешения конфликта. Развитая эмпатия, ориентация на установление позитивных эмоциональных связей. При благоприятном разрешении конфликта переживание положительных эмоций. Способность использовать знания для прогнозирования, предупреждения и успешного разрешения конфликтов. Активная позиция в поиске конструктивных решений. Стремление не допускать эскалации напряженности и постконфликтного противостояния.

Оптимальный уровень. Сформированная система знаний о природе конфликта, его динамике, видах, возможных причинах и эффективных способах разрешения. Способность прогнозировать, предупреждать, успешно разрешать межличностные конфликты и анализировать их последствия. Осознание невозможности бесконфликтного существования, признание значимости умения находить оптимальные способы разрешения конфликта, расценивание конфликта как возможности саморазвития и развития коллектива. Развитое чувство собственного достоинства и способность уважать оппонента обеспечивают благоприятное эмоциональное самочувствие во время конструктивного разрешения конфликта. Стремление к цивилизованному взаимодействию в конфликте, к созданию атмосферы партнерства. Способность противостоять чужому влиянию в процессе предупреждения и разрешения конфликта, отстаивать свои интересы, не унижая оппонента. Сознательное избегание постконфликтного противостояния. Своевременное предупреждение и разрешение конфликтов в соответствии с собственными целями, ценностными ориентациями и конкретными социально-коммуникативными условиями. Восприятие конфликта в качестве неотъемлемой и естественной части жизни людей, предоставляющей возможности для саморазвития и гармонизации межличностных отношений.

Критерий для выделения уровней конфликтологической культуры понимается как мерило, показатели которого дают характеристику формирующемуся личностному образованию на определенном уровне. Критерием в исследовании выступает сформированность структуры отношения как интегрального личностного образования, которое имеет три компонента: рациональный (объем теоретических знаний о психолого-педагогической природе конфликта, его структуре и динамике, видах, возможных причинах и эффективных способах разрешения), эмоциональный (эмоциональное состояние личности в ситуации взаимодействия в конфликте) и поведенческий (наличие системы практических умений и навыков по предупреждению и разрешению конфликтов).

Определены содержательные характеристики уровней сформированности конфликтологической культуры (таблица 1).

Таблица 1

**Содержательная характеристика уровней сформированности
конфликтологической культуры**

Уровни сформированности конфликтологической культуры	Структурные компоненты конфликтологической культуры как интегрального личностного образования старшеклассника		
	Рациональный компонент	Эмоциональный компонент	Поведенческий компонент
Элементарный	Отсутствие элементарных знаний о конфликте и способах взаимодействия в нём. Отождествление конфликта исключительно со ссорой, порождающей отчуждение, противостояние и, во многих случаях, полный разрыв отношений и вражду. Неспособность анализировать причины конфликта и его последствия.	Неспособность владеть своим эмоциональным состоянием. Пренебрежительное или ироничное отношение к оппоненту. Отсутствие эмоций сопереживания и сочувствия. Подавленное состояние оппонента вызывает чувство удовлетворённости.	Противостояние, возникшее в одной сфере отношений, переносится на все остальные, так как сфера возникновения конфликта не дифференцируется. Психологическое подавление партнёра, снижение его социального статуса. Поведение в конфликте подчёркнуто ригидное. Неспособность рефлексировать собственные поступки, отсутствие самоконтроля и самокритичности. Нежелание корректировать собственную систему ценностей.

Продолжение таблицы 1

Формальный	Наличие некоторых знаний о природе конфликта, его видах, возможных причинах и способах разрешения. Формальный характер знаний. Возможность сохранения отношений после конфликта представляется маловероятной.	Состояние психического напряжения и агрессия, излишняя критичность в отношении оппонента. В конфликтном взаимодействии испытывает желание быть признанным и оцененным окружающими.	Чрезмерная критичность и насмешливость в отношении оппонента. Способность рефлексировать собственные действия развита слабо. Стремление вовлечь в орбиту конфликта других старшеклассников.
Конформный	Наличие системных знаний о природе конфликта, его возможных причинах и способах разрешения, но они не способствуют предупреждению и конструктивному разрешению конфликтов. Предпочтение безоговорочным уступкам или компромиссу.	Конфликту сопутствуют страх и неуверенность, чувство психологического дискомфорта.	Нет попыток критически осмыслить сложившуюся ситуацию в конфликтном взаимодействии. Стремление избежать риска, связанного с принятием решений.
Уровень соблюдения нейтралитета	Наличие системы представлений о природе конфликта, его возможных причинах и способах конструктивного разрешения. Знания не применяются на практике – предпочтение нейтралитета.	Ощущение неуверенности, страха и, как следствие – желание, во что бы то ни стало, выйти из конфликта.	Зависимость от норм поведения, навязанных другими людьми. Стремление к достижению личностной автономии даже в ущерб собственным интересам. Неспособность использовать опыт, приобретённый в конфликте.
Достаточный	Наличие целостной системы знаний о природе конфликта, его динамике, видах, возможных причинах и эффективных способах разрешения. Осознание не	Развитая эмпатия, ориентация на установление позитивных эмоциональных связей. При благоприятном разрешении конфликта переживание положительных эмоций.	Способность использовать знания для прогнозирования, предупреждения и успешного разрешения конфликтов. Активная позиция в поиске конструктивных решений. Стремление не допускать эскалации напряженности

Окончание таблицы 1

Достаточный	обходимости умения находить и применять конструктивные способы разрешения конфликта.		и постконфликтного противостояния.
Оптимальный	Сформированная система знаний о природе конфликта, его динамике, видах, возможных причинах и эффективных способах разрешения. Способность прогнозировать, предупреждать, успешно разрешать межличностные конфликты и ана-	Развитое чувство собственного достоинства и способность уважать оппонента обеспечивают благоприятное эмоциональное самочувствие во время конструктивного разрешения конфликта.	Стремление к цивилизованному взаимодействию в конфликте, к созданию атмосферы партнёрства. Способность противостоять чужому влиянию в процессе предупреждения и разрешения конфликтов, отстаивать свои интересы, не унижая оппонента. Сознательное избегание постконфликтного противостояния. Своевременное предупрежде -

Итак, на основе избранного критерия было выделено шесть уровней конфликтологической культуры старшекласников. Отношение как критерий имеет три структурных компонента: рациональный, эмоциональный и поведенческий. Каждый компонент характеризуется рядом показателей, свидетельствующих о сформированности конфликтологической культуры как интегрального личностного образования.

Выводы по первой главе

1. Проблема изучения конфликта имеет многовековую историю. Современная наука располагает богатым объемом знаний в области конфликтологии и признаёт конфликт в качестве закономерной и естественной характеристики социальных отношений, утверждает возможность протекания конфликтов в разнообразных, в том числе и конструктивных формах. Педагогикой изучены многие аспекты теории конфликта.

2. Анализ педагогической литературы показал, что существуют многообразные классификации конфликтов, возникающих в педагогическом

процессе. Учёными выделены этапы развития и завершения конфликта с учётом различных сценариев его развития.

3. Рассмотрены сущностные характеристики конфликта.

4. Проанализирована психолого-педагогическая литература о возрастных особенностях старшеклассников, способствующих возникновению в данный возрастной период различного рода конфликтов.

5. Уточнено определение конфликтологической культуры как интегрального личностного образования старшеклассника.

6. Выделены уровни конфликтологической культуры старшеклассников.

7. Вопрос о содержании, методах и формах процесса воспитания конфликтологической культуры у школьников как условия предупреждения и разрешения конфликтов в юношеском возрасте остается мало изученным. Недостаточное внимание уделяется межличностным конфликтам старшеклассников, в то время как ранний юношеский возраст является благоприятным в отношении обучения конструктивным способам разрешения конфликтов.

ГЛАВА 2 КОНСТУИРОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРОЦЕССА ВОСПИТАНИЯ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТАРШЕКЛАССНИКОВ КАК УСЛОВИЯ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ И РАЗРЕШЕНИЯ КОНФЛИКТОВ В РАННЕМ ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

2.1 Методологические подходы, закономерности и принципы технологии процесса воспитания конфликтологической культуры старшекласников

В научном понимании и употреблении термина «педагогическая/образовательная технология» существуют большие разночтения. В данном исследовании мы будем придерживаться взглядов В.П.Беспалько, М.А.Чошанова, В.А.Сластёнина, В.М.Монахова, А.М.Кушнера, Б.Скиннера, С.Гибсона, Т.Сакамото и др. Они считают, что педагогическая технология – это процесс коммуникации (способ, модель, техника выполнения задач), основанный на определённом алгоритме, программе, системе взаимодействия участников педагогического процесса (191;с.49).

По мнению отечественных и зарубежных исследователей (191;с.47-48) технологический подход открывает новые возможности для концептуального и проектировочного освоения различных областей и аспектов образовательной, педагогической, социальной действительности; он позволяет:

- с большей определённой предсказывать результаты и управлять педагогическими процессами;
- анализировать и систематизировать на научной основе имеющийся практический опыт и его использование;
- комплексно решать образовательные и социально-воспитательные проблемы;
- обеспечивать благоприятные условия для развития личности;
- уменьшать эффект влияния неблагоприятных обстоятельств на человека;

- оптимально использовать имеющиеся в распоряжении ресурсы;
- выбирать наиболее эффективные и разрабатывать новые технологии и модели для решения возникающих социально-педагогических проблем.

Целесообразность использования технологического подхода в данной работе обусловлена следующими причинами:

- современная наука располагает богатым объемом знаний по теории социального конфликта, в настоящее время исследователями ведется активная работа по их систематизации и обобщению;

- проблема формирования у школьников навыков конструктивного поведения в конфликтах, а также разработка методик по обучению школьников навыкам медиаторской деятельности находятся в центре внимания отечественных и зарубежных педагогов и являются актуальными для современной школы;

- вопрос о принципах, методах и формах процесса воспитания конфликтологической культуры старшеклассников как условия предупреждения и разрешения конфликтов в раннем юношеском возрасте остается открытым для современной педагогики, так как четкая система применения подобных методов в школе не сформирована.

Следовательно, существует объективная необходимость представить данный процесс в виде технологии.

Конструирование технологии процесса воспитания конфликтологической культуры старшеклассников как условия предупреждения и разрешения конфликтов в раннем юношеском возрасте осуществлялось в три этапа:

- определялись методологические подходы к организации процесса воспитания конфликтологической культуры старшеклассников, устанавливались закономерности и формулировались принципы данного процесса;

- выполнялось конструирование технологии данного процесса;

- определялись условия эффективного функционирования технологии.

Формирование любого личностного образования школьника требует применения определённых методологических подходов. Именно они отражают всю совокупность содержания, методов, средств и способов деятельности, применяемых в педагогическом процессе. Предложенная в данной работе педагогическая технология основывается на деятельностном и личностном подходах. Суть воспитания с точки зрения представителей деятельностного подхода (Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев и др.) заключается в том, что в центре внимания находится не просто деятельность, а *совместная деятельность* детей и взрослых по реализации вместе выработанных целей и задач. Педагог не передаёт готовые образцы нравственной и духовной культуры, а создаёт, вырабатывает их вместе с воспитанниками. Совместный поиск ценностей, норм и законов жизни в процессе деятельности и составляет содержание воспитательного процесса, реализуемого в контексте деятельностного подхода. В аспекте деятельностного подхода воспитательный процесс исходит из необходимости проектирования, конструирования и создания ситуаций воспитывающей деятельности. Такие ситуации создаются в целях объединения средств обучения и воспитания в единые воспитательные комплексы, стимулирующие разностороннюю деятельность учащихся, адекватную в определённом отношении разносторонней деятельности современного человека. Ключевыми понятиями данного подхода являются взаимодействие, духовная деятельность, целеполагание и смыслоформирующая деятельность. Взаимодействие предполагает, что совместная деятельность воспитанников выступает в качестве условия, средства, цели, движущей силы и сути воспитания. Критерием подлинного воспитывающего взаимодействия выступают позитивные изменения в ценностно-смысловой сфере взаимодействующих субъектов, их способность не только действовать, но и воспринимать действия других. Духовная деятельность воспитанников направлена на осмысление явлений окружающей и внутренней действительности и на установление личностных смыслов происходящих явлений и событий. Целеполагание в рамках деятельностного

подхода осуществляется в интересах воспитательного процесса в целом и в интересах каждого воспитанника индивидуально, в соответствии с периодом его развития. Понятие смылосозидающей деятельности заключается в обнаружении и построении смыслов своего бытия, значения своих действий, поступков, тех или иных видов деятельности. В рамках деятельностного подхода воспитательные задачи решаются при помощи совместного рефлексивного диалога педагога и воспитанника, при этом каждый из его участников выступает в роли активного субъекта.

Личностно – ориентированный подход понимается как методологическая ориентация в педагогической деятельности, позволяющая посредством опоры на систему взаимосвязанных понятий, идей и способов действий обеспечивать и поддерживать процессы самопознания, самостроительства и самореализации личности ребёнка, развития его неповторимой индивидуальности. Представителями этого подхода являются Е.В.Бондаревская, В.В.Сериков и др. Эти учёные полагают, что педагог должен побуждать и поддерживать стремление учащихся к проявлению и развитию своих природных и социально приобретённых возможностей. Главной задачей образовательного учреждения является создание условий для формирования индивидуальности личности учащегося и педагога, так как каждый член школьного коллектива должен быть самим собой и обрести свой образ. Следует помогать ребёнку стать подлинным субъектом жизнедеятельности в классе и школе, способствовать формированию и обогащению его субъектного опыта. С позиций личностного подхода учащийся должен жить, учиться и воспитываться в условиях постоянного выбора, обладать субъектными полномочиями в выборе цели, содержания, форм и способов организации учебно-воспитательного процесса и жизнедеятельности в классе и школе. Одним из основополагающих понятий данного подхода считается вера в ребёнка, поддержка его стремлений к самореализации, поскольку не внешние воздействия, а внутренняя мотивация детерминирует успех обучения и воспитания ребёнка. Методы и приёмы воспитательных воздействий, применяемых в практике личностно –

ориентированного подхода обязательно должны соответствовать требованиям диалогичности, деятельности – творческого характера и предоставления воспитаннику необходимой свободы для принятия самостоятельных решений и творчества.

В соответствии с целями и задачами настоящего исследования на основе теоретического анализа философской, социологической и психолого-педагогической литературы по проблеме конфликта, обобщения передового и личного педагогического опыта были установлены следующие закономерности организации процесса воспитания конфликтологической культуры старшеклассников.

Характер конфликтного взаимодействия определяется как социальными условиями, так и возрастными особенностями старшеклассников.

Все виды конфликтов: внутриличностные, межличностные, межгрупповые, конфликты типа «личность и группа» напрямую связаны с глобальными процессами, происходящими в обществе в целом. Как отмечают отечественные конфликтологи (110;с.3), переход от тоталитаризма к демократической культуре резко усилил действия конфликтогенных факторов во всех без исключения жизненно важных сферах и социальных институтах российского общества. Усилению социальной конфликтности в переходный период способствует и ряд специфических личностных качеств. Отмечаются в массовом масштабе недифференцированность собственных личностных интересов, упрощенность внутреннего духовного мира и ограниченность культурного уровня, широко распространенная взаимная нетерпимость и недоброжелательность. Такое явление действительности как конфликты в средней школе нельзя рассматривать в отрыве от происходящих в обществе процессов. Все противоречия и проблемы современного общества отражаются на характере межличностных взаимодействий школьников. Старшеклассники особенно резко ощущают различные социальные проблемы. С одной стороны, они не обладают достаточным жизненным опытом, четко сформировавшимся мировоззрением и испытывают дефицит уверенности в себе, а, с другой

стороны, они находятся на пороге вступления в самостоятельную жизнь и должны решить ряд сложных задач, определяющих их дальнейшую судьбу, например, задачи по профессиональному самоопределению. Высокий уровень социального расслоения общества, неопределенность будущего, отсутствие достаточного количества времени на качественное общение со сверстниками или неумение построить такое общение, а также недостаток внимания со стороны родителей и учителей, повышают вероятность возникновения конфликтов в раннем юношеском возрасте.

Анализ причин конфликтных взаимодействий старшеклассников показывает, что за последние два десятилетия они приобрели качественно иной характер. В отличие от конца 80-х годов, когда основными причинами конфликтов выступали поиск смысла жизни, выбора профессии, проблемы, связанные с идеологией, личностно значимыми причинами конфликтов для современных юношей и девушек являются взаимоотношения полов, разочарование в искренности отношений, принадлежность к разным слоям населения, социальная незащищенность и т.д.

Процесс воспитания конфликтологической культуры старшеклассников зависит от уровня самосознания общества и его отражения в решении в стране проблем прав и свобод человека.

Согласно идеям гражданского общества, «основа государственного устройства – не воля одного или многих “суверенов”, а сеть взаимных соглашений между людьми. Эти соглашения строятся на взаимном уважении людей, на вере в способность свободного человека самому или совместно с другими, тоже свободными людьми, разрешать свои проблемы без команд и предписаний “начальства”, а также на библейском “Золотом правиле”: «Поступай с другими так, как ты хотел бы, чтобы они поступали с тобой» (154;с.13). Гражданское общество рассматривает людей как членов сообщества, обладающих равными гражданскими правами и обязанностями, равнозначными интересами и потребностями. Данное отношение способствует формированию у конфликтующих сторон готовности к взаимопониманию и эффективной

коммуникации. Разрешая конфликты, субъекты гражданского общества совместно продвигаются к выработке и последующему принятию взаимоприемлемого для всех участников решения возникшей конфликтной ситуации (110;с.106-110). Гражданское общество участвует в управлении образованием, превращая его из государственной в общественно-государственную и общественную систему. Оно выстраивает отношения с системой образования, основываясь на принципе диалогичности. Гражданское общество оказывает существенное влияние на процессы образования и воспитания личности и характер педагогических отношений. Приобщая старшеклассников к ценностям гражданского общества, школа создает благоприятные условия для воспитания конфликтологической культуры учащихся. Юноши и девушки учатся брать на себя ответственность за урегулирование различного рода противоречий, осуществлять совместный поиск оптимальных решений, признавать за окружающими право на собственную точку зрения.

Уровень воспитанности конфликтологической культуры школьников зависит от процессов гуманизации и демократизации, как в системе образования, так и в школьной образовательной системе.

Гуманизм признает ценность человека как личности, его право на свободу, счастье, развитие и проявление своих способностей. В центре образовательного процесса находится ребенок, развивающийся человек. Цель гуманистически направленного образования состоит в развитии человека, его гражданском, нравственном воспитании, общекультурном становлении личности. Гуманистический характер образования означает уважение всех участников образовательного процесса к человеку, ребенку как личности, доверия к нему, принятия его интересов, жизненных целей, запросов, уважения его достоинства. (104;с.49). Следовательно, гуманизация системы образования признает право человека разрешать личностно значимые для него противоречия в сфере межличностных отношений на основе сотрудничества и взаимоуважения. Гуманизация общества и образовательной системы

обеспечивает каждому ученику возможность понять другого во всем его своеобразии и принять другого человека как личность. Осуществление гуманистической направленности системы образования позволяет школьнику, сотрудничая с окружающими, реализовывать собственную позицию в конфликте во имя саморазвития и развития других.

Демократизация и гуманизация общества способствуют разрушению устоявшегося в общественном и индивидуальном сознании отрицательного отношения к конфликту и конфликтующему человеку. Осознание неизбежности конфликта в жизни людей стимулирует необходимость рассматривать данное явление как возможность развития и гармонизации межличностных взаимодействий. Человек, обладающий оптимальным уровнем конфликтологической культуры принимает необходимость конструктивного разрешения противоречий как личностно ценное.

Демократизация школьной образовательной системы создает благоприятные условия для успешной реализации процесса воспитания конфликтологической культуры старшеклассников.

Успешная реализация процесса воспитания конфликтологической культуры старшеклассников, зависит от специально организованного межличностного общения и взаимодействия школьников, в процессе которого реализуются стремления личности к познанию себя и окружающих и к конструктивному разрешению конфликтов.

Полноценное развитие школьника осуществляется в процессе его включения в многоплановую, развернутую деятельность (Д.И.Фельдштейн, А.Н.Леонтьев, А.В.Петровский). Наряду с конфликтологическими тренингами и играми, в ходе которых происходит воспитание конфликтологической культуры старшеклассников, следует создавать условия для качественного общения и межличностного взаимодействия школьников в самых различных видах деятельности. Подобная организация межличностного общения позволит старшеклассникам на практике применять знания, полученные о конфликтах, и создаст возможности для их конструктивного разрешения.

Результаты процесса воспитания конфликтологической культуры старшеклассников зависят от овладения педагогом гуманистическими идеями, разработанными в различных областях науки, а также от уровня его профессионализма в работе, направленной на воспитание конфликтологической культуры старшеклассников.

Педагогу необходимо активно осваивать конфликтологические знания, накопленные различными областями науки, так как проблема конфликта имеет междисциплинарный характер, а эффективность процесса воспитания конфликтологической культуры старшеклассников, зависит от конфликтологической культуры самого педагога. Следует отметить, что эти знания должны носить теоретико-прикладную направленность, так как в конфликтном взаимодействии его участники заинтересованы, прежде всего, не в объяснении или прогнозе дальнейшего развития событий, а в обосновании приемлемого выхода из создавшегося положения (110;с.106-110). Таким образом, педагог должен владеть навыками снятия напряжения в коллективе школьников, уметь создавать в нем эмоционально – позитивную атмосферу, правильно выбирать коммуникативную стратегию, владеть приемами «Я-сообщений» и т. д. Учитель, стремящийся создать условия для воспитания конфликтологической культуры старшеклассников, признает неизбежность различного рода противоречий в жизни людей. Он осуществляет свою профессиональную деятельность на основе демократических принципов партнерства, диалога и согласия. Согласно идеям педагогики ненасилия (198;с.120), подготовить подрастающее поколение к возможности вступить в конфликт, а самое главное, к его разрешению в позитивном направлении, не оскорбляя и не умаляя личностного достоинства противоположной стороны, - достойная задача любой гуманистически ориентированной педагогической теории и практики.

Учитель обязан вмешиваться в конфликты учеников и регулировать их, однако это не означает, что их нужно подавлять. Авторитарное вмешательство, так же как и занятие позиции нейтралитета или избегания, провоцируют

произвольное выстраивание отношений в классном коллективе и лишают педагога возможности осуществлять деятельность, направленную на воспитание конфликтологической культуры старшеклассников. Учителю удастся положительно влиять на межличностное общение школьников только на основе уважения, доверия и предъявления учащимся разумных требований. Целью педагогического управления данным процессом является формирование у школьников потребности конструктивно решать возникающие противоречия.

Установленные закономерности позволили сформулировать принципы эффективной организации процесса воспитания конфликтологической культуры старшеклассников:

- *принцип учета возрастных особенностей ранней юности* предполагает глубокое знание педагогом актуального уровня психического, личностного и физического развития школьников, а также понимание задач развития, стоящих перед старшеклассниками. Требования, предъявляемые учащимся в процессе воспитания конфликтологической культуры, содержание, методы и формы данного воспитательного процесса должны соответствовать их возрастным возможностям;

- *принцип обеспечения социальной, биологической, интеллектуальной, психофизиологической, духовно-нравственной безопасности школьника* заключается в реализации данных защитных функций государством, обществом и воспитательными институтами. Как известно, конфликтам нередко сопутствуют вербальная и физическая агрессия оппонентов. Школа должна решать эту проблему не только путем создания своих органов психологической безопасности и правовой защиты, но и способствовать формированию у школьников потребности разрешать межличностные конфликты на ненасильственной основе. Результатом формирования такой потребности будет являться снижение физической агрессии, эмоционального дискомфорта школьников;

- *принцип гуманизации процесса воспитания конфликтологической культуры старшеклассников* предполагает рассмотрение старшеклассника как

цель и субъект образовательного процесса и обеспечивает организацию таких условий, при которых школьник максимально реализует свои возможности. В процессе воспитания конфликтологической культуры старшеклассников педагог содействует проявлению и развитию тех индивидуальных особенностей и творческих способностей школьников, которые могут быть полезны при освоении конфликтологических знаний и использовании их на практике.

- *принцип реализации личностного потенциала в процессе воспитания конфликтологической культуры* предполагает осознанную, целенаправленную деятельность старшеклассника по самовоспитанию, саморазвитию и качественному изменению своего уровня конфликтологической культуры и отражает потребность личности в самоактуализации. Педагог должен обеспечивать поддержку учащихся, поощрять их инициативу и творчество, способствовать их самовоспитанию. Особую значимость имеют способности педагога осуществлять грамотное руководство данным процессом, ставить школьников перед необходимостью принятия самостоятельных решений, активно воплощать их в жизнь. Ученики являются полноправными участниками воспитательного процесса, реализуют свой личностный потенциал и осознают перспективу его дальнейшего развития;

- *принцип сочетания педагогического управления с самоуправлением* утверждает ведущую роль педагога в организации деятельности воспитанников. Педагогу следует стимулировать инициативу и творчество школьников, выстраивать отношения с ними как с субъектами воспитательного процесса. В то же время, эффективность процесса воспитания конфликтологической культуры старшеклассников зависит от педагогического руководства и поддержки. Учителю необходимо своевременно осуществлять смену позиций «руководителя» и «подчиненного», корректировать отношения со школьниками с учетом их возрастающей самостоятельности.

Таким образом, обоснованы методологические подходы к организации процесса воспитания конфликтологической культуры старшеклассников как

условия предупреждения и разрешения конфликтов в юношеском возрасте, определены наиболее общие закономерности и принципы организации данного процесса. Их реализация обеспечивает правильную постановку задач, соответствующий отбор содержания, методов и форм деятельности педагога и способствует эффективности данного воспитательного процесса. Выше описанные подходы, закономерности и принципы являются основой технологии процесса воспитания конфликтологической культуры старшеклассников как условия предупреждения и конструктивного разрешения конфликтов в раннем юношеском возрасте.

2.2 Технология процесса воспитания конфликтологической культуры старшеклассников

Выявленные подходы, закономерности и принципы процесса воспитания конфликтологической культуры старшеклассников позволили представить его в виде алгоритмизированной технологии. Тесная взаимосвязь процессов обучения и воспитания позволяет использовать накопленный дидактический опыт и для решения воспитательных задач. Так, при разработке проекта технологии воспитания конфликтологической культуры старшеклассников нами была частично использована обобщённая схема проекта педагогической технологии, предложенная В.П.Беспалько (22;с.179 - 180).

Согласно этой схеме, первый этап проектирования технологии заключался в анализе дальнейшей деятельности старшеклассников после окончания школы. Второй этап состоял в определении цели технологии. На третьем этапе производился расчёт необходимого времени на реализацию процесса воспитания конфликтологической культуры старшеклассников. На четвёртом и пятом этапах определялось содержание, комплекс методов и форм воспитания, соответствующих каждому этапу технологии, планировались

классные часы, тренинговые занятия и воспитательные мероприятия, способствующие формированию конфликтологической культуры.

Шестой и седьмой этапы - апробация технологии и анализ результатов.

Разработанная на обобщённой схеме проекта технологии В.П.Беспалько, технология процесса воспитания конфликтологической культуры старшеклассников включает пять этапов, которые имеют определённое содержание, соответствующие методы и формы. Реализация того или иного этапа воспитывает у старшеклассника качественно новый уровень конфликтологической культуры как интегрального личностного образования.

Было выделено пять этапов процесса воспитания конфликтологической культуры старшеклассников:

- «*демонстрационный*» - предъявление образцов предупреждения и конструктивного разрешения конфликтов;
- «*ритуальный*» - формирование умений и навыков предупреждать и конструктивно разрешать конфликты;
- «*стереотипный*» - создание воспитывающих ситуаций, направленных на закрепление у старшеклассников навыков по предупреждению и разрешению конфликтов;
- «*осознанный выбор*» - осознание старшеклассниками социальной и личностной значимости предупреждения и разрешения конфликтов;
- «*самоактуализация*» - самостоятельное конструктивное разрешение межличностных конфликтов старшеклассниками.

Как показали исследования, у большинства школьников не сформированы представления о конструктивном разрешении конфликтов. Следовательно, необходимо на первом (*демонстрационном*) этапе дать соответствующие образцы, которые воздействовали бы на созерцание, чувства и поведение старшеклассников. Это обеспечивается средствами массовой информации, средствами искусства, личным примером значимых для учащихся персоналий.

На данном этапе широко применяются методы, направленные на формирование рационального компонента конфликтологической культуры.

Метод убеждения формирует убежденность школьника в необходимости создания конструктивных отношений в коллективе, разрешения сложных межличностных ситуаций через сотрудничество. Этот метод применяется как в коллективных, так и в индивидуальных формах работы со старшеклассниками. *Метод разъяснения* предполагает оказание воздействия на конкретную личность и поэтому требует учета индивидуальных особенностей старшеклассника и сложившихся обстоятельств (социометрическая позиция в коллективе, характер взаимоотношений с одноклассниками, специфика конфликтной ситуации и т.д.). Данный метод позволяет формировать установки на положительное восприятие конфликта и конструктивное разрешение противоречий. Большую ценность в формировании рационального компонента конфликтологической культуры в старших классах представляет *диспут*. Диспут – спор по поводу какой-либо актуальной темы, таким образом, его можно рассматривать как столкновение противоположных убеждений и взглядов. Правильно организованный диспут позволяет его участникам не только оценить свои умения по проведению дебатов и переговоров, но и формирует навыки поведения в конфликтных ситуациях. Кроме того, *метод примера* на данном этапе оказывается важным воздействием на воспитание конфликтологической культуры старшеклассника. Особенно сильное влияние на школьника имеет личный пример педагога и одноклассников в реальных конфликтных ситуациях.

Все вышеперечисленные методы способствуют формированию представлений о том, как необходимо вести себя по отношению к оппоненту, каким образом следует выстраивать диалог с противоположной стороной, как объяснять и разъяснять свою позицию.

Поведенческий компонент конфликтологической культуры формируется на данном этапе при помощи *метода упражнения*. Упражнения на конструктивное разрешение конфликтов могут быть систематизированы и

организованы в форме конфликтологических тренингов. Основную часть этих тренингов составляет обучение конструктивному взаимодействию, т.е. межличностному общению. Упражнения на предупреждение и разрешение конфликтов оказываются эффективными лишь в том случае, если они максимально приближены к реальности, если их суть близка школьникам. Это позволяет им ощутить «вовлеченность» в псевдоконфликт. Правильно и последовательно проводимые *конфликтологические тренинги* способствуют возникновению заинтересованности школьников в нахождении оптимальных способов межличностного взаимодействия, стимулируют развитие гуманного отношения к окружающим людям, помогают осознавать ценность умений предупреждать и конструктивно разрешать конфликты в коллективе. *Метод воспитывающих ситуаций* заключается в целенаправленном создании (моделировании в игровой форме) конфликтных ситуаций. Смоделированный микроконфликт может стать частью учебной или воспитательной ситуации во время урока или во внеурочной деятельности. Метод смоделированного конфликта (или ролевая игра) способствует усвоению приемов разрешения конфликтов и повышает саморефлексию старшеклассников. Пытаясь справиться с разрешением учебного конфликта, школьник приобретает определенный опыт, который поможет ему предупредить и разрешить подобную ситуацию в жизни. *Психотехнические упражнения* позволяют ученикам овладеть техниками активного слушания оппонента, быстрого отдыха и расслабления, сменой эмоциональных состояний через волевые усилия. Таким образом, формируются умения проявлять внимание к точке зрения противоположной стороны, управлять своим эмоциональным и физическим состоянием. Все они имеют особую значимость при урегулировании конфликтных ситуаций. *Метод поручения* дает школьнику возможность на практике применить полученные знания, самостоятельно выбрать ту или иную стратегию поведения. Создание условий, в которых школьнику сложно придерживаться тех или иных норм поведения (например, выполнение поручения совместно с тем одноклассником, с которым

периодически возникают конфликты) позволяет приблизить ситуацию к реальности и дать объективную оценку уровню конфликтологической культуры ученика. *Метод поощрения* призван закрепить положительные навыки и привычки, пробудить и поддержать положительные переживания старшеклассников, вызванные успешными попытками конструктивно разрешить тот или иной конфликт. Одобрение вселяет в учеников чувство уверенности в своих силах и оптимистический настрой на дальнейшую работу.

На данном этапе процесса воспитания конфликтологической культуры старшеклассников обеспечивается соблюдение нравственных норм, когда из среды заимствуются внешние проявления конструктивного поведения в конфликте.

Воспитывая на втором (*ритуальном*) этапе конфликтологическую культуру старшеклассников, необходимо формирование привычных умений и навыков, которые лежат в основе конструктивного разрешения конфликтов. Для этого важно создать условия для воспроизведения поведенческих образцов в опыте старшеклассника. Профессиональное применение *моделирующих технологий, психотехнических упражнений, тренингов* способствует качественному изменению уровня конфликтологической культуры старшеклассников.

Данный этап воспитания выводит школьника на второй уровень сформированности качества, который характеризуется привычным воспроизведением поведенческих образцов конструктивного разрешения конфликтов.

Третий (*стереотипный*) этап, назначение которого заключается в закреплении навыков по предупреждению и конструктивному разрешению конфликтов, предполагает формирование у школьников привычки творчески и конструктивно подходить к разрешению межличностных конфликтов. На данном этапе в процессе многократного обсуждения, разыгрывания, анализа различных конфликтных ситуаций у старшеклассников вырабатывается потребность в позитивном разрешении противоречий. Важную роль при этом

играет появление у школьников чувства удовлетворения от совершения ими ценного, общественно значимого действия. Происходит углубление осознания старшеклассниками социальной и личностной значимости умений предупреждать и конструктивно разрешать конфликты.

В ходе занятий тренинга обучение методам урегулирования разногласий происходит поэтапно. Если на демонстрационном этапе школьники овладевают самыми общими и простыми методами разрешения конфликтов, то на последующих этапах задача усложняется, осуществляется освоение более сложных методов урегулирования конфликтов. На третьем этапе воспитательного процесса учащиеся подробнее знакомятся с *прямыми и косвенными методами урегулирования конфликтов*. К *прямым методам* разрешения конфликта относятся *методы убеждения, переговоров без участия и с участием посредников, групповой дискуссии, принуждения и развода конфликтующих*.

Метод убеждения пронизывает всю данную систему методов. Умение грамотно и убедительно выдвигать аргументы и контраргументы в ситуации конфликта представляет особую ценность в процессе разрешения конфликтов.

Метод переговоров без участия посредника считается одним из основных методов разрешения противоречий. Люди, желающие приступить к переговорам, уже предприняли ряд важных шагов на пути к разрешению конфликта: во-первых, они признали факт существования противоречия, а во-вторых, они стремятся к осуществлению совместного поиска вариантов его разрешения. Ведение переговоров предполагает соблюдение ряда условий: сконцентрировать внимание на существующих проблемах, а не на личных эмоциях; действовать по принципу «здесь и сейчас», т.е. решать проблемы, непосредственно ставшие причиной данного конфликта, не вспоминая другие спорные события и факты; создавать обстановку равного участия в поисках возможных вариантов урегулирования конфликта; говорить только за себя, уметь слушать и слышать другого; соблюдать уважительное отношение к личности оппонента, говорить о фактах и событиях, а не о качествах той или

иной личности; создавать климат взаимного доверия и сотрудничества (101; С.39-40).

Метод переговоров через посредника применяется в том случае, если старшеклассники, вступившие в конфликт, не владеют навыками ведения переговоров, не могут воспринимать друг друга как сотрудников по разрешению конфликта. Роль посредника может исполнять как педагог, так и сверстник. По мнению В.А.Ситарова (198; с.120 - 121), посредническая деятельность наиболее эффективна, когда ее осуществляют не взрослые, а одноклассники. Ученическое посредничество строится на основе следующих руководящих принципов:

1. Переговоры с помощью посредников – сверстников – выбор самих учащихся. Если же они решают принять помощь, то они должны согласиться работать так напряженно, как только они могут, чтобы решить свои споры.

2. Единственная задача посредников – сверстников – помощь другим ученикам в конфликтах. Они не занимаются контролем во время перемен, не следят за дисциплиной и т. д. Не привлекаются посредники – сверстники и при драках.

3. Посредники – сверстники не решают проблем за других учеников. Их роль состоит в том, чтобы руководить процессом, который позволит спорящим обсудить разногласия и разрешить их путем нахождения взаимоприемлемых решений.

4. Посредники – сверстники всегда работают в паре. Это позволяет помогать друг другу выполнять работу и демонстрировать, как могут действовать сообща два человека в споре, если они стараются вместе разрешить свои разногласия;

5. Посредники – сверстники – обыкновенные учащиеся, и у них тоже бывают конфликты. Предполагается, что и они воспользуются приемом посредничества, когда сами не смогут разрешить собственные разногласия.

Метод групповой дискуссии необходим, если межличностный конфликт наносит ущерб всему коллективу. Групповая дискуссия используется и в том

случае, если в коллективе назревает или произошел групповой конфликт. Для грамотного и эффективного использования данного метода, учащихся необходимо ознакомить с правилами проведения дискуссии. Так, участники дискуссии должны быть настроены на поиск решения, они могут высказываться только тогда, когда им предоставляется слово, обмен информацией осуществляется при наличии «обратной связи», т.е. уточнения правильности понимания мнений всех участников дискуссии, они избегают конфликтогенов и др.

Использование *метода принуждения* оправдывается крайне высокой степенью напряженности конфликтной ситуации. При этом он редко приводит к исчезновению конфликтной ситуации и лишь на время ликвидирует инцидент. К использованию данного метода следует прибегать лишь в исключительных случаях (101; с.17).

Урегулировать конфликт можно при помощи дистанцирования от источника раздражения (Там же; с. 38). Определение оптимальной дистанции взаимодействия или полный разрыв связей зависят от глубины конфликта, его предмета и индивидуальных особенностей конфликтующих. Таким образом, *метод развода конфликтующих* следует использовать после тщательного анализа ситуации.

Если в межличностном конфликте преобладают негативные тенденции и оппоненты не могут или не желают идти на диалог, то в качестве первого этапа урегулирования конфликта следует использовать *косвенные методы* разрешения межличностных конфликтов (Там же; с.40-41). Остановимся на их рассмотрении подробнее.

Метод «выхода чувств». Оппоненту дают возможность высказать все, что у него наболело и благодаря этому происходит понижение эмоционально – психологического напряжения. Освободившись от негативных эмоций, человек в большей степени настроен на поиск вариантов конструктивного урегулирования конфликтов.

Метод положительного отношения к личности. Конфликтующий, вне зависимости от того прав он или нет, всегда заслуживает сочувствия. Необходимо дать положительную характеристику его личным качествам. Стремясь оправдать положительную оценку, прозвучавшую в его адрес, оппонент будет искать конструктивный способ разрешения конфликта.

Метод принудительного слушания оппонента. Конфликтующим ставят условие внимательно слушать друг друга. При этом каждый, прежде чем ответить оппоненту, должен с определенной точностью воспроизвести его последнюю реплику. Сделать это достаточно трудно, т.к. конфликтующие слышат только себя, приписывая оппоненту слова и тон, которых в действительности не было. Предвзятость оппонентов друг к другу становится очевидна и напряженность в их отношениях спадает.

Метод обмена позиций. Конфликтующим предлагается высказать претензии с позиции своего оппонента. Этот прием позволяет им «выйти» за пределы своих личных обид, целей и интересов и лучше понять противоположную сторону.

Метод расширения духовного горизонта спорящих предполагает попытку вывести конфликтующих за рамки субъективного восприятия конфликта и помочь увидеть ситуацию в целом, со всеми возможными последствиями. Готовность к разрешению конфликта появляется в результате переоценки ценностей, когда одна или обе конфликтующие стороны начинают осознавать бесперспективность продолжения противостояния. В этот период происходит перемена в отношении к ситуации, оппоненту и самому себе.

Ознакомление старшеклассников с как можно большим количеством методов разрешения конфликтов повышает вероятность конструктивного разрешения противоречий. Основной задачей *конфликтологического тренинга* можно считать создание условий для перехода от конфронтационного мышления в конфликте к сотрудничеству и положительному восприятию конфликта как явления общественной жизни.

На стереотипном этапе процесса воспитания конфликтологической культуры учащихся старших классов, особое внимание уделялось такой форме работы как *арт-упражнения*. По утверждению М.С. Вальдес -Одриосола, А.Г.Грецова, Е.А. Медведевой, арт-упражнения позволяют учащимся выразить свои чувства, развить воображение, осознать и изменить свое отношение к тем или иным событиям. Цель арт-упражнений - помочь старшеклассникам осознать, что у каждого из них есть свой собственный, уникальный внутренний мир, достойный внимания и уважения, обуславливающий поведение и эмоциональные реакции человека. Кроме того, данный вид упражнений способствовал формированию интереса к окружающим, потребности в создании гармоничных отношений с ними.

Большие возможности в плане воспитания конфликтологической культуры на данном этапе предоставляет такой метод, как *моделирование конфликтной ситуации*. Проигрывание различных ролей в той или иной смоделированной конфликтной ситуации позволяло учащимся тренироваться в использовании полученных знаний на практике, осознавать ошибки своего типичного поведения в сложной межличностной ситуации, упражняться в контроле своих чувств и эмоций. Если школьник справляется с разрешением учебного конфликта на микроуровне, ему будет легче предупредить и разрешить подобную ситуацию в жизни.

В ходе *этической беседы* происходило углубление и обобщение конфликтологических знаний и формирование конструктивных взглядов и убеждений. Этическая беседа предполагает не просто сообщение какой-либо информации педагогом, но и активное участие в ней старшеклассников. При использовании этой формы работы основные вопросы сообщаются участникам, приветствуется предварительная подготовка выступающих. Как правило, поводом для этической беседы становятся конкретные события и поступки. Особую ценность представляет индивидуальная беседа со старшеклассником, являющимся участником того или иного межличностного конфликта.

Организация процесса воспитания на данном этапе обеспечивает привычное исполнение моральных норм, которые обусловлены нравственными мотивами.

Четвертый этап (*осознанный выбор*) определен с учетом того, что старшекласснику необходимо усвоить содержание человеческой культуры. Объем информации об окружающем мире дает возможность узнать многообразие культур, стилей и образа жизни. Такая интеграция индивида в мировую цивилизацию делает его более свободным в выборе той или иной формы поведения в конфликтной ситуации. Приходит осознание того, что конфликт – это не только форма существования противоречия, но и условие для его разрешения посредством выбора. Конфликт не может быть конструктивно разрешен, если не развиты способности совершать выбор и нести за него ответственность. Попадая в ситуацию конфликта, разрешая конфликт путем выбора, ощущая на себе все его последствия, личность анализирует, размышляет над своими многочисленными желаниями, интересами, соотносит их со своими «могу – не могу», выбирает направление действия. Это процесс, в котором содержатся все условия для развития воли и ответственности. На данном этапе воспитания конфликтологической культуры школьник осознает, что избегание выбора не помогает избежать ответственности. Более того, избавившись от конфликта, связанного с необходимостью свободно выбирать и нести ответственность за свой выбор, старшеклассник попадает в конфликт, связанный с его тотальной зависимостью от выбора других.

Педагог, осуществляющий педагогическую поддержку, должен знать, как дать школьнику реальную возможность почувствовать и узнать, что такое, оставаясь самим собой, строить общение с другим человеком, с другими людьми. Педагог должен быть открыт диалогу, готов к обсуждению и совместным решениям и этой готовностью стимулировать ученика к ответным открытым действиям. Задача обоих – находиться в плоскости своей ответственности. Согласованное действие и взаимоответственность возможны только тогда, когда воспитаннику и педагогу осознанно удастся преодолеть

возможные противоречия. На данном этапе целесообразно использовать такие формы воспитания, как *КТД, тренинг, дискуссия, индивидуальная беседа*, а также *методы моделирования конфликтных ситуаций* и *проект*.

Эффективной формой работы является *организация коллективных творческих дел*. Выполнение определенной функции каждым членом коллектива способствует регуляции поведения старшеклассников в соответствии с требованиями совместной деятельности. Развивается умение учитывать интересы и желания других людей, раскрывается творческий потенциал учащихся. Происходит осознание важности личного вклада в общее дело, формируется чувство ответственности. Юноши и девушки переживают эмоциональный подъем. В процессе анализа КТД старшеклассники глубоко осмысливают осуществленную деятельность. Это приводит к развитию рефлексии, самоконтроля, обогащению жизненного опыта, возникновению потребности в самопознании.

В ходе проведения *тренинга* на данном этапе особое внимание уделялось упражнениям, направленным на то, чтобы каждый школьник понял, что он интересен сам по себе, интересны его мысли, слова и поступки, а также мысли, слова и поступки других людей. В процессе совместного анализа таких упражнений ученики подводились к соответствующему осмыслению: «Мой одноклассник равен мне; ему тоже бывает плохо, как и мне; он также радуется, как и я; он, как и я хочет, чтобы его понимали и любили. С другой стороны, и я равен ему; я тоже могу быть интересным, как и он; во мне много хорошего; я также неповторим; Я есть целый мир». От того, насколько глубоко старшеклассник способен понять Другого, зависит как его поведение в конфликте, так и поведение этого Другого.

Метод моделирования конфликтных ситуаций заключался не только в проигрывании и анализе различных «моделей» конфликтов, но и в использовании в педагогических целях противоречий, возникавших в деловых и нравственных отношениях старшеклассников. Безответственное отношение школьников к исполнению общественных обязанностей, ущемление интересов

отдельной личности или группы учеников, нарушения справедливости порождают конфликты в классном коллективе. На данном этапе воспитательного процесса педагогу важно включить в разрешение конфликта самих учащихся. Самостоятельное преодоление противоречий воспитывает у них уважение прав членов коллектива, непримиримое отношение к несправедливости, способствует осознанию личной ответственности за психологический климат в коллективе. Такие негативные последствия конфликтов, как озлобленность, антипатия, разрыв отношений стимулируют юношей и девушек активно искать способы их предотвращения. Избираемые школьниками способы урегулирования противоречий отражают их нравственные черты, способность осуществлять самостоятельную деятельность по разрешению конфликтов, преодолевать трудности. По мере развития нравственных привычек степень самостоятельности школьников в конструктивном разрешении конфликтов возрастает.

При выполнении различных *проектов* осуществляется непрерывное взаимодействие и совместное разрешение старшеклассниками различных проблем под руководством педагога. Проектная деятельность подразумевает проявление творчества и самостоятельности школьников. Они оказываются в ситуации, где умение выстраивать гармоничные отношения с партнерами является залогом успешного выполнения задания. Следовательно, проектный метод способствует развитию требовательности к себе, самоконтроля и рефлексии.

Данный этап выводит школьника на **достаточный** уровень конфликтологической культуры как интегрального личностного образования, когда школьник активно использует имеющиеся знания для прогнозирования, предупреждения и конструктивного разрешения конфликтов и успешно устанавливает позитивные эмоциональные связи с противоположной стороной.

Пятый этап – *этап самоактуализации*, предполагает помощь старшекласснику в разработке *индивидуальной программы самосовершенствования его личности*, куда включаются *технологии*

самонаблюдения, самоанализа, самооценки, самоконтроля, аутотренинга и т.д. В соответствии с самостоятельно поставленными целями и задачами, школьник овладевает соответствующими приемами и средствами, организует творческую преобразовательную деятельность по отношению к себе, реализует свои возможности по воспитанию **оптимального** уровня конфликтологической культуры.

Метод самоанализа стимулирует интерес старшеклассника к самому себе. Школьник глубоко размышляет о своем отношении к миру, своих желаниях и потребностях, взаимоотношениях с окружающими людьми и о своих поступках. Необходимо, чтобы юноши и девушки осознавали, что стремление человека к самоанализу помогает ориентации в реальной действительности и способствует самоутверждению личности. Так, анализируя свое эмоциональное состояние и поведение в конфликте, старшеклассники получают информацию о типичных ошибках при разрешении конфликта, продумывают способы регулирования своих эмоций, определяют направление дальнейшей работы над собой на пути воспитания конфликтологической культуры. Данный метод укрепляет главенство разума над эмоциями и инстинктами в поведении.

Критическая самооценка собственных поступков, мыслей и чувств повышает уровень требовательности старшеклассника к себе, способствует формированию альтруистического отношения к окружающим, помогает осознать собственные недостатки и наметить цели самовоспитания. Кроме того, этот метод работы над собой побуждает старшеклассника осуществлять поиск новых, более эффективных способов разрешения конфликтов, принимать личную ответственность за их исход.

Самоконтроль предполагает постоянное внутреннее наблюдение за собой с позиций нравственного отношения к людям. Данный метод укрепляет волю и дух школьников, обеспечивает выбор поступков по внутренне одобряемым убеждениям. Самоконтроль пронизывает все виды деятельности учащихся: учебную, трудовую, досуговую. Контролируя самого себя, школьник

фиксирует отступление от принятых обязательств, касающихся конструктивного разрешения конфликтов, исправляет допущенные нарушения и ошибки.

Самовнушение применяется для преодоления страхов, комплексов, для снижения или повышения уровня притязаний, для усиления воли, преодоления внутренних колебаний и неуверенности в своих силах и т.д. Данный метод вселяет в старшеклассников веру в свои возможности и побуждает их черпать внутренние силы в самих себе для конструктивного разрешения сложных межличностных ситуаций.

Целенаправленное взаимодействие воспитателя и воспитанника в сфере самовоспитания, саморазвития и самообразования старшеклассника позволяет вывести его на пятый уровень конфликтологической культуры, когда человек воспринимает конфликт в качестве неотъемлемой и естественной части жизни людей, предоставляющей возможности для саморазвития и гармонизации межличностных отношений. Такое восприятие конфликта в сочетании с высокой нравственной устойчивостью и гуманистической направленностью личности школьника обеспечивает принятие конструктивного разрешения сложных межличностных ситуаций как лично ценного. Оптимальный уровень конфликтологической культуры позволяет человеку своевременно предупреждать и конструктивно разрешать конфликты в соответствии с собственными целями, ценностными ориентациями и конкретными социально-коммуникативными условиями.

Технология процесса воспитания конфликтологической культуры старшеклассников, как схематичное воспроизведение её структуры, взаимосвязей и отношений между элементами исследуемого объекта представлена в таблице 2.

**Технология процесса воспитания конфликтологической культуры
старшекласников**

Этапы процесса воспитания конфликтологической культуры старшекласников	Содержание процесса воспитания конфликтологической культуры старшекласников	Методы и формы воспитания	Уровни конфликтологической культуры
демонстрационный: предъявление образцов предупреждения и конструктивного разрешения конфликтов	<u>Элементарные знания:</u> о природе конфликта, его признаках, видах, типах поведения в конфликте; значении конструктивного разрешения межличностных противоречий. <u>Умения:</u> использовать полученные знания при анализе возникающих конфликтных ситуаций; применять приёмы самонаблюдения в конфликте и осуществлять саморегуляцию; заменять «Ты-сообщения» на «Я-сообщения» и пользоваться правилами созидательной критики при выстраивании оценочных высказываний; давать положительную оценку личности. <u>Отношения:</u> к общению как способу сотрудничества с окружающими; к использованию конструктивных способов поведения в конфликте как возможности разрешения сложных межличностных ситуаций.	<u>Основные методы:</u> убеждение, разъяснение, лекция, диспут, пример, поощрение. <u>Формы:</u> индивидуальная консультация, инструктаж, собрание, игра, тематический классный час и др.	элементарный
ритуальный: формирование у старшекласников умений предупреждать и конструктивно разрешать конфликты	<u>Знания:</u> об уровнях конфликтологической культуры и основных показателях сформированности данного личностного образования; причинах и динамике конфликта. <u>Умения:</u> контролировать своё эмоциональное состояние во время разрешения конфликта; признавать ра-	<u>Основные методы:</u> беседа, моделирование конфликтных ситуаций. <u>Формы:</u> психотехнические упражнения, тематические классные часы, тренинг и др.	формальный конформный

Продолжение таблицы 2

ритуальный: формирование у старшеклассников умения предупреждать и конструктивно разрешать конфликты	венство своих прав и прав окружающих, независимо от испытываемых к ним симпатий или антипатий; рефлексировать свои мысли, чувства и поступки, а также мысли, чувства и поступки окружающих; анализировать различные конфликтные ситуации, возникающие в коллективе; внимательно слушать оппонентов; активно использовать «Я - высказывания» и правила созидательной критики при построении оценочных высказываний; применять правила переговорного процесса участников конфликта при урегулировании разногласий; осуществлять поиск решения, максимально удовлетворяющего обе конфликтующие стороны. <u>Отношения:</u> к оппоненту как к партнёру, заслуживающему уважения, к тактикам компромисса и сотрудничества как оптимальным способам разрешения конфликтов.		формальный конформный
стереотипный: создание воспитывающих ситуаций, направленных на закрепление навыков по предупреждению и разрешению конфликтов	<u>Знания:</u> о конфликтологической культуре, уровнях её сформированности, индивидуальных психологических особенностях людей. <u>Умения:</u> владеть своим эмоциональным состоянием; анализировать конфликтные ситуации, использовать технику активного восприятия, «Я- сообщения», созидательную критику; применять тактики компромисса и сотрудничества при разрешении конфликтов; осуществлять поиск оптимальных вариантов разрешения конфликтов; учитывать интересы всех оппонентов; принимать во вни-	<u>Основные методы:</u> моделирование конфликтной ситуации, разъяснение, поручение. <u>Формы:</u> групповая дискуссия, арт-упражнение, индивидуальная беседа и др.	уровень соблюдения нейтралитета

Продолжение таблицы 2

стереотипный: создание воспитывающих ситуаций, направленных на закрепление навыков по предупреждению и разрешению конфликтов.	мание индивидуальные психологические особенности партнёров по общению. <u>Отношения:</u> к сотрудничеству как оптимальному способу разрешения конфликтов; к личности другого человека как ценности.		уровень соблюдения нейтралитета
осознанный выбор: осознание старшеклассниками социальной и личностной значимости конфликтологической культуры	<u>Знания:</u> о способах гармонизации отношений с окружающими. <u>Умения:</u> использовать различные тактики поведения в конфликте, отдавая предпочтение тактикам компромисса и сотрудничества; учитывать индивидуальные психологические особенности партнёров по общению; конструктивно взаимодействовать с оппонентом в ходе разрешения конфликта; осуществлять совместный поиск оптимальных вариантов разрешения конфликтов. <u>Отношения:</u> к конструктивному разрешению конфликта и противоречию, лежащему в его основе, как личностно значимому, непримиримость к нарушению прав и свобод окружающих.	<u>Основные методы:</u> моделирование конфликтных ситуаций, проект. <u>Формы:</u> КТД, тренинг, дискуссия, индивидуальная беседа, подготовка классных и общешкольных проектов.	достаточный
самоактуализация: самостоятельное конструктивное разрешение межличностных конфликтов старшеклассниками	<u>Знания:</u> целей, задач и различных способов самовоспитания (самонаблюдение, самоанализ, самоконтроль и др.); о необходимости гуманного отношения к личности другого человека, о невозможности бесконфликтного существования. <u>Умения:</u> создавать и поддерживать атмосферу партнёрства при разрешении конфликтов; владеть своим эмоциональным состоянием; использовать конструктивные тактики разрешения конфликтов; находить оптималь-	<u>Основные методы:</u> методы самовоспитания. <u>Формы:</u> индивидуальная программа самовоспитания личности, психотехнические упражнения и др.	оптимальный

Окончание таблицы 2

самоактуализация: самостоятельное конструктивное разрешение межличностных конфликтов старшеклассниками	ные способы разрешения конфликтов; определять цель, задачи и способы самовоспитания; осуществлять деятельность по самовоспитанию в соответствии с поставленными целями и задачами. <u>Отношения:</u> к конструктивному разрешению конфликта как способу гармонизации межличностных отношений и способу самосовершенствования и саморазвития.		оптимальный
--	---	--	--------------------

Итак, на основе выделенных закономерностей, принципов и современных методологических подходов создана алгоритмизированная технология процесса воспитания конфликтологической культуры старшеклассников. Технология учитывает этапы процесса воспитания конфликтологической культуры старшеклассников, предусматривающие методы и формы обучения школьников способам урегулирования конфликтов, которые выводят старшеклассников на тот или иной уровень конфликтологической культуры. Технология данного процесса в ее современном научно-этическом осмыслении обеспечивает процесс воспитания конфликтологической культуры старшеклассников как его движение от внешней организации к превращению конфликтологической культуры как интегрального личностного образования во внутренний стимул, реализующий ценностное отношение к человеку.

2.3 Условия реализации технологии воспитания конфликтологической культуры старшеклассников

Эффективное функционирование созданной технологии процесса воспитания конфликтологической культуры старшеклассников возможно при соблюдении ряда условий.

Гуманизация образовательного процесса. Образовательный процесс становится подлинно гуманным в том случае, когда учащимся прививаются навыки конструктивного социального взаимодействия и общечеловеческие ценности, расширяется их культурный кругозор, создаются благоприятные условия для самовыражения личности, формируется гуманное отношение к людям и чувство ответственности перед окружающими. Особо важное значение в предупреждении конфликтов имеет гуманистическая парадигма образования, которая предполагает выбор технологий обучения и воспитания с учётом индивидуальных особенностей учащихся, организацию процесса обучения в соответствии с предпочитаемыми ребёнком способами переработки учебного материала, учёт эмпирического социокультурного опыта школьника. При этом один из главных факторов, способствующих высокой эффективности воспитания и обучения – положительные эмоциональные переживания. Конфликты в коллективе возникают значительно реже, когда существуют хорошие деловые взаимоотношения старшеклассника с педагогами и товарищами, а также эмоции сопереживания. Обучение культуре чувств включает глубокое понимание душевного состояния другого человека, умение поставить себя на его место, если он переживает печаль или тревогу, желание понять и принять интересы другого человека как свои собственные. Наряду с созданием благоприятного климата в коллективе старшеклассников, важно включать учащихся в реальные виды деятельности, обучать способам взаимодействия с окружающими. Учитывая тенденции возрастного развития школьника, важно знать, какая мотивация складывается у старшеклассника к моменту окончания средней школы, чтобы выпускник был готов к постановке и

решению профессиональных и социальных задач. Гуманизация образовательного процесса ведёт к тому, что школьники не только меньше конфликтуют, но и, приобретая такие качества, как эмпатия, толерантность, рефлексия, учатся конструктивно разрешать неизбежно возникающие конфликты. Получая необходимые конфликтологические знания и умения, старшеклассники осуществляют взаимодействие с окружающими людьми с позиции гуманного отношения к ним, в согласии с нормами этики и морали.

Нравственная ориентация на человека как основа педагогического общения. Основой педагогического общения в условиях гуманизации образовательного процесса является нравственная ориентация на человека. Для педагога такая ориентация выражается в принятии всех учащихся, доверии и уважении к ним, уверенности в их способностях и возможностях на пути приобретения оптимального уровня конфликтологической культуры, эмпатическом понимании учеников, умении вести диалог с ними на основе равноправия и взаимопонимания. Такое гуманное общение позволяет ученику обрести уверенность в своих силах, способствует утверждению собственного достоинства, становлению его личности. Проблема воспитания конфликтологической культуры, таким образом, сознательно решается учителем и учениками: они избирают конструктивные тактики взаимодействия в сложной межличностной ситуации, исходя из нравственного отношения к окружающим людям.

Учет возрастных и индивидуальных особенностей школьников. Возрастные и индивидуальные особенности старшеклассников выступают предпосылками конфликта: они обуславливают потребности личности школьника, степень их важности для него. Неудовлетворенные потребности являются причинами как внутриличностных, так и межличностных конфликтов. Педагог, не принимающий во внимание эти особенности, провоцирует возникновение конфликта и делает его конструктивное разрешение невозможным. Учет возрастных особенностей школьников выражается в педагогических требованиях, предъявляемых к ним. Значительная

переоценка сил и возможностей старшеклассников, выдвижение слишком высоких требований могут привести к переживанию учеником ощущения собственной неполноценности, снижению самооценки, что способствует возникновению внутренних и межличностных конфликтов. Заниженные требования препятствуют развитию личности, реализации ее творческих способностей, ограничивают полноправное и активное участие юношей и девушек в процессе предупреждения и разрешения конфликтов. Опора педагогических требований на актуальный уровень индивидуального развития школьников, точное определение их потенциала, знание их возрастных особенностей и задач развития способствуют качественному изменению их уровня конфликтологической культуры.

Учет уже существующего опыта поведения старшеклассника в конфликте. Выполнение данного условия поддерживает преемственность этапов технологии воспитания конфликтологической культуры старшеклассников. К моменту начала работы по освоению школьниками конструктивных способов разрешения конфликтов у каждого ученика уже существует определенный опыт поведения в сложных межличностных ситуациях. Согласно воззрениям А.С.Белкина (20; с.133) жизненный опыт человека – это витagenная информация, ставшая достоянием личности, отложенная в резервах долговременной памяти и находящаяся в состоянии постоянной готовности к актуализации в адекватных ситуациях. Эта информация представляет собой сплав мыслей, чувств, поступков, прожитых человеком, представляющих для него самодостаточную ценность, связанных с памятью разума, памятью чувств, памятью поведения. Поэтому педагогу необходимо выяснить, каким запасом конфликтологических знаний и умений обладают ученики. Педагогу следует побуждать старшеклассников к анализу своего предыдущего опыта поведения в конфликте, выносить из него уроки, а также способствовать его коррекции и обогащению через соотнесение с опытом других людей. Важно, чтобы любая форма актуализации жизненного опыта создавала у школьника оптимистическую перспективу.

Создание ситуаций успеха как средства формирования личностного достоинства старшеклассника. Нередко конфликты возникают из-за ощущения учеником личной ущербности, связанной с неуверенностью в себе, неуважением одноклассников и т.д. Обретая чувство самоуважения, уверенности в собственных силах, школьник повышает свой статус в классном коллективе и гармонизирует отношения с окружающими людьми. Для достижения этой цели нужно обеспечить ситуацию успеха как в индивидуальной, так и в групповой деятельности. Преодолевая свой страх, неумение, робость, ученик успешно справляется с тем или иным видом деятельности, что формирует и укрепляет его представление о собственной уникальности, значимости и способствует повышению самооценки. Важно также, чтобы ситуация успеха сопровождалась особым состоянием удовлетворения от физического или психического напряжения и осуществлялась в определенном алгоритме, приводящем к ожидаемому результату. Последовательно выстроенная ситуация успеха способствует осознанию школьниками важности сотрудничества с окружающими людьми, необходимости личного вклада и приложения усилий для достижения намеченной цели, а, следовательно, облегчает и благотворно влияет на процесс воспитания конфликтологической культуры старшеклассников.

Совместная согласованная работа школы и семьи, позитивно влияющая на создание комплекса факторов воспитывающей среды. Целостность процесса воспитания конфликтологической культуры старшеклассников как условия предупреждения и разрешения конфликтов в юношеском коллективе обеспечивается педагогически целесообразным взаимодействием семьи и школы. Создание доверительных отношений между воспитателем и родителями, вооружение семьи педагогическими знаниями и умениями, пробуждение родительского интереса к процессу воспитания конфликтологической культуры старшеклассников стимулирует активное участие родителей в нем. Единообразие взглядов семьи и школы на конфликт и

способы его конструктивного разрешения формирует у старшеклассников гармоничное видение данного явления.

Итак, описанные выше педагогические условия реализации технологии воспитания конфликтологической культуры старшеклассников как условия предупреждения и разрешения конфликтов в юношеском возрасте обеспечивают её эффективное функционирование.

Выводы по второй главе

1. В ходе исследования осуществлялось конструирование технологии воспитания конфликтологической культуры старшеклассников.

2. Определены подходы к конструированию данной технологии – децельностный и личностно-ориентированный. Выявлены закономерности её конструирования:

- характер конфликтного взаимодействия определяется как социальными условиями, так и возрастными особенностями старшеклассников;

- процесс воспитания конфликтологической культуры старшеклассников зависит от уровня самосознания общества и его отражения в решении в стране проблем прав и свобод человека;

- уровень конфликтологической культуры школьников зависит от процессов гуманизации и демократизации как в системе образования, так и в школьной образовательной системе;

- успешное применение технологии воспитания конфликтологической культуры старшеклассников, зависит от специально организованного межличностного общения и взаимодействия школьников, в процессе которого реализуются стремления личности к познанию себя и окружающих и к конструктивному разрешению конфликтов;

- результаты процесса воспитания конфликтологической культуры старшеклассников как условия предупреждения и разрешения конфликтов в юношеском возрасте зависят от овладения педагогом гуманистическими идеями, разработанными в различных областях науки, а также от уровня его

профессионализма в области воспитания конфликтологической культуры старшекласников.

3. Сформулированы принципы создания данной технологии:

- принцип учета возрастных особенностей ранней юности;
- принцип обеспечения социальной, биологической, интеллектуальной, психофизиологической, духовно-нравственной безопасности школьника;
- принцип гуманизации воспитательного процесса;
- принцип реализации личностного потенциала;
- принцип сочетания педагогического управления с самоуправлением.

Реализация принципов обеспечивает эффективность применения технологии воспитания конфликтологической культуры старшекласников как условия предупреждения и разрешения конфликтов в юношеском возрасте.

4. На основе принципов разработана алгоритмизированная технология процесса воспитания конфликтологической культуры старшекласников. Технология включает в себя пять этапов воспитательного процесса с учетом уровня конфликтологической культуры старшекласников: демонстрационный, ритуальный, стереотипный, этап осознанного выбора и этап самоактуализации. Воспитание на каждом этапе имеет определенное содержание и осуществляется через соответствующие методы и формы. Реализация того или иного этапа выводит старшекласника на качественно новый уровень конфликтологической культуры.

5. Данная технология функционирует при соблюдении участниками образовательного процесса ряда условий:

- гуманизация образовательного процесса;
- нравственная ориентация на человека как основа педагогического общения;
- учет возрастных и индивидуальных особенностей школьников;
- учет уже существующего опыта поведения старшекласников в конфликте;

- создание ситуации успеха как средства формирования личностного достоинства старшеклассника;
- совместная согласованная работа школы и семьи, позитивно влияющая на создание комплекса факторов воспитывающей среды.

ГЛАВА 3 ОПИСАНИЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ВОСПИТАНИЮ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТАРШЕКЛАССНИКОВ КАК УСЛОВИЯ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ И РАЗРЕШЕНИЯ КОНФЛИКТОВ В РАННЕМ ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

3.1 Подготовительный и констатирующий периоды экспериментальной работы

С целью исследования эффективности технологии процесса воспитания конфликтологической культуры учащихся старших классов общеобразовательной школы, осуществлялась экспериментально-опытная работа в 9-11 классах средних школ №94, 17, 49 и лицее №4 г. Перми. В данной главе диссертации приводятся результаты исследования 162 старшеклассников. Подробное описание экспериментально-опытной работы дано на примере коллектива 10 - 11 А класса средней школы №94 г. Перми.

Экспериментальная работа по воспитанию конфликтологической культуры учащихся старших классов общеобразовательной школы проходила на протяжении 4 периодов: подготовительного, констатирующего, формирующего (непосредственной апробации технологии воспитания конфликтологической культуры старшеклассников), констатирующе-аналитического.

Первый (подготовительный) период длился в течение четырех месяцев. Его содержание заключалось в следующем:

- составлялись и адаптировались для раннего юношеского возраста диагностические методики (опросник на определение отношения к конфликту; опросник, направленный на выяснение причин конфликтов в коллективе старшеклассников);
- создавалась диагностическая программа уровней развития конфликтологической культуры старшеклассников;

- проводилось предварительное исследование, с целью выяснения отношения старшеклассников к конфликту как явлению окружающей действительности и степени их заинтересованности в овладении умением конструктивно разрешать межличностные конфликты с одноклассниками;

- определялись основные тенденции поведения старшеклассников в группе с помощью методики В.Стефансона «Q – сортировка»;

- отбирались диагностические методики (социометрическая диагностика; методика «Личностная агрессивность и конфликтность»; методика «Оценка отношений подростка с классом»; тест на определение акцентуаций характера; методика диагностики агрессивности А.Ассингера);

- был выбран коллектив старшеклассников для проведения формирующего эксперимента и контрольный коллектив старшеклассников.

Для определения отношения старшеклассников к конфликту и степени их заинтересованности в овладении умением конструктивно разрешать межличностные конфликты с одноклассниками, было проведено анкетирование учащихся 9-10х классов средних общеобразовательных школ № 94, 17, 49 и лицея №4 г. Перми. На основе данных, полученных при анализе психолого-педагогической литературы по проблеме межличностных конфликтов в системе «ученик – ученик», нами был составлен опросник для старшеклассников, направленный на выяснение основных причин межличностных конфликтов. С целью определения основных тенденций поведения старшеклассников в группе применялась методика В.Стефансона «Q-сортировка». По результатам анкетирования 93 старшеклассника (57.6% опрошенных) определили конфликт исключительно как ссору, оказывающую разрушительное воздействие на отношения между людьми; 24 школьника (14.9% опрошенных) признали невозможность бесконфликтного существования и отметили положительное воздействие конфликта на межличностные отношения; 45 человек (27.9% опрошенных) затруднились выразить свое отношение к конфликту. Эмоциональная сторона отношения к конфликту характеризовалась как желание и стремление разрешить конфликт (111 опрошенных – 68.8%). Однако

вместе с этим, многие испытывают эмоциональное напряжение и неуверенность в своих силах (98 опрошенных – 60.7%). 105 школьников (65.1%) хотели бы научиться конструктивно разрешать конфликты и контролировать свое эмоциональное состояние в ходе их разрешения. 48 школьников (29.7%) также хотели бы научиться конструктивно разрешать конфликты, но считают, что это требует слишком больших усилий с их стороны. 9 школьников (5.6%) не верят в возможность приобретения умения позитивно разрешать конфликты в «искусственных» условиях и полагают, что данными умениями можно овладеть только в процессе жизненного опыта. Особо стоит отметить тот факт, что некоторые старшеклассники (24 школьника – 14.9%) обращают внимание на личностный смысл конфликта. Приведем пример одного из высказываний: «... в любом случае, в жизни хоть раз бывает конфликт ... благодаря ему у человека появляется шанс развиваться».

Опросник на определение основных причин межличностных конфликтов в системе «ученик – ученик» предлагал респондентам закончить предложение «Конфликты с одноклассниками у меня бывают из-за...». Школьникам разрешалось выбрать неограниченное количество вариантов концовки. Обработка результатов опросника проводилась математическим методом, после чего варианты концовок предложений были проранжированы. Основными причинами конфликтов с одноклассниками школьники считают:

- недостаток времени на общение (63.4%);
- отсутствие какой-либо близости с одноклассниками (60.2%);
- нежелание общаться с некоторыми из одноклассников (54.1%);
- несправедливую оценку одноклассниками их качеств, способностей (39.2%);
- собственную агрессивность, вспыльчивость, грубость (34.0%);
- агрессивность со стороны одноклассников, их хамство и вспыльчивость (29.6%);
- свое желание самоутвердиться и стать лидером (28.7%);
- свое нежелание общаться с кем-либо из класса вообще (27.3%);

- использование одноклассниками дружбы в корыстных целях (25.2%);
- свои комплексы (25.2%);
- излишнюю требовательность к себе со стороны одноклассников (21.2%);
- излишнюю требовательность к одноклассникам со своей стороны (20.0%);
- свое представление о том, что они «взрослее» одноклассников (18.7%);
- частую смену собственного настроения (16.3%);
- соперничество из-за молодого человека / девушки (15.4%);
- чрезмерно серьезное отношение к учебе (14.8%);
- представление одноклассников о том, что они «взрослее» респондентов (14.8%);
- свое нежелание иметь некоторые привычки одноклассников (13.0%);
- свои намерения помочь одноклассникам избавиться от вредных привычек (12.8%);
- безответственность и необязательность со стороны некоторых одноклассников (12.3%);
- непонимание и неприятие респондента классом (11.0%);
- слабые черты своего характера (10.3%);
- собственную неспособность проявить и выразить себя (9.5%);
- проблемы с учителями (9.3%);
- благосклонное отношение учителей к респонденту (8.0%);
- собственную непривлекательность (7.4%);
- собственную безответственность и необязательность (7.1%);
- собственные физические недостатки, слабости, болезни (6.8%);
- собственные вредные привычки (6.0%);
- трудности в усвоении учебного материала (5.7%);
- свое равнодушие к учебе (5.4%);
- критическое отношение к себе со стороны учителей (4.3%);
- соперничество из-за друга / подруги (4.0%);
- принадлежность к разным национальностям (3.2%);

- религиозные убеждения (1.7%).

Методика «Q – сортировка» позволила определить основные тенденции поведения старшеклассников в реальной группе. Особенный интерес для нашего исследования представляли результаты, касающиеся сопряженной пары тенденций *принятие «борьбы» - избегание «борьбы»*, так как именно эти тенденции влияют на поведение человека в конфликте. 86 школьников (53.3%) продемонстрировали тенденцию к избеганию «борьбы», т.е. стремление уйти от взаимодействия, сохранить нейтралитет в групповых спорах и конфликтах, склонность к компромиссным решениям. У 62-х старшеклассников (38.4%) обнаружилась тенденция к принятию «борьбы», т.е. активное стремление участвовать в групповой жизни, добиваться более высокого статуса в системе межличностных отношений. Тем не менее, наблюдается одинаковая выраженность противоположных тенденций - к избеганию «борьбы» и принятию «борьбы» у 14 старшеклассников, что составляет 8.3 %.

На основе результатов анкетирования и методики «Q – сортировка» нами были сделаны следующие выводы: проблема конфликтов в классных коллективах объективно существует и является актуальной для старшеклассников. Формальный характер межличностного общения, недостаток времени на познание и понимание друг друга, отсутствие культуры общения являются основными причинами конфликтов старшеклассников. Считая причинами конфликтов недостатки характера и неадекватное поведение одноклассников, школьники также признают и несовершенства своей личности. Искренность, развитая культура общения, устойчивое эмоциональное состояние играют важную роль в позитивном межличностном взаимодействии. Разнонаправленные стремления – быть принятым ровесниками и в то же время сохранить собственную индивидуальность, противостоять чужому воздействию, являются распространенными причинами конфликтов. При этом оценивание старшеклассником себя как непривлекательного, острое осознание собственного внешнего и внутреннего несовершенства усугубляют конфликты. Эмоциональное состояние школьников во время конфликта часто бывает

неподвластно им, они испытывают напряженность и неуверенность в своих силах, что, возможно, является причиной широкого использования тактики избегания «борьбы». Вместе с тем, старшеклассники осознают важность умения предупреждать и конструктивно разрешать конфликты.

Выбор экспериментального класса предполагал, что важным фактором предупреждения конфликтов является определенная степень сплоченности коллектива и соответствующий психологический климат в нем. Очень низкий индекс сплоченности в сочетании с неблагоприятным психологическим климатом потребовал бы решения задач, выходящих за рамки данной работы, и не позволил бы провести исследование в ограниченный срок (два академических года, в течение которых учащиеся являются старшеклассниками). Оптимальный психологический климат и высокий индекс сплоченности практически полностью исключали бы возможность развертывания конфликтов в группе и использование неконструктивных способов их разрешения, что ставило бы под сомнение необходимость проведения формирующего эксперимента. Таким образом, в интересах исследования был выбран коллектив старшеклассников средней степени сплоченности.

Индекс психологической сплоченности высчитывался на основе данных

социометрической процедуры по формуле: $Gg = \frac{\left[\sum_{ij=1}^N \sum_{ij=1}^N A_{ij}^{+} \right]}{1 / 2 * N (N - 1)}$,

где Gg – взаимность в группе по результатам положительных выборов, A_{ij}^{+} - число положительных взаимных связей в группе, N - число членов группы. Индекс психологической взаимности (сплоченности) выбранного классного коллектива составил 0.46. Психологический климат в коллективе определялся по адаптированной для старшего школьного возраста методике И.Е.Шварца «Оценка психологического климата коллектива». Учащимся предлагалось прочитать десять пар полярных суждений, характеризующих психологический климат в коллективе. Между суждениями располагались цифры: 3210123. В

каждой паре суждений нужно было выбрать одно, соответствующее их мнению, и отметить цифру, показывающую степень выраженности данного суждения в отношении их коллектива. Высшая степень выраженности – 3, средняя – 2, слабая – 1, несоответствие психологического климата ни одному из суждений обозначалось цифрой – 0. Оценки признаков, выставленные старшеклассниками, перекодировались следующим образом: баллу 3 с левой стороны от нуля соответствовала цифра 7, баллу 2 – 6, баллу 1- 5, нулю – 4, баллу 3 справа от нуля -3, баллу 2-2, баллу 1-1. Перекодированные цифры складывались, а их сумма делилась на 10. Полученный результат являлся коэффициентом субъективной оценки психологического климата в коллективе. Средний групповой коэффициент психологического климата коллектива рассчитывался путем сложения индивидуальных коэффициентов и делением полученной суммы на количество учащихся класса. Показатель уровня психологического климата классного коллектива составил 4.96 (по шкале от 1 до 7), что является границей между неустойчиво отрицательным и неустойчиво положительным психологическим климатом.

Согласно данным социометрической процедуры в контрольном классе на начальном этапе эксперимента индекс психологической взаимности (сплоченности) составил 0.48, а уровень психологического климата в коллективе – 4.93. Таким образом, экспериментальный и контрольный классы имели практически одинаковые показатели индекса психологической взаимности и уровня психологического климата в коллективе.

Второй (констатирующий) период эксперимента занял три месяца. На данном этапе исследования решались следующие задачи:

- 1) выяснение характера межличностных отношений в коллективе и особенностей их восприятия самими старшеклассниками;
- 2) выявление особенностей конфликтного взаимодействия старшеклассников и причин возникновения конфликтов;
- 3) определение уровней конфликтологической культуры учащихся.

Для выявления особенностей межличностных отношений учеников экспериментального классного коллектива и положения каждого старшеклассника в системе этих отношений использовался параметрический вариант социометрической диагностики (169). Целью социометрической процедуры являлось:

- измерение степени сплоченности – разобщенности в группе (недостаточная степень сплоченности может являться причиной межличностных конфликтов);

- получение данных о социометрических позициях членов коллектива и выявление отвергаемых и малопопулярных учащихся (недостаток симпатий может являться как причиной, так и следствием межличностных конфликтов);

- обнаружение взаимных симпатий и взаимной неприязни (последний показатель может приводить к использованию деструктивных способов разрешения межличностных конфликтов);

- обнаружение внутриколлективных подгрупп и неформальных лидеров (эта информация позволила бы диагностировать реальные и потенциальные межгрупповые конфликты).

Старшеклассникам предлагалось выбрать одноклассников, которые являлись для них желательными или нежелательными партнерами для осуществления трех видов совместной деятельности: учебной, трудовой и досуговой. Ограничение как положительных, так и отрицательных социометрических выборов равнялось 4. Количественная обработка результатов проводилась табличным способом. Были построены суммарная социоматрица, представляющая картину положительных и отрицательных выборов по всем трем видам деятельности (таблица 3) и три социоматрицы по каждому виду деятельности в отдельности (Приложение № 5). Таким образом, был установлен порядок влияний в группе: «звезды» - 3 человека, «популярные» - 15 человек, «малопопулярные» - 1 человек, «отвергаемые» - 2 человека.

Таблица 3

Суммарная социоматрица (экспериментальная выборка, начальный этап экспериментальной работы)

Получающие выбор Отдающие выбор	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	Сделанные выборы		Взаимные выборы	
																						+	-	+	-
1.Коля В.			+1	+1	+2	+1				+1		+2			+1		-1		+1		+2	12	1	0	0
2.Аня Г.			+3			-1		+1							+3	+1	+1			+1	10	1	3	0	
3.Денис Г.					+1	-2					-2		+1	-2			+2		+1		+1	6	6	2	0
4.Илья Д.			+1 - 1							+3		+3	+1			+1		+1	+2	-1		12	2	9	0
5.Маша Д.	-1	+1	-1						+1					-1		+2		+2		-1	+3	9	4	4	1
6.Рома З.				+1						+1	-3	+3					+1		+2			8	3	1	0
7.Таня К.									+3					+3	+3						+1	10	0	7	0
8.Рита К.		+3			+1						-1					+3		+3			+1	11	1	6	0
9.Света Л.			+1	-3	+2	-3	+1				-3			+3	+2					-1	+3	12	10	9	0
10.Эдик М.				+3								+3	+3						+3			12	0	7	0
11.Сережа М.			-1	+3		+3							+3					-1	+3			12	2	0	0
12.Слава Н.				+3		+1				+3									+2			9	0	7	0
13.Толя С.			+1 - 1	+3							-3					+3		+1	+2			10	4	3	0
14.Таня С.							+3		+3						+3						+3	12	0	7	0
15.Надя С.							+3		+3					+1			+1				+1	9	0	6	0
16.Таня Т.		+1			+1			+3			-2							+3		-1	+1	9	3	9	0
17.Юра У.	+2		+2	+1	+1								+2			+1			+2			11	0	1	0
18.Катя Ф.		+1				-2		+2			-2					+3				-1		6	5	6	1
19.Марат Ш.			+1	+3						+1		+1	+3									9	0	6	0
20.Лида Ш.					-2		+2	+1		-2	-1				+2	+1		-1				6	6	0	2
21.Александра Ш.		+1		+1	+2		+1		+1		-1	+1				+1			-1			8	2	4	0
Полученные + выборы	2	7	10	19	10	5	10	7	11	8	0	13	13	7	11	18	5	11	18	0	17				
Полученные - выборы	1	0	4	3	2	8	0	0	0	2	18	0	0	3	0	0	2	1	1	5	0				

В суммарной социоматрице отмечалось общее количество выборов. Были выявлены 32 невзаимные пары в деятельности неформального общения (если одному и тому же старшекласснику не отвечали взаимностью три или четыре выбранных им одноклассника, то, соответственно, фиксировались три или четыре невзаимные пары). Социометрическая процедура не выявила замкнутых группировок, но показала наличие трех сплоченных подгрупп (одну среди юношей и две среди девушек). Было установлено, что между ними существуют достаточно устойчивые коммуникативные связи.

На основе социометрического среза была построена таблица персональных социометрических профилей старшеклассников (таблица 4), позволяющая наглядно представить разностороннюю информацию о положении каждого учащегося экспериментального класса в системе групповых взаимоотношений. Для ее построения использовались дополнительные социометрические индексы, отражающие отношение данного старшеклассника к группе, отношение группы к нему, наличие достаточного количества взаимных симпатий или наличие взаимной неприязни, проявляемой в отношениях данного человека с другими членами группы. Любой из четырех индексов может принимать как положительные, так и отрицательные значения. Совокупность плюсов и минусов, полученных учеником, показывает его персональный социометрический профиль. В том случае, когда он состоит из четырех знаков «+», положение старшеклассника благополучно во всех отношениях; профиль, состоящий из четырех знаков « - », говорит о полном неблагополучии. Смешанные виды профилей отражают дифференцированную характеристику положения человека в различных подсистемах системы групповых отношений и позволяют наметить те области, в которых должна проводиться коррекционная работа.

Таблица 4

Персональные социометрические профили учащихся экспериментальной выборки

Учащиеся экспериментального класса	Индекс отношения старшеклассника к группе в целом (кол-во положит. выборов – кол – во отрицат. выборов).	Индекс отношения группы к данному человеку (кол- во полученных выборов – кол- во полученных отклонений).	Индекс положительных взаимосвязей с членами группы (кол-во взаим. положит. выборов по отношению к сред. кол-ву взаим выборов)	Индекс взаимной неприязни (кол-во взаимных отклонений по отношению к среднему кол- ву взаимных отклонений).
1. Коля В.	+	+	–	+
2. Аня Г.	+	+	–	+
3. Денис Г.	+	+	–	+
4. Илья Д.	+	+	+	+
5. Маша Д.	+	+	–	–
6. Рома З.	+	–	–	+
7. Таня К.	+	+	+	+
8. Рита К.	+	+	+	+
9. Света Л.	+	+	+	+
10. Эдик М.	+	+	+	+
11. Сережа М.	+	–	–	+
12. Слава Н.	+	+	+	+
13. Толя С.	+	+	–	+
14. Таня С.	+	+	+	+
15. Надя С.	+	+	+	+
16. Таня Т.	+	+	+	+
17. Юра У.	+	+	–	+
18. Катя Ф.	+	+	+	–
19. Марат Ш.	+	+	+	+
20. Лида Ш.	нейтральный	–	–	–
21. Саша Ш.	+	+	–	+

Учитывая данные таблицы 4, с каждым учащимся мы проводили индивидуальную беседу, целью которой являлся анализ его социометрической позиции, рефлексия взаимных положительных и отрицательных выборов, выявление причин отсутствия взаимности в положительных выборах. Мы также обращали внимание «выбираемых» на проявление к ним симпатии со стороны «отвергаемых». В соответствии с информацией, полученной в ходе этих бесед, мы определяли возможность формирования пар и микрогрупп для выполнения некоторых заданий предстоящего тренинга. Во время беседы старшеклассникам задавались следующие вопросы: «Что, по-твоему, мешает тебе создать более комфортные отношения с одноклассниками?», « Можешь ли ты изменить ситуацию к лучшему?», « Что можно сделать для того, чтобы одноклассники тебя оценили?»

В ходе данного периода экспериментальной работы были изучены наиболее характерные причины конфликтов между старшеклассниками по двум опросникам (Приложение № 1). Наиболее распространенными причинами конфликтов являлись: недостаток времени на общение, отсутствие какой-либо близости с одноклассниками, собственная агрессивность и вспыльчивость и, как следствие, несоответствующая действительности оценка качеств и способностей друг друга, несформированное уважение к одноклассникам. Большой интерес для нас представляли индивидуально – психологические особенности школьников и способы взаимодействия, предпочитаемые каждым старшеклассником в конфликте. В ходе констатирующего этапа эксперимента важно было ориентировать старшеклассников на рефлексии типичных для каждого из них причин межличностных конфликтов.

Уровни конфликтологической культуры учащихся определялись по созданной нами для старшего школьного возраста диагностической программе (таблица 5). Программа насчитывает шесть качественных показателей уровня конфликтологической культуры, выделенных на основе рационального, эмоционального и поведенческого компонентов данного интегрального личностного образования.

Таблица 5 Диагностическая программа изучения уровней конфликтологической культуры старшекласников

Качественные показатели уровня конфликтологической культуры	Уровни конфликтологической культуры					
	Элементарный уровень	Формальный уровень	Конформный уровень	Уровень соблюдения нейтралитета	Достаточный уровень	Оптимальный уровень
1. Понимание значимости конструктивного разрешения конфликтов	Обыденный характер представлений о конфликте и конфликтологической культуре. Не владеет конструктивными тактиками поведения в конфликте. Умение разрешать конфликты не считает значимым.	Суждения о конструктивном разрешении конфликта носят формальный характер. Создание гармоничных отношений со значимыми людьми представляется важным.	Признание значимости конструктивного разрешения конфликтов не способствует занятию активной позиции в ходе разрешения межличностных противоречий. Согласие на безоговорочные уступки в ущерб своим интересам.	Ориентация на бесконфликтное общение. Избегание столкновений рассматривается как наилучший способ взаимодействия с окружающими.	Конструктивное разрешение конфликта рассматривается необходимое умение.	Осознание невозможности бесконфликтного существования. Признание значимости умения конструктивно разрешать конфликты как лично ценного.
2. Эмоциональное состояние в ходе конфликтного взаимодействия	Эмпатия не развита. Преобладают негативные эмоции, агрессивность.	Раздражение и нетерпимость по отношению к оппоненту. Интерес проявляется лишь к чувствам значимых людей.	Подавленное состояние во время протекания конфликта, страх, неуверенность в собственных силах.	Ощущение эмоционального дискомфорта. Отсутствие внимания к чувствам оппонента.	Высокий уровень владения своим эмоциональным состоянием, развитая эмпатия.	Высокая эмоциональная восприимчивость и эмоциональная культура. Яркое эмпатическое восприятие.
3. Навыки общения	Использует большое количество конфликтогенов, ты - сообщений и т.д. Низкая культура общения.	Отсутствие тактичности, частое использование конфликтогенов.	Сдержанность, стремление быть тактичным.	Высокая коммуникативная толерантность, привычка быть сдержанным.	Избегание конфликтогенов и неконструктивной критики. Внимательное отношение к собственной речи.	Отсутствие конфликтогенных факторов в общении. Признание человека высшей ценностью.

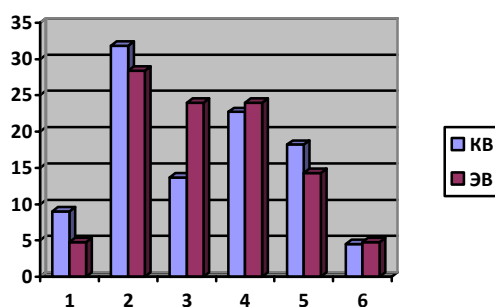
Окончание таблицы 5

4. Тактика поведения в конфликте	Попытки сотрудничать или идти на компромисс с оппонентом расцениваются как проявление слабости. Однозначное предпочтение отдается тактике борьбы.	Предпочтение тактики борьбы, в случае возникновения конфликта со значимыми людьми возможно использование какой-либо конструктивной тактики.	Избираемая тактика поведения в конфликте - принятие всех условий оппонента, единственная цель – скорейшее прекращение конфликта.	Избегание конфликта, продиктованное нежеланием принимать на себя ответственность за его исход.	Владение различными тактиками поведения в конфликте. Стремление к использованию конструктивных тактик компромисса и сотрудничества.	Осознанное применение тактик сотрудничества и компромисса.
5. Непримируемость к нарушению прав и свобод человека	Систематически нарушает права и свободы окружающих, что приводит к конфликтам.	Непримиримое отношение к нарушению прав и свобод значимых людей. Довольно частое нарушение прав и свобод окружающих.	Пассивное принятие нарушения своих прав и свобод, а также прав и свобод окружающих.	В случае нарушения прав и свобод других людей - занятие позиции невмешательства. Пассивная защита своих прав, путем игнорирования требований оппонента.	Непримиримое отношение к нарушению прав и свобод окружающих.	Умение предпринять меры по защите прав и свобод окружающих.
6. Частота конфликтных взаимодействий	Очень частые разногласия и конфликты в общении с людьми.	Достаточно частые межличностные конфликты.	Низкая частота конфликтных взаимодействий как результат желания избежать конфликта, во что бы то ни стало.	Низкая частота конфликтных взаимодействий вследствие ориентации на бесконфликтное общение.	Низкая частота конфликтных взаимодействий. Умение прогнозировать и предупреждать конфликт.	Низкая частота конфликтных взаимодействий благодаря сформированному умению предупреждать конфликты.

Для более точной диагностики отдельных показателей конфликтологической культуры использовались такие дополнительные методики, как методика «Личностная агрессивность и конфликтность», характерологический опросник К.Леонгарда, методика диагностики агрессивности А.Ассингера. Были выявлены следующие уровни конфликтологической культуры у учащихся экспериментальной выборки: элементарный – 4,8%, формальный – 28,4%, конформный – 24%., соблюдения нейтралитета – 24%, достаточный – 14,3%, оптимальный – 4,8%.

В контрольной выборке были обнаружены следующие уровни конфликтологической культуры старшеклассников: элементарный – 9%, формальный – 31,8%, конформный –13,7%, соблюдения нейтралитета –22,7%, достаточный –18,2%, оптимальный – 4,5%.

Был проведён сравнительный анализ количества учащихся с тем или иным уровнем конфликтологической культуры в экспериментальной и контрольной выборках на момент начала апробации технологии воспитания конфликтологической культуры старшеклассников (рис. 2).



1-элементарный уровень, 2- формальный уровень, 3-конформный уровень, 4- уровень соблюдения нейтралитета, 5- достаточный уровень, 6- оптимальный уровень

Рис. 2. Сравнительный анализ уровней конфликтологической культуры экспериментальной и контрольной выборок на момент начала эксперимента

Как видно из диаграммы, на момент начала эксперимента количество учащихся с тем или иным уровнем конфликтологической культуры в экспериментальной и контрольной выборках было практически одинаковым.

Результаты диагностики, полученные на констатирующем этапе исследования, учитывались при проведении формирующего эксперимента.

3.2 Апробация технологии воспитания конфликтологической культуры старшекласников

Третий период исследовательской работы - формирующий эксперимент, продолжался в течение полутора лет. Цель экспериментального исследования достигалась в процессе воспитательной работы. Были выделены следующие этапы технологии процесса воспитания конфликтологической культуры старшекласников: *демонстрационный, ритуальный, стереотипный, осознанного выбора, самоактуализации*. Определение целей, отбор принципов, содержания, методов и форм воспитания осуществлялся поэтапно в соответствии с разработанной нами технологией воспитательного процесса. Каждый этап имел свои цели и задачи.

Цель *демонстрационного этапа* заключалась в предъявлении учащимся образцов предупреждения и конструктивного разрешения конфликтов. На данном этапе решались следующие задачи:

- дать школьникам элементарные знания о природе конфликта, сформировать умение использовать их при анализе возникающих в общении с одноклассниками конфликтных ситуаций;
- предъявлять учащимся образцы различных способов поведения в конфликте;
- обучать старшекласников приемам самонаблюдения в конфликте и последующей рефлексии;
- формировать способы саморегуляции;
- формировать отношение к общению как к способу сотрудничества с окружающими.

На данном этапе эксперимента использовались такие разновидности метода убеждения как объяснение, разъяснение, этическая беседа. В ходе

занятий проводилось ознакомление учащихся с основными конфликтологическими понятиями – «конфликт», «признаки конфликта», «конфликт межличностный», «конфликт внутриличностный», «конфликтоген», «тактики поведения в конфликте».

Как уже отмечалось выше, в работу с экспериментальным классом были включены тренинговые занятия. Учащимся было предложено упражнение «Конфликт в моей жизни». Цель данного упражнения - выяснение отношения старшеклассников к конфликту, определение его роли в жизни людей и в их собственной. Учащимся предлагалось следующее задание: каждый из школьников получает карточку со схемой, в центре которой – слово «конфликт»; в стороны от слова «конфликт» направлены пять стрелочек с заданиями, которые предлагается выполнить (во-первых, ответить на вопрос: «Как ты понимаешь слово «конфликт»?»; во-вторых, назвать пять негативных влияний, которые конфликт может оказать на жизнь людей; в-третьих, - пять благоприятных влияний). Затем предлагалось описать чувства, которые старшеклассник испытывает, когда в его жизни происходит конфликт. Наконец, необходимо вспомнить и привести в качестве примера реальный конфликт из личного опыта.

При анализе карточек мы обращали внимание школьников на многогранность конфликта, на то, что он может оказывать различное влияние на отношения людей, как конструктивное, так и деструктивное.

С целью формирования аналитических навыков старшеклассники разыгрывали миниатюры, воспроизводящие конфликтные ситуации. Участникам миниатюр предлагалось описать, что они чувствовали, попытаться объяснить, почему им было легко или сложно играть свою роль. Вместе со «зрителями» проводился анализ способов поведения в конфликте, выявлялись типичные для того или иного участника конфликтогены. Старшеклассники с оптимальным и достаточным уровнями конфликтологической культуры привлекались для демонстрации конструктивных способов поведения в конфликте.

На демонстрационном этапе у учащихся формировались навыки активного слушания собеседника или оппонента в конфликте. Старшеклассники учились высказывать претензии окружающим, трансформируя «Ты – сообщения» в «Я – сообщения», знакомились со способами созидательной критики. Школьникам предлагалось активно использовать знания и навыки, полученные на занятиях, в реальной жизни. Однако, учащиеся с конформным уровнем конфликтологической культуры или уровнем соблюдения нейтралитета предпочитали тактику ухода от конфликта или безоговорочно принимали условия оппонента. Старшеклассники с формальным уровнем конфликтологической культуры, как и прежде, проявляли полное безразличие к чувствам оппонента. Для многих юношей и девушек характерным был перенос негативных последствий конфликта на отношение к своему оппоненту, в целом, что выражалось в избегании общения с ним, в разрыве всех ранее существовавших связей и нежелании видеть в нем какие-либо положительные черты. Это объяснялось недостаточной сформированностью нравственного сознания, нравственных чувств и необходимых умений конструктивного разрешения конфликтов. Для решения этой проблемы мы обучали старшеклассников положительной оценке личности. Упражнения «Комплименты» (132; с.91-93), «Волшебный стул» (242; с.8-9), «Чемодан» (166; с.86-87), «Грани сходства» и «Грани различия» (Там же; с.68, 77) способствовали устранению некоторых сложностей, хотя на данном этапе еще не произошли существенные сдвиги в качественном изменении уровней конфликтологической культуры.

Дальнейшая работа определялась целями и задачами следующего – *ритуального* – этапа процесса воспитания конфликтологической культуры старшеклассников.

Целью ритуального этапа являлось формирование у старшеклассников умений предупреждать и конструктивно разрешать конфликтные ситуации.

Необходимо было решить следующие задачи:

- поощрять переориентацию старшеклассников с внешнего контроля на самоконтроль;
- воспитывать у школьников уважение к личности другого человека и умение признавать равенство своих прав и прав окружающих, независимо от испытываемых к ним симпатий или антипатий;
- обучать использованию тактик сотрудничества и компромисса;
- продолжать развивать умение учащихся старших классов рефлексировать свои мысли, чувства и поступки, а также мысли, чувства и поступки других людей;
- побуждать старшеклассников к анализу различных конфликтных ситуаций, возникающих в коллективе;
- поощрять отказ школьников от конфликтогенов в общении, обучать их технике активного восприятия и построения «Я- высказываний», а также навыкам созидательной критики;
- формировать у старшеклассников потребность в конструктивном разрешении конфликтов.

В содержание воспитания на данном этапе входило обучение школьников приемам самовоспитания и самоконтроля. В частности, каждому из учащихся экспериментального класса предъявлялись результаты теста акцентуаций характера (168; с.5-13) и выдавался список психотехнических упражнений, направленных на преодоление отрицательных черт характера и развитие положительных. Старшеклассникам предлагалось вести дневники самонаблюдения, в которых они могли бы отмечать регулярность выполнения упражнений и результаты работы над собой.

Воспитывая уважение к личности другого человека и развивая навыки созидательной критики, на тренингах проводилось упражнение «Психолог - консультант». Учащиеся разбивались на пары так, чтобы в одной паре оказались «звезда» и «малопопулярный» или «отвергаемый» старшеклассник либо старшеклассники, испытывающие взаимную неприязнь, либо ученик, испытывающий безответную симпатию к своему партнеру. Каждой паре

давалось следующее задание: один из них получал роль психолога, а другой – «клиента». Задача психолога заключалась в том, чтобы тактично указать «клиенту» на отрицательные качества его характера, которые проявлялись в реальной жизни. Давалась корректная подсказка, как их можно исправить. «Клиенту» предлагалось оценить степень корректности, проявленную «психологом», а также ценность его замечаний. Далее в тех же парах происходил обмен ролями. По признанию школьников, это упражнение помогло им по-новому взглянуть на своих одноклассников и оценить их.

На данном этапе эксперимента старшеклассники продолжали осваивать конфликтологические понятия, всесторонне анализировали различные конфликты и учились просчитывать возможный алгоритм разворачивания конфликтов и их исход в зависимости от использования той или иной тактики. Особое внимание нами уделялось тактикам компромисса и сотрудничества. Вместе с тем, мы разъясняли важность умения использовать различные тактики поведения в конфликте в зависимости от конкретной ситуации. Ученикам предлагалось разыгрывать ролевые миниатюры, в которых эффективными могли бы оказаться как компромисс и сотрудничество, так и соперничество, избегание и приспособление.

Приведем примеры некоторых миниатюр:

- Оппонент 1 и оппонент 2 борются за звание автора лучшего проекта по самоуправлению в школе. Оппонент 1 пытается получить информацию о проекте оппонента 2. Оппонент 2 отказывается делиться своими идеями (тактика соперничества).

- Оппонент 1 предлагает оппоненту 2 взять на себя часть обязанностей по проведению школьной дискотеки (принести аппаратуру, подобрать музыку и т. д.) и настаивает на немедленном согласии (тактика соперничества). Оппонент 2 не уверен в том, что родители позволят ему пойти на дискотеку и сначала должен получить их согласие. Вместе с тем он не хочет демонстрировать оппоненту 1 свою зависимость от взрослых и пытается отвлечь его внимание, сменив тему разговора (тактика избегания).

- Оппонент 1 во время контрольной работы постоянно обращается за помощью к своему другу, оппоненту 2, тем самым отвлекая его от выполнения собственного задания. Оппонент 2 предлагает свою помощь оппоненту 1 во внеучебное время и просит его проявлять большую самостоятельность (тактика сотрудничества). Оппонент 1 ссылается на нехватку времени и отсутствие интереса к предмету (тактика избегания).

С целью развития у старшеклассников умения рефлексировать собственные мысли и чувства, а также мысли и чувства окружающих в качестве домашнего задания им предлагалось написать сочинение на тему «Я- глазами одноклассников». При выполнении этого задания учащиеся должны были предположить, за что их могут уважать и ценить одноклассники, какие черты характера мешают им создать благополучные отношения с ними, чье мнение для них особенно важно. Некоторые сочинения зачитывались, с согласия автора, и анализировались. С теми, кто не хотел обсуждать свои сочинения в группе, проводились индивидуальные беседы.

На ритуальном этапе формирующего эксперимента продолжалось обучение косвенным методам урегулирования конфликтов. В содержание обучения включались техники активного восприятия и упражнения на трансформацию «Ты – сообщений» в «Я – сообщения». Ученикам регулярно выдавались таблицы, левые строки которых были заполнены фразами – обвинениями, начинавшимися с местоимения «ты». Старшеклассникам предлагалось перестроить эти фразы так, чтобы они выражали их отношение к ситуации и звучали бы без обвинений и требований по правилам «Я – сообщения». После завершения индивидуальной работы школьники зачитывали свои «Я – сообщения» и выбирали наиболее удачные.

Приведем примеры трансформаций:

- «Ты не думаешь о чувствах других людей и часто бываешь резок».----- «Окружающие могут посчитать тебя грубым человеком, если будут слышать в свой адрес только резкие замечания. Чувства других людей заслуживают уважения» (Маша Д.).

- «Ты все время отвлекаешь меня». ----- « Я хочу сосредоточиться на своей работе, мне для этого нужен покой, попробуй забыть обо мне на какое-то время» (Таня С.).

- «Ты не признаешь за другими права на их личное мнение и хочешь, чтобы все думали как ты». ----- « Я думаю, иногда бывает полезно выслушать и попытаться понять мнение другого человека. В точке зрения каждого может быть что-то интересное и справедливое» (Таня Т.).

В целях формирования стиля общения учащимся предлагалось выполнить упражнение «Мой стиль общения»(166; с.58-59). В ходе выполнения упражнения они записывали основные характеристики своего стиля общения, определяли те умения, которыми хотели бы овладеть для улучшения стиля и повышения эффективности общения и, наконец, отмечали, что они делают в целях гармонизации их общения с окружающими.

Продолжалась работа над развитием умения тактично и созидательно критиковать негативные проявления окружающих. Так, например, обучаемым предлагалось подумать над тем, какие черты друзей и одноклассников вызывают у них наибольшее раздражение и попытаться высказать им свои чувства, используя «Я – сообщения», десять правил искусной критики, вербальные способы демонстрации своего расположения к собеседнику.

Например:

Катя, мне очень приятно оттого, что в моей жизни есть подруга, которую я знаю с самого детства. Ты всегда меня выслушиваешь и тебе интересны мои проблемы и успехи. Но сейчас мне надо поговорить с тобой о том, что мне не нравится в наших отношениях, потому что я хочу и дальше оставаться твоим другом. В последнее время мне всегда приходится платить за нас обеих, если мы идем в кино, кафе или на дискотеку. Мы однажды пробовали обсудить этот вопрос. Ты сказала, что моя семья лучше обеспечена и поэтому ты рассчитываешь на мою помощь. Но пойми, я еще не зарабатываю денег сама и не могу просить моих родителей, чтобы они давали мне больше денег на карманные расходы. Ты часто отказываешься, когда я

предлагаю тебе просто погулять. Я начинаю думать, что я тебе интересна только тогда, когда у меня бывают деньги на развлечения. Постарайся понять, что меня это обижает. Я не хочу «покупать» твою дружбу. Скажи, права я или нет. Как ты смотришь на эту проблему? (Аня Г.)

Хотя некоторые юноши и девушки еще не всегда были способны использовать «Я – сообщения», тактично высказывать претензии окружающим и применять приемы созидательной критики, тем не менее, они не боялись занимать активную позицию в ходе разрешения той или иной конфликтной ситуации. Следовательно, мы могли констатировать положительную динамику уровней конфликтологической культуры учащихся.

Метод положительной оценки личности был для нас особенно важен. Умение увидеть в оппоненте положительные черты способствует развитию взаимного доверия и сотрудничества, воспитывает терпение, позволяет разглядеть в «противнике» «союзника» по разрешению конфликта. Ощущая сочувствие и поддержку, конфликтующий стремится использовать конструктивные способы разрешения сложных межличностных ситуаций и проявлять уважение к своим партнерам. В целях реализации данной технологии применялось упражнение «Контраргументы»(166; с.35-36). Старшеклассникам предлагалось разделить лист бумаги на две половины. В левую колонку «Недовольство собой» нужно было записать все то, что каждому из школьников в себе не нравилось. В правой колонке фиксировались контраргументы. Одну из таблиц, заполненных Надей С., приводим ниже.

В процессе обсуждения старшеклассникам задавались вопросы: « Легко ли вам было оправдать свои недостатки?», «Кажутся ли вам контраргументы других людей справедливыми и здравыми?», « Если мы часто прощаем себе недостатки, следует ли нам научиться прощать других или хотя бы принимать к сведению их объяснения?»

Выполнение задания «Контраргументы»

Недовольство собой	Контраргументы
1. Я очень молчаливая.	1. Но я умею слушать других.
2. Я не умею отказывать людям, иногда выполняю чью-то просьбу, даже если не хочу этого делать.	2. Зато я многим людям помогаю, и меня за это ценят друзья. Я не равнодушна к чужим проблемам.
3. Я не постоянна и иногда не обдумываю свои поступки, а потом приходится жалеть о сделанном.	3. Однообразие скучно. Я получаю новый опыт, узнаю что-то хорошо, а что – плохо.
4. Я все делаю в последний момент, откладываю на «потом».	4. Может быть это не так уж плохо, потому, что эта черта учит меня быстро выполнять сложные задания.

В результате воспитательной работы, проведенной во время ритуального этапа эксперимента, старшеклассники научились рефлексировать собственные мысли и чувства, а также мысли и чувства окружающих; у некоторых из них развилась способность проявлять уважение к личности другого независимо от наличия симпатий или антипатий по отношению к нему; тренировались навыки самоконтроля при разрешении конфликтных ситуаций. Главным достижением данного этапа явилась сформировавшаяся у старшеклассников потребность в конструктивном разрешении конфликтов при помощи эффективного использования различных тактик поведения в конфликте. Полученные теоретические знания учащиеся успешно применяли на практике. У многих старшеклассников отмечалась положительная тенденция к изменению уровня конфликтологической культуры, что позволило осуществлять дальнейшую работу, на следующем – *стереотипном этапе* воспитательного процесса.

Цель стереотипного этапа заключалась в создании воспитывающих ситуаций, направленных на закрепление навыков по предупреждению и разрешению конфликтов.

На данном этапе решались следующие задачи:

- стимулировать использование техники активного восприятия, «Я-сообщений» и созидательной критики;
- поощрять раскрытие творческого потенциала старшеклассников;
- предлагать упражнения, направленные на совершенствование умений по использованию тактик компромисса и сотрудничества;
- использовать моделирование конфликтных ситуаций в воспитательных целях, поощрять поиск оптимальных вариантов разрешения конфликтов, учитывающих интересы всех оппонентов;
- совместно анализировать конфликтные ситуации, возникающие в классном коллективе.

На момент начала стереотипного этапа формирующего эксперимента у большей части учащихся нам не удалось констатировать однозначного перехода на новый уровень конфликтологической культуры. Навыки по предупреждению и конструктивному разрешению конфликтов, приобретенные на предыдущем этапе эксперимента, закреплялись в различных видах деятельности, в том числе в деятельности общения. Отрабатывались умения применять тактику сотрудничества и компромисса в ходе разрешения различных противоречий. При разыгрывании ролевых миниатюр старшеклассники должны были демонстрировать умения эффективно использовать эти два способа поведения в конфликте. Разыгрывались следующие миниатюры:

- Оппонент 1 случайно замечает девушку своего друга-одноклассника в компании другого молодого человека. Она обращается к нему с просьбой не рассказывать об этом (тактика избегания). Оппонент 1 предлагает ей самой рассказать обо всем их общему другу и попытаться вместе разобраться в сложившейся ситуации (тактика компромисса).

- Оппонент 1 (девушка) предлагает своей подруге, оппоненту 2, вместе сходить в кино. Оппонент 2 соглашается и предлагает пригласить еще одну девушку. Оппонент 1 не соглашается и объясняет это тем, что хотела бы не

просто посмотреть фильм, но и обсудить с оппонентом 2 свои личные проблемы и предлагает пообщаться вдвоем в следующий раз (тактика сотрудничества).

- Оппонент 1 просит разрешения оппонента 2 воспользоваться его мобильным телефоном и случайно приводит его в негодность. Оппонент 1 предлагает возместить расходы по починке телефона или попытаться отремонтировать его с помощью своего отца (тактика сотрудничества). Оппонент 2 соглашается с просьбой оппонента 1 позволить ему сначала прибегнуть к помощи отца (тактика сотрудничества).

Во время занятий старшеклассники продолжали анализировать конфликты, возникающие в классе и за его пределами, уделяли особое внимание поиску оптимального разрешения той или иной конфликтной ситуации, пробовали себя в роли посредника при разрешении конфликтов. В полном объеме начал применяться *метод смоделированного конфликта*. Он был направлен на создание воспитывающих ситуаций для полного разрешения противоречий, являющихся основой реальных конфликтов. Благодаря воспитывающим ситуациям создавались условия для совершенствования навыков конструктивного взаимодействия и полного разрешения конфликтных ситуаций.

Потребность школьников в конструктивном разрешении конфликтов реализовывалась при помощи ознакомления учащихся с алгоритмом переговорного процесса участников конфликта, направленного на поиск такого решения, которое максимально удовлетворило бы обе конфликтующие стороны.

Алгоритм переговорного процесса участников конфликта, направленного на поиск решения, максимально удовлетворяющего обе конфликтующие стороны:

- *Определите свои желания и потребности:* скажите, чего вы хотите и почему, выражайтесь максимально точно и ясно.

- *Слушайте оппонента:* внимательно выслушайте все, что говорит оппонент о своих желаниях и потребностях, если они вам не ясны, задайте дополнительные вопросы.

- *Найдите как можно больше вариантов возможных решений:* подумайте обо всех возможных способах разрешения конфликта; на этом этапе не выражайте своего мнения по поводу того, насколько они хороши или плохи.

- *Выберите справедливое решение:* повторно рассмотрите все идеи и выберите ту, которая покажется каждому из конфликтующих наиболее приемлемой.

- *Составьте план действий:* когда вы пришли к соглашению по поводу той или иной идеи, спланируйте что и как каждый из вас должен делать, чтобы воплотить ее в жизнь.

Многие старшеклассники признавали, что даже искреннее желая разрешить конфликт, они не всегда могут воздержаться от взаимных обвинений и оскорблений, побороть негативные эмоции. Некоторые из них выражали уверенность в том, что участие третьего лица, которое пользуется доверием обеих сторон, могло бы помочь им справиться с этой проблемой. Принимая во внимание пожелания старшеклассников, мы предложили их вниманию описание действий сторон в разрешении конфликта при участии третьего лица.

Действия сторон, направленные на разрешение конфликта, при участии третьего лица, описываем ниже.

1. Каждая из конфликтующих сторон отдельно от другой сообщает третьему лицу, в чем состоит суть проблемы.

2. Каждая из сторон описывает третьему лицу свои чувства.

3. Каждая из сторон выслушивает информацию, полученную третьим лицом от оппонента.

4. Каждая из сторон объясняет, в чем она согласна с оппонентом, а в чем – нет.

5. Третье лицо высказывает, какое решение кажется ему оптимальным в данной ситуации.

6. Конфликтующие стороны высказывают свои нужды и интересы.
7. Посредник и каждая из конфликтующих сторон отдельно друг от друга пытаются найти как можно больше вариантов разрешения конфликта.
8. Конфликтующие стороны встречаются друг с другом в присутствии 3-го лица и оценивают возможные последствия каждого решения.
9. Все участники переговорного процесса вместе выбирают одно оптимальное решение.
10. Оппоненты и посредник вырабатывают план дальнейших действий по воплощению этого решения в жизнь.
11. Оппоненты при помощи посредника составляют соглашение о том, что каждая из сторон обязуется сделать для разрешения конфликта.
12. Стороны договариваются о встрече через некоторое время, чтобы обсудить итоги работы. При необходимости составляется новый договор.

На стереотипном этапе процесса воспитания конфликтологической культуры учащихся старших классов общеобразовательной школы, успешно применялись арт-упражнения. Их выполнение требовало активизации знаний старшеклассников, полученных друг о друге в ходе тренингов, совместного выполнения проектов, проведения внеклассных мероприятий, т.е. являлось своеобразным результатом познания одноклассников. Эти упражнения также помогали школьникам осознать важность умения делиться своими мыслями и чувствами с окружающими, пробуждать интерес к себе, запоминаться другим людям.

Так, например, на одном из занятий тренинга, учащимся было предложено вытянуть листок с именем своего одноклассника или одноклассницы. В течение нескольких минут попытаться про себя вспомнить все, что этот человек когда-либо делал, говорил о себе, чем он отличился на занятиях тренинга. Затем, используя кисти, краски и бумагу нарисовать дом, который, с точки зрения исполнителя, стал бы идеальным жилищем для этого ученика. После завершения работы старшеклассники дарили друг другу свои рисунки и объясняли, почему они бы поселили одноклассника именно в такой

дом. Человек, которому предназначался подарок, должен был сказать, доволен ли он своим «жильем» или нет и почему. Анализируя рисунки друг друга, старшеклассники получали возможность осознать то, какими их видят окружающие и на основе полученной информации корректировать свое поведение, стиль общения и т. д.

Ученикам также предлагалось выбрать среди одноклассников «объект для наблюдения» и стараться в течение двух – трех дней обращать особое внимание на настроение, поведение, стиль общения данного человека. Впоследствии, на тренинговом занятии, «наблюдатель» при помощи мимики и жестов изображал свой «объект», а зрителям предлагалось угадать его имя.

На занятиях по-прежнему большое внимание уделялось упражнениям на отработку техники активного восприятия, обучению положительной оценке личности и использованию «Я – сообщений».

Формируя эмоциональный компонент отношения, мы предлагали старшеклассникам упражнение «Другая душа». Учащимся нужно было представить, что в их тело попала душа совершенно другого человека, например, одноклассника. Юношам и девушкам предлагалось выразить свою реакцию на те или иные события, происходящие в жизни, включая конфликты, с позиций этого другого человека. По завершении упражнения, ученики анализировали то, чем нехарактерные для них реакции отличаются от привычных, чем они хуже или лучше. Многие старшеклассники отметили, что впервые вышли за рамки привычных эмоциональных реакций и смогли понять причины, по которым их «новая душа» каким-либо образом реагирует на определенные события. В процессе повседневной жизнедеятельности старшеклассников, распределяя поручения, связанные с дежурством по школе, подготовкой общешкольных или классных мероприятий, мы обеспечивали взаимодействие учащихся с разным уровнем конфликтологической культуры. Это позволяло старшеклассникам на практике использовать тактики сотрудничества и алгоритм переговорного процесса при разрешении реально возникающих конфликтных ситуаций.

Таким образом, на стереотипном этапе процесса воспитания конфликтологической культуры старшеклассников формировались образцы конструктивного поведения в конфликтных ситуациях. Освоение этих образцов способствовало применению различных способов взаимодействия в конфликте в зависимости от конкретной ситуации. У старшеклассников сформировались умения использования техники активного восприятия, созидательной критики и «Я- сообщения». Осуществлялся поиск оптимальных вариантов разрешения конфликтов при учете интересов всех оппонентов. Конфликтные ситуации, возникающие в классном коллективе, всегда анализировались. При разрешении конфликтов предпочтение отдавалось тактикам компромисса и сотрудничества. Следовательно, можно было говорить о переходе большинства старшеклассников на **достаточный** уровень конфликтологической культуры.

Этап *«осознанный выбор»* - следующий, четвертый, этап процесса воспитания конфликтологической культуры старшеклассников.

Цель этапа – способствовать осознанию старшеклассниками значимости достижения оптимального уровня конфликтологической культуры, с тем, чтобы это осознание стало частью их жизненной позиции.

Задачи этапа:

- формировать потребность старшеклассников в поиске оптимальных вариантов разрешения конфликтов;
- продолжать работу над развитием самоконтроля и самонаблюдения в ситуации конфликта;
- обеспечить должную отработку упражнений, направленных на использование тактики сотрудничества, поддерживать стремление к конструктивному взаимодействию с оппонентом в ходе разрешения конфликта;
- побуждать старшеклассников к принятию ответственности за исход конфликта, осмыслению значимости своего личного вклада в его разрешение;
- формировать у старшеклассников внутреннюю потребность в разрешении противоречий, лежащих в основе конфликтов, не допускать нарушения прав и свобод окружающих.

Выше названные задачи решались старшеклассниками в ходе разыгрывания ролевых миниатюр, выполнения соответствующих упражнений, а также в дискуссиях, беседах, тренингах, коллективных творческих делах. Ролевые миниатюры позволяли продемонстрировать как можно больше вариантов разрешения одного и того же конфликта. При этом отдавалось предпочтение тактикам компромисса и сотрудничества.

Упражнение «Второй шанс» было направлено на развитие самоконтроля и рефлексии собственных поступков. Ученикам предлагалось вспомнить какой-либо конфликт, при разрешении которого они незаслуженно обидели своего оппонента, не сумели контролировать свои эмоции или просто подчинились чужой воле и не отстаивали своих интересов. Затем они мысленно возвращались в ту ситуацию и описывали новый способ, при помощи которого попытались бы разрешить этот конфликт.

В индивидуальных беседах многие старшеклассники отмечали, что они не всегда способны выразить свое неудовольствие поведением одноклассников, особенно если конфликт напрямую не касается их, однако впоследствии они испытывали чувство неудовлетворенности и растерянности. С целью побуждения старшеклассников к осмыслению значимости своего вклада в разрешение конфликта и тренировки умения созидательно критиковать и тактично высказывать претензии окружающим, следуя правилам «Я – сообщения», им было предложено упражнение «Почтовый ящик». В течение недели учащиеся экспериментального класса складывали в специально сделанный ими почтовый ящик записки, адресованные тем одноклассникам, которым они ранее не высказали какую-либо претензию. Затем, на одном из тренинговых занятий, почтовый ящик открывался, и старшеклассники получали послания друг друга. Затем следовало обсуждение, в ходе которого автору записки предлагалось объяснить, почему ему важно сделать именно это замечание, а «получателю» прокомментировать свое поведение и признать справедливость или опровергнуть замечания одноклассников.

Формирование потребности в разрешении противоречий, лежащих в основе конфликта, осуществлялось в ходе проведения дискуссий, бесед и занятий тренинга.

Так, например, каждому школьнику предлагалось вытянуть листок с описанием какого-либо межличностного конфликта, участником или наблюдателем которого он бы являлся. Старшеклассник должен спрогнозировать его развитие и последствия, если он:

- полностью игнорирует мнение оппонента и подавляет его;
- старается не замечать конфликт и всеми возможными способами пытается уйти от его разрешения;
- принимает решение оппонента, не пытаясь критически осмыслить его;
- принимает активное участие в разрешении конфликта и берет на себя ответственность за его исход.

Обсуждая и анализируя различные тактики поведения в конфликте и последствия их применения, школьники признавали необходимость сотрудничества, активного поиска различных решений той или иной ситуации, недопустимость «ухода» от конфликта или «подавления» своего оппонента.

Старшеклассникам также предлагалось написать сочинение на тему: «Каким я буду через пятнадцать лет». Цель данного упражнения – связать жизненные перспективы старшеклассников с их настоящим, помочь им осознать, что реализация их планов на будущее зависит от того, насколько успешно они справятся с задачами, стоящими перед ними сейчас. Это сочинение также активизировало духовные силы старшеклассников, позволяло понять, какие качества личности необходимо развить, чтобы соответствовать идеальному представлению о себе в будущем. В ходе его написания необходимо было ответить на следующие вопросы: «Будешь ли ты избегать конфликтов?», «Будешь ли ты стараться отстаивать интересы других людей, если кто-то попытается их ущемить?», «Считаешь ли ты, что каждый человек ответственен за то общество, в котором он живет?»

Далее приводится пример сочинения Ильи Д.:

Я знаю, что каждый человек сам отвечает за то, кем он является. Я добьюсь успеха в карьере и постараюсь сделать так, чтобы я и моя семья были хорошо обеспечены и счастливы. Я не буду много конфликтовать ни на работе, ни в семье, но не потому, что в моей жизни совсем не станет конфликтов, просто я смогу их вовремя разрешать. Я не стану ущемлять ничьих интересов и обязательно смогу отстоять права тех, кто мне дорог и важен. Я сейчас учусь правильно критиковать других людей, я хочу уметь делать это так, чтобы ко мне прислушивались. Я буду любимым и уважаемым человеком, а для этого надо уважать других.

Наше общество состоит из нас самих, поэтому оно может стать лучше, только если мы сами изменимся к лучшему. Добиваясь успеха сам, я смогу помочь и другим.

Анализу сочинений было посвящено отдельное занятие, в ходе которого мы обращали особое внимание старшеклассников на важность умения конструктивно разрешать конфликты как на способ достижения успеха в самостоятельной жизни. Большое значение также придавалось ответственности за общество, в котором мы живем и стремлению изменить его к лучшему, начиная с себя, с занятия активной жизненной позиции и проявления сочувствия к окружающим людям.

С целью развития приобретенных навыков и умений по разрешению конфликтов, старшеклассникам было предложено выйти на природу в свободный от учебы день. Известно, что совместная деятельность, взаимосвязывающая людей с разнообразными качествами и различным опытом, потенциально конфликтна. В нашем случае организация подобной деятельности позволяла оценить прогресс учащихся в овладении необходимыми приемами конструктивного взаимодействия и определить задачи дальнейшей работы, направленной на воспитание уровня конфликтности старшеклассников. Это коллективное мероприятие носило характер коллективного творческого дела (КТД). В экспериментальном классе

КТД планировалось и осуществлялось в соответствии с этапами коллективного творчества (85;с.65-68).

На этапе предварительной работы нам необходимо было увлечь старшеклассников идеей совместного проведения выходного дня и наметить исходные действия, необходимые для составления оптимального проекта предстоящего КТД. Было предложено организовать выход на природу. С согласия администрации школы, взрослыми участниками похода являлись классный руководитель и автор данного исследования.

Второй этап – коллективное планирование. Обсуждение-планирование предстоящего мероприятия проводилось сначала в микрогруппах. Затем, старшеклассники провели общее собрание, на котором каждый получал право высказать свои идеи, задать вопросы и участвовать в обсуждении вариантов проведения КТД (на данном этапе школьники учились творческому поиску оптимального решения задачи, тренировали умение убеждать одноклассников в своей правоте, проявлять внимание к чужому мнению).

В процессе коллективной подготовки для каждого ученика был составлен список поручений, распределены обязанности, определены сроки их выполнения. Все поручения старшеклассники выполняли самостоятельно.

Следующая стадия - проведение КТД. Школьники самостоятельно выбрали место проведения КТД, маршрут к нему, определили содержание досуга. Успешность проведения КТД полностью зависела от подготовки и организованности самих старшеклассников.

На стадии коллективного подведения итогов состоялась беседа-обмен мнениями о том, что получилось и понравилось в ходе проведения КТД, какие ошибки следует предупредить в будущем.

Проведение данного КТД оказало благоприятное влияние на последующую совместную деятельность старшеклассников. Школьники реализовывали полученный опыт в подготовке и проведении других мероприятий, своевременно предупреждали возможные конфликты и разрешали различные противоречия, отдавая предпочтение тактикам

компромисса и сотрудничества. Таким образом, можно было сделать вывод о том, что КТД способствовало не только закреплению навыков и умений, полученных ранее, но и обеспечило их дальнейшее применение.

На данном этапе эксперимента нами было отмечено повышение социометрического статуса старшеклассников, чей уровень конфликтологической культуры стал достаточным или оптимальным. Одноклассники обращались к ним за помощью при выполнении различных видов деятельности, в том числе и при разрешении конфликтов.

По завершении этапа «осознанный выбор» старшеклассники научились контролировать и рефлексировать свое поведение во время разрешения конфликта; принимать ответственность за исход конфликта и осмысливать значимость своего личного вклада в его разрешение. У большинства старшеклассников была сформирована потребность в разрешении противоречий, лежащих в основе конфликтов и позитивное отношение к конфликту как способу проявления свободы личности, возможности реализовать и отстаивать собственные интересы и интересы других людей.

Следовательно, мы можем утверждать, что многие учащиеся экспериментального класса перешли на достаточный или оптимальный уровни конфликтологической культуры.

Заключительным являлся этап «самоактуализация». На данном этапе методы объяснения, лекции, дискуссии применялись нами для ознакомления учащихся с понятием «самовоспитание», его структурой и его значением для непрерывного развития личности на протяжении всей жизни. Особо подчеркивалась необходимость работы над собой с целью закрепления результатов, достигнутых на предыдущих этапах воспитательного процесса.

Учащимся предлагалось обращать внимание на свое поведение в конфликтах с одноклассниками, друзьями, родителями, учителями и оценивать насколько полно они применяют свои знания о конфликтах в реальной жизни, а также давать себе отчет о том, чем заканчиваются эти конфликты, всегда ли они получают конструктивное разрешение. При помощи подобных заданий

старшеклассники осваивали технику самонаблюдения. Вслед за этим, школьники критически оценивали свои действия, старались ответить на вопросы: « Почему я веду себя в конфликте именно так?», «Какие качества моей личности определяют мое поведение?», «Способствуют ли мои действия конструктивному разрешению конфликта?». Кроме того, юношам и девушкам предлагалось оценить, насколько их реальное поведение соответствует их образу «идеального Я», образу того человека, которого они описывали в сочинении « Каким я буду через пятнадцать лет?». Выполнение вышеописанных заданий способствовало применению технологии самоанализа.

В целях самопознания ученикам также предлагалось использовать самоиспытание. Благодаря данному способу самопознания старшеклассники могли определить уровень своих конфликтологических знаний и способность применять их на практике. Для этого им необходимо было принимать активное участие в конструктивном разрешении конфликтов, выступать в качестве третьей стороны при урегулировании разногласий между одноклассниками или друзьями.

На формирование адекватной самооценки был направлен анализ ранее выполнявшихся упражнений «Чемодан», «Волшебные стулья», «Грани сходства», «Грани различия», а также выполнение новых заданий. Так, например, для выполнения упражнения «Достоинства и недостатки» старшеклассники садились в круг и передавали друг другу подписанные листы бумаги, разделенные на две колонки: «достоинства» и «недостатки», прежде чем вернуться к владельцу, листок проходил через всех школьников, сидящих в кругу. Каждый из одноклассников должен был перечислить положительные и отрицательные черты своих товарищей. Получая свой листок с записями одноклассников, ученик мог оценить то, каким его видят другие, высказать свои чувства и попросить разъяснения того, что ему не вполне понятно.

Школьники также обучались использованию приема «самоинструкция». Им предлагалось заранее предусмотреть свои действия в той или иной конфликтной ситуации и составить для себя «руководство к действию». Затем

инструкции обсуждались и совместно корректировались. Заблаговременное осмысление своих поступков, предвидение возможных ошибок и приобретенный опыт помогали управлять своим поведением в конфликте и способствовали конструктивному разрешению сложных межличностных ситуаций.

Внимание старшеклассников обращалось на необходимость развития самоконтроля как способности следить за своими поступками и корректировать свое поведение. В тетрадях для выполнения тренинговых заданий старшеклассники описывали те ситуации, в которых они сумели или, напротив, не смогли себя контролировать, и то, какие последствия для них имел их успех или неудача.

На данном этапе эксперимента в ходе индивидуальных бесед анализировались результаты психологических тестов старшеклассников, совместно с каждым школьником разрабатывалась индивидуальная программа самосовершенствования личности, включавшая в себя психотехнические упражнения, ранее изученные технологии самонаблюдения, самоанализа, самоиспытания, самооценки, самоконтроля и т.д. Применение этих программ на практике стимулировало самораскрытие личности старшеклассников, способствовало осознанию возможности изменить себя к лучшему.

Старшеклассники самостоятельно разрешали конфликты, возникавшие в коллективе, отдавая предпочтение тактикам компромисса и сотрудничества, проявляя гуманное отношение к оппонентам. Юноши и девушки с оптимальным уровнем конфликтологической культуры пользовались наибольшим уважением и авторитетом своих одноклассников. Принимая необходимость разрешения конфликтов как личностно ценное, они выступали в качестве посредников при разрешении конфликтов между другими одноклассниками.

Школьникам поручалась подготовка и проведение некоторых занятий. Как правило, это были дискуссии на актуальные и интересные для учащихся темы. Ведущие самостоятельно осуществляли поиск информации по заданной

теме, определяли круг вопросов и проблем для обсуждения, в конце занятия подводили итоги. В ходе таких дискуссий ученики на практике применяли техники активного слушания, умения выдвигать аргументы и контраргументы, отстаивать свою точку зрения.

Новыми для старшеклассников явились упражнения на быстрый отдых и расслабление. Известно, что «психологически усталый», напряженный человек вряд ли способен проявить высокую степень заинтересованности, а иногда и просто желание разрешить тот или иной конфликт. Чтобы собраться с мыслями и успокоиться, человеку необходимо уметь расслабляться и восстанавливать свои силы за короткий период времени. Освоение техники быстрого отдыха и расслабления позволяло не только восстанавливать силы, но и предохраняло школьников от эмоционального «выгорания».

К моменту окончания исследования в экспериментальном классе у троих учащихся был зафиксирован формальный уровень конфликтологической культуры: у двоих из них уровень конфликтологической культуры качественно не изменился по сравнению с началом эксперимента, один из старшеклассников повысил свой уровень конфликтологической культуры с элементарного до формального. Вероятно, для качественного изменения уровня конфликтологической культуры этих старшеклассников требовалась более длительная работа, направленная на коррекцию их индивидуальных особенностей и жизненной позиции.

Конформный уровень конфликтологической культуры был диагностирован у двоих учеников: у них он остался неизменным на протяжении всего эксперимента. Возможно, такие причины, как отсутствие ярко выраженной потребности в достижении результата, желание «уйти» от проблем, связанных с общением в коллективе, нерегулярное посещение занятий тренинга или пассивное присутствие на них не позволили этим школьникам подняться на более высокий уровень конфликтологической культуры.

Пять учащихся к моменту завершения исследования находились на уровне соблюдения нейтралитета: двое из них имели этот же уровень конфликтологической культуры в начале эксперимента; двое ранее обладали формальным уровнем, одна старшеклассница - конформным. Школьники с этим уровнем конфликтологической культуры не до конца осознали важность умения применять свои конфликтологические знания на практике, и брать на себя ответственность за разрешение конфликтов. Однако переход троих старшеклассников на уровень соблюдения нейтралитета с более низких уровней конфликтологической культуры позволяет надеяться на сохранение положительной динамики в процессе приобретения ими умений предупреждать и конструктивно разрешать конфликты.

Мы констатировали достаточный уровень конфликтологической культуры у шести и оптимальный уровень конфликтологической культуры у пяти учащихся экспериментального класса. Эти старшеклассники с готовностью разрешали межличностные конфликты различного рода, активно применяли знания, полученные в ходе проведения эксперимента, на практике, отдавали предпочтение тактике сотрудничества, проявляли эмпатию к оппоненту. Нахождение оптимального решения конфликта являлось для них личностно ценным, конфликт воспринимался как возможность разрешить глубинное противоречие, гармонизировать отношения с окружающими и перевести отношения с ними на качественно новый уровень развития.

Таким образом, на практике была применена технология, направленная на воспитание конфликтологической культуры старшеклассников. Данная технология учитывала возрастные особенности старшеклассников, этапы процесса воспитания конфликтологической культуры старшеклассников, предусматривающие систему методов и форм воспитания и обучения способам разрешения конфликтов; уровни конфликтологической культуры, формирующиеся на том или ином этапе воспитания.

3.3 Анализ результатов экспериментальной работы

Четвертый (констатирующе – аналитический) период экспериментальной работы в коллективе старшеклассников длился в течение четырех месяцев.

Ставились следующие задачи:

- диагностировать характер межличностных и межгрупповых отношений в коллективе и динамику их развития за период эксперимента;
- сравнить динамику развития положительных и отрицательных выборов, т.е. симпатий и антипатий, в экспериментальной и контрольной выборках за время проведения эксперимента;
- определить уровни конфликтологической культуры старшеклассников и проанализировать динамику их развития.

В целях диагностики характера межличностных и межгрупповых отношений в коллективе старшеклассников и определения их динамики за период экспериментальной работы использовался параметрический вариант социометрической диагностики Дж. Морено. Школьникам, как и на начальном этапе экспериментальной работы, было предложено выбрать тех одноклассников, с которыми они хотели бы выполнять три различных вида деятельности, и тех, с которыми не хотели бы сотрудничать и общаться. Ограничение выборов по каждому виду деятельности равнялось 4.

Количественная обработка результатов выполнялась табличным и графическим способами. Как для экспериментальной, так и для контрольной выборок, была построена суммарная социоматрица (таблицы 7-8), демонстрирующая общую картину выборов по всем трем видам деятельности, а также отдельные социоматрицы по учебной, трудовой и досуговой деятельности (Приложение 6).

Таблица 7

Суммарная социоматрица (экспериментальная выборка, заключительный этап экспериментальной работы)

Получающие выбор Отдающие выбор	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	Сделанные выборы		Взаимные выборы	
																						+	-	+	-
1.Коля В.			+1 - 1	+1 - 1	2	+1 - 2	1			1	-2	+2	-3		+1		-1		-2		+2	12	12	2	3
2.Аня Г.				-1		-3	+1	+2			-3		-1		+1	+3		+2		+1	+2	12	8	6	0
3.Денис Г.	+1			+1	+2	-3			-2		-3		+1	-2		+1	+2	-2	+1		+1	10	12	4	3
4.Илья Д.			-1				+1			+2	-2	+2	+2		+1	+1		-1	+1		+2	12	5	10	0
5.Маша Д.	+1		+1	+1 - 1		-2		+1			-2	-2			+2	+2		+1			+2	11	7	5	0
6.Рома З.	+1		+1	+2						+1	-2	+1	+1		+1	+1	+1 - 1	-1	+1			11	4	2	1
7.Таня К.	-1			+1		-1			+3		-3			+2	+3					+3		12	5	12	0
8.Рита К.	-1	+2		-1	+2						-3					+3		+2			+2	11	5	5	0
9.Света Л.						-3	+3				-3			+3	+3					+2	+1	12	6	10	0
10.Эдик М.	-1		-1	+3			+1				-1	+3	+2		+1		-1	-2	1 2			11	8	5	1
11.Серёжа М.	-1		-2	+2 - 1		+2				+1 - 1		+1 - 1	+2				-3		+3			11	9	0	6
12.Слава Н.	-1		-3	+3						+3	-1		+2			+1	-2	-2	+1			10	9	5	0
13.Толя С.	-1		-2	+3			+1				-3			-1	+3		+1	-1	+2	+1		11	8	8	1
14.Таня С.						-3	+3		+3		-3				+3					+2		11	6	8	0
15.Надя С.	-1						+3		+3		-2		+3	+2			-1		-1	+1		12	5	12	0
16.Таня Т.			+1	+1	+2		+1	+2			-3				+1			+2			+2	12	3	9	0
17.Юра У.	-1	-1	+2 - 1	+1	+2	-1	+1	-1		-1	-3		+1	-1	+1			+1	+1 - 1		+1	10	11	3	6
18.Катя Ф.	-1	+2	-1	-1		-1	+1	+1			-2				+1	+3					+2	10	7	6	0
19.Марат Ш.			+1 - 1	+2		+1					-1	-1	+3				+2					6	3	6	0
20.Лида Ш.				+1			+3	-1	+2		-2			+2	+3	+1						12	4	6	0
21.Александра Ш.		+2	-1	+1	+3	-3	+1				-3		-1		+1	+2	-1	+2				12	7	8	0
Полученные + выборы	3	6	7	23	13	4	21	6	11	8	0	9	17	9	26	18	6	10	11	10	17				
Полученные - выборы	9	1	14	6	0	29	0	2	2	2	47	4	5	4	0	0	10	9	6	0	0				

Таблица 8

Суммарная социоматрица (контрольная выборка заключительный этап экспериментальной работы)

Получающие выбор Отдающие выбор	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	Сделанные выборы		Взаимные выборы	
																							+	-	+	-
1.Кристина А.				+1	+2		-1		-2		-2				+2	-3			+1	-1			6	9	5	2
2.Лена Б.	-1		-1	+3		-1		-1	-3				+3		+3	+2			+1	-1	-3		12	11	7	0
3.Дима В.						+2		+3		+1	-1	-1	-3					-3	+2	-2			8	10	3	3
4.Юля В.		+3	-1			-2	+1	-1	-3	-1		+2	+2		+3				+1	-2	-2		12	12	6	1
5.Настя Д.	+3	+2	-2			-2	-1		+3		-1		+3		-2	-3							11	12	5	3
6.Влад Д.	+3						+3	+3		+3									-3			-2	12	5	5	0
7.Маша И.	-2									+1	+1		+1		+1				-2			-2	4	6	1	0
8.Рома К.			+2			+2	-1		-1	+2						-2		-2	+2 -1	-2			8	9	6	2
9.Алена К.			-1			-1		-1				+3			-1	-1				+3	+3		9	5	9	2
10.Виталик К.	-2	+1	+2	+1 -1		+3		+2	-1		-1				-2				+2	-2			11	9	6	3
11.Маша Л.		+1	+1 -1	+1		+1	+2	+1 -1		+1		+1						-1	-2			-2	9	8	1	0
12.Кристина Л.	+1	+1	-3	+1		-1		-3	+3	-3								-1		+3	+3		12	11	9	1
13.Ирина М.	+1	+1	-1	+1	+3	-2	+2 -1				-2				+1 -1	-3			+2		+1 -2		12	12	6	3
14.Альфия М.	-2			+1		-2	-2	-1			+2	+1				+2	+2	+3				-2	11	9	5	0
15.Ксения Н.	+2	+2	-3	+1	+1 -1	-1			-3				+2			-1				-3	+1		9	12	6	4
16.Кристина С.	-3	+2		+3	+3				+3			+1 -1	-3		-2			+3					10	12	3	10
17.Юля С.	-3					-1	-2				+3		+3		-3	+3		+3	-3				12	12	4	0
18.Юля Т.	-2					-1	-1				+2		+3			+2	+2					-3	9	7	7	0
19.Антон Ч.	+1	+1	+1	+1				+2		+1	-1									-3			7	4	3	0
20.Катя Ш.			-3			-3			+3	-3		+3			-2						+3		9	12	9	6
21.ЕвгенияШ.			-3		-1			-1	+3			+2			-2					+3			8	7	8	0
22.Коля Ю.								+2	-2										-3				2	5	0	0
Получ. + выборы	11	14	6	14	9	8	8	13	13	9	8	13	11	6	10	9	4	9	14	9	11	0				
Получ. - выборы	15	0	19	1	2	17	9	9	15	7	8	2	3	0	15	16	0	8	11	16	7	11				

Порядок влияний в группе распределился следующим образом: «звезды» - 4 чел., «популярные» - 15 чел., «малопопулярные» - 2 чел., «отвергаемые» - 1 человек. Следует отметить, что статус «звезд» получили старшеклассники с оптимальным уровнем конфликтологической культуры. Таким образом, можно предположить, что оптимальный уровень конфликтологической культуры способствует повышению социометрического статуса ученика. Одна из ранее «отвергаемых» школьниц (Лида Ш.) повысила свою социометрическую позицию до «популярной». Уровень ее конфликтологической культуры изменился с уровня «соблюдения нейтралитета» до уровня «достаточного». У старшеклассников, чьи социометрические позиции остались неизменными – «отвергаемый» - 1 чел. и «малопопулярные» - 2 чел. - за время проведения эксперимента не удалось добиться перехода уровня конфликтологической культуры на более высокий, они сохранили «конформный» и «формальный» уровни. Количество невзаимных пар снизилось. Возросло число взаимных положительных выборов в досуговой деятельности, соответственно возрос индекс психологической сплоченности коллектива. Он составил 0.63 по сравнению с 0.46 в начале эксперимента.

Показатель уровня психологического климата в экспериментальной выборке повысился с 4.96 до 6.45, что соответствует оптимальному психологическому климату в коллективе.

В контрольной выборке индекс психологической сплоченности составил 0.5 по сравнению с 0.48 на начальном этапе эксперимента. Показатель уровня психологического климата коллектива практически не изменился: 4.93 на начальном и 4.98 на конечном этапе эксперимента, что является границей между неустойчиво отрицательным и неустойчиво положительным уровнями психологического климата в коллективе.

Во время констатирующе - аналитического периода экспериментальной работы был проведен сравнительный анализ уровней конфликтологической культуры на начальном и конечном этапах исследования у учащихся экспериментальной и контрольной выборок (таблицы 9-10).

Таблица 9

**Динамика развития уровней конфликтологической культуры учащихся
экспериментальной выборки**

Уровни конфликтологической культуры	Количество учащихся с данным уровнем конфликтологической культуры на начальном этапе работы		Количество учащихся, чей уровень конфликтологической культуры к концу эксперимента:						Количество учащихся с данным уровнем конфликтологи- ческой культуры на конечном этапе работы	
			качественно повысился		качественно понижился		качественно не изменился			
	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
элементарный	1	4.8	-	-	-	-	-	-	-	-
формальный	6	28.4	1	4.8	-	-	2	9.6	3	14.3
конформный	5	24	-	-	-	-	2	9.6	2	9.6
соблюдения нейтралитета	5	24	2	9.6	-	-	3	14..3	5	24
достаточный	3	14.3	6	28.4	-	-	-	-	6	28.4
оптимальный	1	4.8	4	19..2	-	-	1	4.8	5	24
Всего	21	100	13	62	-	-	8	38	21	100

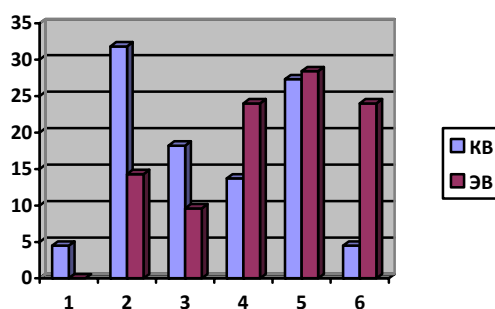
Таблица 10

**Динамика развития уровней конфликтологической культуры учащихся
контрольной выборки**

Уровни конфлик- тологической культуры	Количество учащихся с данным уровнем конфликтологичес- кой культуры на начальном этапе работы		Количество учащихся, чей уровень конфликтологической культуры к концу эксперимента:						Количество учащихся с данным уровнем конфликтологичес- кой культуры на конечном этапе работы	
			качественно повысился		качественно понижился		качественно не изменился			
	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
элементарный	2	9	-	-	-	-	1	4.5	1	4.5
формальный	7	31.8	1	4.5	-	-	6	27.3	7	31.8
конформный	3	13.7	1	4.5	-	-	3	13.7	4	18.2
соблюдения нейтралитета	5	22.7	-	-	-	-	3	13.7	3	13.7
достаточный	4	18.2	2	9	-	-	4	18.2	6	27.3
оптимальный	1	4.5	-	-	-	-	1	4.5	1	4.5
Всего	22	100	4	18	-	-	18	81.9	22	100

Как видно из таблиц, под влиянием эксперимента, направленного на воспитание конфликтологической культуры старшеклассников, её уровень повысился у 62% учащихся, в то время как в контрольной выборке, качественное изменение уровня конфликтологической культуры в позитивную сторону произошло лишь у 18% школьников.

Был проведён сравнительный анализ количества учащихся с тем или иным уровнем конфликтологической культуры в экспериментальной и контрольной выборках на момент завершения исследования (рис. 3).



1-элементарный уровень, 2- формальный уровень, 3-конформный уровень, 4- уровень соблюдения нейтралитета, 5- достаточный уровень, 6- оптимальный уровень

Рис. 3. Сравнительный анализ уровней конфликтологической культуры экспериментальной и контрольной выборок на момент завершения эксперимента

Как видно из диаграммы, в экспериментальной выборке по сравнению с контрольной, сократилось количество учащихся с формальным и конформным уровнем конфликтологической культуры, а количество учащихся с оптимальным уровнем конфликтологической культуры значительно возросло.

Для сравнения динамики развития положительных и отрицательных выборов (отклонений), т. е. симпатий и антипатий, в экспериментальной и контрольной выборках за время проведения эксперимента применялся t-критерий Стьюдента. В таблицах использовались следующие обозначения: СУ1 – сделанные положительные выборы по учебной деятельности, СУ0 – сделанные отрицательные выборы (отклонения) по учебной деятельности, ВУ1

– взаимные положительные выборы по учебной деятельности, ВУ0 – взаимные отрицательные выборы (отклонения) по учебной деятельности; СТ1 – сделанные положительные выборы по трудовой деятельности, СТ0 – сделанные отрицательные выборы (отклонения) по трудовой деятельности, ВТ1 – взаимные положительные выборы по трудовой деятельности, ВТ0 – взаимные отрицательные выборы (отклонения) по трудовой деятельности; СР1 – сделанные положительные выборы по досуговой деятельности, СР0 – сделанные отрицательные выборы (отклонения) по досуговой деятельности, ВР1 – взаимные положительные выборы по досуговой деятельности, ВР0 – взаимные отрицательные выборы по досуговой деятельности.

T- критерий Стьюдента определил, что на начальном этапе эксперимента контрольная и экспериментальная выборки различались по следующим показателям: сделанные отрицательные выборы (отклонения) в учебной деятельности ($p < 0.01$; $t = -5.45$); взаимные отрицательные выборы в учебной деятельности ($p < 0.05$; $t = -2.11$); сделанные отрицательные выборы в трудовой деятельности ($p < 0.01$; $t = -4.74$); сделанные отрицательные выборы по досуговой деятельности ($p < 0.01$; $t = -3.98$) (таблица 11).

Таблица 11

Различия показателей экспериментальной и контрольной выборок на начальном этапе исследования

Критические значения t: * $p < 0,05$ =2,00; ** $p < 0,01$ =2,66

Group 1: 10 А(экспериментальная выборка)			Группообразующая переменная из файла Grouping: КЛАСС (тид.sta)	
Group 2 : 10 Б (контрольная выборка)				
Показатели методик	Ср.Ар.1(10 А)	Ср. Ар.2(10 Б)	Т-критерий Стьюдента	Уровень значения р
СУ1	3,24	2,77	1,33	0,190
СУ0	0,57	2,45	-5,45	0,000**
ВУ1	1,10	1,55	-1,35	0,186
ВУ0	0,00	0,36	-2,11	0,041*
СТ1	3,38	3,50	-0,51	0,616
СТ0	0,86	2,45	-4,74	0,000**
ВТ1	2,00	2,41	-1,20	0,238
ВТ0	0,00	0,18	-1,66	0,104
СР1	3,05	3,09	-0,11	0,909
СР0	0,95	2,50	-3,98	0,000**
ВР1	1,52	2,05	-1,41	0,166
ВР0	0,19	0,23	-0,23	0,818

Таким образом, учащиеся контрольной выборки во всех видах деятельности более четко осознавали, кого из своих одноклассников они не хотели бы видеть в качестве партнеров по тому или иному виду деятельности.

Т- критерий Стьюдента показал, что к моменту завершения экспериментальной работы, направленной на воспитание конфликтологической культуры старшеклассников в экспериментальной группе обнаружили следующие значимые различия: сделанные положительные выборы в учебной деятельности ($p < 0.01$; $t = -2.34$); сделанные отрицательные выборы в учебной

деятельности ($p < 0.01$; $t = -6.18$); взаимные отрицательные выборы (отклонения) в учебной деятельности ($p < 0.01$; $t = -2.83$); сделанные положительные выборы по трудовой деятельности ($p < 0.05$; $t = -2.03$); сделанные отрицательные выборы (отклонения) по трудовой деятельности ($p < 0.01$; $t = -3.95$); сделанные отрицательные выборы (отклонения) в досуговой деятельности ($p < 0.01$; $t = -3.33$); взаимные положительные выборы по досуговой деятельности ($p < 0.01$; $t = -2.85$) (таблица 12).

Таблица 12

Сравнение показателей экспериментальной выборки на начальном и конечном этапах исследования

Критические значения t : $*p < 0,05 = 2,00$; $**p < 0,01 = 2,66$

Group 1: 10 A			Группообразующая переменная из файла Grouping: КЛАСС (тид.sta)	
Group 2 : 11 A				
Показатели методик	Ср.Ар.1(10 A)	Ср. Ар.2(11 A)	Т-критерий Стьюдента	Уровень значения р
CY1	3,24	3,81	-2,34	0,024**
CY0	0,57	2,62	-6,18	0,000**
BY1	1,10	1,24	-0,36	0,720
BY0	0,00	0,57	-2,83	0,007**
CT1	3,38	3,76	-2,03	0,049
CT0	0,86	2,19	-3,95	0,000**
BT1	2,00	2,43	-1,16	0,252
BT0	0,00	0,29	-1,83	0,075
CP1	3,05	3,62	-1,90	0,064
CP0	0,95	2,14	-3,33	0,002**
BP1	1,52	2,62	-2,85	0,007**
BP0	0,19	0,19	0,00	1,000

Как видим, по сравнению с началом эксперимента, значительно увеличилось количество и положительных, и отрицательных сделанных выборов в учебной и трудовой сферах деятельности. Также возросло число взаимных отрицательных выборов в учебной деятельности. Данное явление можно объяснить тем, что, во-первых, являясь учащимися выпускного класса, школьники предпочитают видеть в качестве своих партнеров по учебной деятельности хорошо успевающих одноклассников, а по трудовой - добросовестных и ответственных. Во-вторых, за два академических года, в течение которых продолжался эксперимент, у них была возможность лучше узнать и оценить учебные и трудовые способности друг друга и прийти к выводу о том, кто является «ценным», а кто - «бесполезным» партнером в данных видах деятельности.

В сфере досуговой деятельности стало больше сделанных отрицательных и взаимных положительных выборов. Вероятно, учащиеся более четко начали осознавать свои антипатии, однако, это не помешало росту взаимных выборов. Можно предположить, что эксперимент положительно повлиял на развитие взаимных симпатий в данном виде деятельности.

В отношении контрольной выборки t- критерий Стьюдента обнаружил, что за время проведения эксперимента внутри данной выборки значимое изменение наблюдается только по показателю взаимных трудовых отрицательных выборов (отклонений) ($p < 0.01$; $t = -2.52$) (таблица 13).

Таблица 13

Сравнение показателей контрольной выборки на начальном и конечном этапах исследования

Критические значения t: * $p < 0,05$ =2,00; ** $p < 0,01$ =2,66

Group 1: 10 Б			Группообразующая переменная из файла Grouping: КЛАСС (тид.sta)	
Group 2 : 11 Б				
Показатели методик	Ср.Ар.1(10 Б)	Ср. Ар.2(11Б)	Т-критерий Стьюдента	Уровень значения р
CY1	2,77	3,09	-0,92	0,365
CY0	2,45	2,86	-1,12	0,271
BY1	1,55	1,73	-0,52	0,604
BY0	0,36	0,50	-0,50	0,621
CT1	3,50	3,41	-0,36	0,718
CT0	2,45	3,09	-1,99	0,053
BT1	2,41	2,00	-1,31	0,199
BT0	0,18	0,73	-2,52	0,016**
CP1	3,09	2,86	-0,62	0,540
CP0	2,50	2,95	-1,13	0,264
BP1	2,05	1,55	-1,54	0,130
BP0	0,23	0,59	-1,70	0,097

Как видим, учащиеся контрольной группы в трудовой деятельности демонстрируют увеличение взаимных отрицательных выборов.

Сравнение экспериментальной и контрольной групп на заключительном этапе эксперимента по t- критерию Стьюдента было направлено на выявление различий между изменениями, произошедшими в этих выборках за время проведения нашей работы. Были обнаружены различия по следующим показателям: сделанные положительные выборы в учебной деятельности ($p < 0.01$; $t = 2.90$); сделанные отрицательные выборы в трудовой деятельности (p

<0.01; $t = -2.82$); сделанные положительные выборы в досуговой деятельности ($p < 0.01$; $t = 2.59$); сделанные отрицательные выборы в досуговой деятельности ($p < 0.05$; $t = -2.17$); взаимные положительные выборы в досуговой деятельности ($p < 0.01$; $t = 3.17$) (таблица 14).

Таблица 14

Сравнение показателей экспериментальной и контрольной выборок на заключительном этапе исследования

Критические значения t : $*p < 0,05 = 2,00$; $**p < 0,01 = 2,66$

Group 1: 11 А (экспериментальная выборка)			Группообразующая переменная из файла Grouping: КЛАСС (тид.sta)	
Group 2 : 11 Б (контрольная выборка)				
Показатели методик	Ср.Ар.1(11 А)	Ср. Ар.2(11 Б)	Т-критерий Стьюдента	Уровень значения р
CY1	3,81	3,09	2,90	0,006**
CY0	2,62	2,86	-0,69	0,495
BY1	1,24	1,73	-1,21	0,234
BY0	0,57	0,50	0,24	0,811
CT1	3,76	3,41	1,69	0,098
CT0	2,19	3,09	-2,82	0,007**
BT1	2,43	2,00	1,26	0,216
BT0	0,29	0,73	-1,80	0,080
CP1	3,62	2,86	2,59	0,013**
CP0	2,14	2,95	-2,17	0,036*
BP1	2,62	1,55	3,17	0,003**
BP0	0,19	0,59	-1,85	0,071

Как видим, в досуговой деятельности в экспериментальной выборке за время проведения работы по воспитанию уровня конфликтологической культуры старшеклассников значительно возросло количество положительных выборов (сделанных с $t = 3.05$ до $t = 3.62$, а взаимных с $t = 1.52$ до $t = 2.62$); в учебной и трудовой деятельности увеличилось количество сделанных

положительных выборов. Таким образом, под влиянием работы, направленной на воспитание конфликтологической культуры старшеклассников, учащимся экспериментальной выборки удалось создать более гармоничные отношения друг с другом.

Наибольшую ценность для нашего исследования представляли взаимные выборы по всем видам деятельности. Сравнение показателей взаимных выборов в экспериментальной выборке на начальном и заключительном этапах исследования обнаружило значимые различия по взаимным отрицательным выборам в учебной деятельности ($p < 0.01$; $t = -2.83$) и взаимным положительным выборам в досуговой деятельности ($p < 0.01$; $t = -2.85$) (таблица 15).

Таблица 15

Сравнение показателей взаимных выборов в экспериментальной выборке на начальном и заключительном этапах исследования

Критические значения t : $*p < 0,05 = 2,00$; $**p < 0,01 = 2,66$

Group 1: 10 A			Группообразующая переменная из файла Grouping: КЛАСС (тид.sta)	
Group 2 : 11 A				
Показатели методик	Ср.Ар.1(10 A)	Ср. Ар.2(11 A)	Т-критерий Стьюдента	Уровень значения р
BY1	1,10	1,24	-0,36	0,720
BY0	0,00	0,57	-2,83	0,007**
BT1	2,00	2,43	-1,16	0,252
BT0	0,00	0,29	-1,83	0,075
BP1	1,52	2,62	-2,85	0,007**
BP0	0,19	0,19	0,00	1,000
BO1	4,62	6,29	-1,71	0,095
BO0	0,19	1,00	-1,89	0,066

Увеличение отрицательных взаимных выборов в сфере учебной деятельности может объясняться характерным для старшего школьного

возраста избирательным отношением к учебным предметам, связанным с интересами школьников и их профессиональной направленностью. Мы предполагаем, что взаимные отрицательные выборы в учебной деятельности не являются отражением неблагоприятных межличностных отношений старшеклассников. В качестве доказательства нашего предположения может служить второй значимый показатель, а именно - увеличение взаимных положительных выборов в сфере досуговой деятельности. Данный показатель демонстрирует рост взаимных симпатий и гармонизацию отношений старшеклассников.

Сравнение показателей контрольной выборки на начальном и заключительном этапах эксперимента по t-критерию Стьюдента выявило значимые различия по показателю взаимных отрицательных выборов в трудовой деятельности ($p < 0.01$; $t = -2.52$) (таблица 16).

Таблица 16

Сравнение показателей взаимных выборов в контрольной выборке на начальном и заключительном этапах исследования

Критические значения t: $*p < 0,05 = 2,00$; $**p < 0,01 = 2,66$

Group 1: 10 Б			Группообразующая переменная из файла Grouping: КЛАСС (тид.sta)	
Group 2 : 11 Б				
Показатели методик	Ср.Ар.1(10 Б)	Ср. Ар.2(11 Б)	Т-критерий Стьюдента	Уровень значения р
BY1	1,55	1,73	-0,52	0,604
BY0	0,36	0,50	-0,50	0,621
BT1	2,41	2,00	1,31	0,199
BT0	0,18	0,73	-2,52	0,016**
BP1	2,05	1,55	1,54	0,130
BP0	0,23	0,59	-1,70	0,097
BO1	6,00	5,27	0,94	0,352
BO0	0,77	1,82	-1,74	0,090

Увеличения показателей по взаимным положительным выборам в каком-либо виде деятельности в контрольной выборке не произошло.

В таблицах 17 и 18 представлены результаты нашего исследования в сравнении динамики взаимных выборов внутри экспериментальной и контрольной групп на начальном и заключительном этапах исследования. В экспериментальной выборке наблюдается значительное изменение взаимных положительных выборов в досуговой деятельности ($p < 0.01$; $t = -2,85$). В то время как в контрольной выборке не наблюдается значимых различий по взаимным положительным выборам ни в одном виде деятельности.

Таблица 17

Динамика взаимных положительных выборов в экспериментальной выборке

Критические значения t : $*p < 0,05 = 2,00$; $**p < 0,01 = 2,66$

Group 1: 10 A			Группообразующая переменная из файла Grouping: КЛАСС (тид.sta)	
Group 2 : 11 A				
Показатели методик	Ср.Ар.1(10 A)	Ср. Ар.2(11 A)	Т-критерий Стьюдента	Уровень значения р
ВУ1	1,10	1,24	-0,36	0,720
ВТ1	2,00	2,43	-1,16	0,252
ВР1	1,52	2,62	-2,85	0,007**
ВО1	4,62	6,29	-1,71	0,095

Таблица 18

Динамика взаимных положительных выборов в контрольной выборке

Критические значения t : $*p < 0,05 = 2,00$; $**p < 0,01 = 2,66$

Group 1: 10 Б			Группообразующая переменная из файла Grouping: КЛАСС (тид.sta)	
Group 2 : 11 Б				
Показатели методик	Ср.Ар.1(10 Б)	Ср. Ар.2(11 Б)	Т-критерий Стьюдента	Уровень значения р
ВУ1	1,55	1,73	-0,52	0,604
ВТ1	2,41	2,00	1,31	0,199
ВР1	2,05	1,55	1,54	0,130
ВО1	6,00	5,27	0,94	0,352

Кроме того, в контрольной выборке наблюдается тенденция к уменьшению показателя взаимных положительных выборов по досуговой

деятельности. Здесь коэффициент положительных взаимных выборов в досуговой деятельности на начальном этапе был выше, чем в экспериментальной выборке ($t=2.05$ - контрольный класс и $t=1.52$ - экспериментальный класс), тогда как к концу эксперимента в контрольной выборке данный показатель составлял $t=1.55$, а в экспериментальной $t= 2.62$, что является значимым различием и может служить подтверждением эффективности нашего эксперимента.

Увеличение показателей сделанных положительных выборов по всем видам деятельности к моменту завершения исследования также является значимым для нашего эксперимента, т.к. свидетельствует о положительной динамике в развитии нравственных отношений старшеклассников к членам своего коллектива и готовности к сотрудничеству с ними в различных сферах деятельности. Т- критерий Стьюдента сделанных положительных выборов в экспериментальной выборке обнаружил положительные различия по следующим показателям: сделанные положительные выборы в учебной деятельности ($p < 0.01$; $t= - 2.34$) и сделанные положительные выборы по трудовой деятельности ($p < 0.05$; $t= -2,03$) (таблица 19).

Таблица 19

Сравнение показателей сделанных положительных выборов в экспериментальной выборке на начальном и заключительном этапах исследования

Критические значения t : $*p < 0,05 = 2,00$; $**p < 0,01 = 2,66$

Group 1: 10 A			Группообразующая переменная из файла Grouping: КЛАСС (тид.sta)	
Group 2 : 11 A				
Показатели методик	Ср.Ар.1(10 A)	Ср. Ар.2(11 A)	Т-критерий Стьюдента	Уровень значения р
СУ1	3,24	3,81	-2,34	0,024**
СТ1	3,38	3,76	-2,03	0,049*
СР1	3,05	3,62	-1,90	0,064

В контрольной выборке t - критерий Стьюдента не выявил ни одного значимого различия, касающегося сделанных положительных выборов (таблица 20).

**Сравнение показателей сделанных положительных выборов в
контрольной выборке на начальном и заключительном этапах
исследования**

Критические значения t: * $p < 0,05$ =2,00; ** $p < 0,01$ =2,66

Group 1: 10 Б			Группообразующая переменная из файла Grouping: КЛАСС (тид.sta)	
Group 2 : 11 Б				
Показатели методик	Ср.Ар.1(10 Б)	Ср. Ар.2(11 Б)	Т-критерий Стьюдента	Уровень значения р
СУ1	2,77	3,09	-0,92	0,365
СТ1	3,50	3,41	0,36	0,718
СР1	3,09	3,86	0,62	0,540

Выводы по третьей главе

1. Апробация технологии процесса воспитания конфликтологической культуры как условия предупреждения и разрешения конфликтов в юношеском возрасте осуществлялась в течение двух лет. Технология учитывала этапы воспитания конфликтологической культуры старшеклассников, предусматривающие систему содержания методов и форм воспитания, направленную на предупреждение конфликтов и обучение школьников конструктивным способам их разрешения.

2. Применение технологии осуществлялось в соответствии с принципами организации процесса, направленного на воспитание конфликтологической культуры старшеклассников. Создание необходимых условий обеспечивало эффективность функционирования технологии.

3. Специально организованная деятельность обуславливает положительную динамику уровней конфликтологической культуры старшеклассников. Школьники, достигшие достаточного (28.4% учащихся) или оптимального (24% учащихся) уровней конфликтологической культуры, разрешают межличностные конфликты, используя тактики компромисса и

сотрудничества, проявляют эмпатию по отношению к оппоненту, рассматривают его как полноправного партнера по конструктивному разрешению противоречия. Нахождение оптимального решения конфликта является для них личностно ценным, конфликт воспринимается как возможность разрешить глубинное противоречие, гармонизировать отношения с окружающими и перевести отношения с ними на качественно новый уровень развития.

4. Достаточный и оптимальный уровни конфликтологической культуры обеспечивают старшеклассникам высокую социометрическую позицию. Качественное изменение уровня конфликтологической культуры старшеклассников благоприятно влияет на индекс психологической сплоченности коллектива и показатель уровня психологического климата.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Представим основные положения и выводы проведенного исследования.

Изучение конфликта и его сущностных характеристик осуществлялось в рамках актуального конфликтологического подхода. Главный принцип современного подхода к пониманию конфликта заключается в осознании его позитивного потенциала, конструктивных стратегий разрешения и неправомерности однозначно негативной оценки конфликтов.

Анализ научной литературы показал, что на данный момент педагогикой накоплен большой объем знаний по проблеме конфликта. В то же время, педагогическая конфликтология – относительно новая отрасль в науке и многие ее аспекты требуют изучения и разработки.

Руководствуясь целями и задачами нашего исследования, мы приняли следующее определение конфликта: «Конфликт – это закономерная фаза развития межличностных или групповых отношений, в которой возникает требующее разрешения противоречие между личностно-значимыми целями, принципами, мотивами субъектов, испытывающих и осознающих нервно-психическое напряжение и предпринимающих объективные действия, в результате которых нарушаются границы персонального пространства оппонентов».

Принимая во внимание тот факт, что личности принадлежит главенствующая роль в конфликте, доказано, что одним из условий эффективности процесса урегулирования разногласий является организация процесса воспитания конфликтологической культуры.

Выявлены причины конфликтов в раннем юношеском возрасте. Установлено, что довольно высокая частота конфликтных взаимодействий старших школьников обусловлена физиологическими и психологическими особенностями данного периода онтогенеза, а также многообразием и сложностью возрастных задач, стоящих перед старшеклассниками.

Обосновано, что период ранней юности является благоприятным для проведения работы, направленной на воспитание конфликтологической культуры старшеклассников.

Изучение феномена конфликтологической культуры занимает особое место в нашем исследовании. Оно рассмотрено с точки зрения отношенческого подхода. В данной работе конфликтологическая культура определяется как *интегральное личностное образование старшеклассника, возрастные особенности которого определяют его ведущие специфические характеристики: в рациональной сфере – осознание необходимости предупредить и конструктивно разрешать конфликты; осмысление конфликта как позитивной ценности; в эмоциональной – осуществление внутренней саморегуляции в конфликте; в поведенческой – умение применять данное личностное образование в практике предупреждения и конструктивного разрешения конфликтов.*

Убеждение в необходимости построения межличностного общения по бесконфликтной модели неизменно вступает в противоречие с принципом гуманизации образовательного процесса: отказ от разрешения противоречий лишает личность возможности самосовершенствоваться и совершенствовать межличностные отношения. Настоящее исследование предлагает новый подход к решению этого противоречия. Конфликтологическая культура рассматривается как поэтапно развивающееся личностное образование. В ходе исследования выделено шесть уровней конфликтологической культуры старшеклассников: элементарный, формальный, конформный, уровень соблюдения нейтралитета, достаточный и оптимальный. Старшеклассник с оптимальным уровнем конфликтологической культуры рассматривает конфликт как неотъемлемую часть человеческой жизни, а необходимость разрешения противоречий – как способ гармонизации отношений с окружающими людьми. Уровневые изменения этого качества приводят к потере некоторых признаков и появлению новых. Достижение оптимального уровня конфликтологической культуры позволяет человеку своевременно

предупреждать и конструктивно разрешать конфликты в соответствии с его целями, ценностными ориентациями и конкретными социально – коммуникативными условиями.

Критерием для выделения уровней конфликтологической культуры выступает сформированность структуры отношения. В структуре отношения как интегрального образования представлены три компонента: рациональный (объем теоретических знаний о психолого-педагогической природе конфликта, его структуре, динамике, видах, причинах и эффективных способах разрешения), эмоциональный (эмоциональное состояние личности в ситуации конфликта) и поведенческий (наличие системы практических умений и навыков по предупреждению и разрешению конфликтов).

Разработаны показатели сформированности компонентов конфликтологической культуры. Составлена диагностическая программа изучения уровней конфликтологической культуры старшеклассников.

На основе систематизации конфликтологических знаний, изучения причин и особенностей конфликтов старшеклассников и обобщения личного и передового педагогического опыта была сконструирована технология процесса воспитания конфликтологической культуры старшеклассников.

Установлены следующие закономерности конструирования данной технологии:

- характер конфликтного взаимодействия определяется как социальными условиями, так и возрастными особенностями старшеклассников;
- процесс воспитания конфликтологической культуры старшеклассников зависит от уровня самосознания общества и его отражения в решении в стране проблем прав и свобод человека;
- уровень конфликтологической культуры школьников зависит от процессов гуманизации и демократизации как в системе образования, так и в школьной образовательной системе;
- успешное применение технологии воспитания конфликтологической культуры старшеклассников, зависит от специально организованного

межличностного общения и взаимодействия школьников, в процессе которого реализуются стремления личности к познанию себя и окружающих и к конструктивному разрешению конфликтов;

- результаты процесса воспитания конфликтологической культуры старшеклассников зависят от овладения педагогом гуманистическими идеями, разработанными в различных областях науки, а также от уровня его профессионализма в области воспитания уровня конфликтологической культуры старшеклассников.

Установленные закономерности позволили сформулировать принципы создания данной технологии: принцип учета возрастных особенностей ранней юности; принцип обеспечения социальной, биологической, интеллектуальной, психофизиологической, духовно-нравственной безопасности школьника; принцип гуманизации воспитательного процесса; принцип реализации личностного потенциала; принцип сочетания педагогического управления с самоуправлением.

Реализация принципов обеспечивает эффективность применения технологии воспитания конфликтологической культуры старшеклассников.

На основе принципов разработана алгоритмизированная технология воспитания конфликтологической культуры старшеклассников. Технология включает в себя пять этапов воспитательного процесса с учетом уровня конфликтологической культуры старшеклассников: демонстрационный, ритуальный, стереотипный, этап осознанного выбора и этап самоактуализации. Воспитание на каждом этапе имеет определенное содержание и осуществляется через соответствующие методы и формы. Реализация того или иного этапа выводит старшеклассника на качественно новый уровень конфликтологической культуры.

Определены условия функционирования созданной технологии: гуманизация образовательного процесса; нравственная ориентация на человека как основа педагогического общения; учет возрастных и индивидуальных особенностей школьников; учет уже существующего опыта поведения

старшекласников в конфликте; создание ситуации успеха как средства формирования личностного достоинства старшекласника; совместная согласованная работа школы и семьи, позитивно влияющая на создание комплекса факторов воспитывающей среды.

На базе средних общеобразовательных школ г. Перми внедрена технология воспитания конфликтологической культуры. Подтверждена её эффективность.

Реализация технологии воспитания конфликтологической культуры старшекласников осуществлялась в течение двух лет.

Результатами исследования явились:

- повышение социометрического статуса учащихся экспериментальной выборки;
- значительное увеличение числа взаимных положительных выборов в досуговой деятельности;
- снижение количества невзаимных выборов;
- возрастание индекса психологической сплочённости экспериментального коллектива;
- достижение оптимального уровня психологического климата в коллективе;
- качественное изменение уровней конфликтологической культуры учащихся экспериментальной выборки в позитивном направлении.

Таким образом, были решены задачи исследования, достигнута его цель и подтверждена гипотеза.

Данное исследование не претендует на исчерпывающую полноту разработки проблемы предупреждения и разрешения конфликтов в коллективе старшекласников. Тем не менее, позитивные результаты функционирования представленной технологии доказывают, что она может быть положена в основу организации воспитательной деятельности, осуществляемой работниками образовательных учреждений.

Проблема предупреждения и конструктивного разрешения конфликтов требует дальнейшего исследования и методической разработки. Необходимо совершенствовать методы и формы урегулирования конфликтов в классных коллективах общеобразовательной школы. Существует необходимость разработки методологических основ преподавания педагогической конфликтологии в средних и высших учебных заведениях с целью воспитания конфликтологической культуры будущих учителей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдуллина, О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования [Текст] / О.А.Абдуллина – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1990.- 141с.
2. Абрамова, Г.С. Практикум по возрастной психологии: Учебное пособие для ВУЗов [Текст] / Г.С. Абрамова. - 2-е изд. – М.: Академия, 1999.- 317с.
3. Абульханова-Славская, К.А. Деятельность и психология личности [Текст] / К.А.Абульханова – Славская . – М.: Наука, 1980. – 335с.
4. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни [Текст]/ К.А.Абульханова – Славская. – М.: Мысль,1991.- 302с.
5. Агеев, В.С. Межгрупповое взаимодействие: Социально-психологические проблемы [Текст] / В.С.Агеев. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 239с.
6. Аллахвердова, О. Технология разрешения межличностных конфликтов [Текст]/ О.Аллахвердова // Социальная педагогика. – 2003. - №4. – С.58-60.
7. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды в 2-х т. [Текст] / Б.Г. Ананьев //Под ред. А.А.Бодалева, Б.Ф.Ломова. – М.: Педагогика, 1980. – Т.1: Сост: В.П.Лисенкова. – 230с.
8. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды в 2-х т. [Текст] / Под ред. А.А.Бодалева и др. – М.: Педагогика, 1980. – Т.2: Сост. и авт. предисл. Н.В.Кузьмина. – 287с.
9. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания [Текст] /Б.Г.Ананьев. - 3-е изд. - СПб: ПИТЕР, 2001.- 288с.
- 10.Андреев, В.И. Конфликтология (искусство спора, ведения переговоров, разрешения конфликтов) [Текст] / В.И.Андреев. – М.: Народное образование, 1995. – 128с.
11. Андреева, М. Строим отношения с каждым учеником - и со всем классом [Текст] / М.Андреева // Первое сентября. – 2001. - №3. – С.2

12. Аникеева, Н.П. Учителю о психологическом климате в коллективе [Текст] / Н.П.Аникеева. – М.: Просвещение, 1983. – 94с.
13. Аникеева, Н.П. Психологический климат в коллективе [Текст] / Н.П.Аникеева. – М.: Просвещение, 1989. – 223с.
14. Анцупов, А.Я. Конфликтология : Учебник для ВУЗов [Текст] / А.Я. Анцупов, А.И.Шипилов. -2-е изд. перераб. и доп. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002.- 591с.
15. Анцупов, А.Я. Системная концепция конфликтов [Текст] / А.Я.Анцупов // Мир психологии.- 2005.- №2. С.24-34
16. Аристотель. Сочинения: В 4-х т. [Текст] / Аристотель – М.: Мысль, 1983. Т.4. – 830с.
17. Арустамова, Г.Б. Психологические особенности развития гуманности в раннем юношеском возрасте [Текст] / Г.Б.Арустамова // Мир психологии. – 2005. - №4. – С. 237-245.
18. Ахиезер, А.С. Между Я и Другим [Текст] / А.С.Ахиезер // Мир психологии. – 2001. - №3. – С.16 – 27.
19. Басова, Н.В. Педагогика и практическая психология [Текст] / Н.В.Басова. – Ростов-на -Дону: Феникс, 2000.- 416с.
20. Белкин, А.С. Основы возрастной педагогики: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений [Текст] / А.С.Белкин . – М.: Академия, 2000. – 192с.
21. Белкин, А.С. Конфликтология образовательного процесса: Учебно-метод. пособие для студ. высш., спец.пед.учеб.заведений [Текст] / А.С.Белкин. – Екатеринбург, 2002. – 126с.
22. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии [Текст] / В.П.Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192с.
23. Бодалев, А.А. Формирование понятия о другом человеке как личности [Текст] / А.А.Бодалев. – Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1970. – 134с.

24. Бодалев, А.А. Личность и общение: избранные психологические труды [Текст] / А.А. Бодалев. – М.: Международная педагогическая академия, 1995.- 326с.
25. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст] / Л.И.Божович. – СПб.: Питер,2008. – 400с.
26. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности [Текст] / Л.И.Божович. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», 1995. – 352с.
27. Большой толковый социологический словарь. Т.1.; Пер. с англ. – М.: Вече, АСТ. – 1999. – 544с.
28. Бондаревская, Е.В. Педагогическая культура как общественная и личная ценность [Текст] / Е.В.Бондаревская// Педагогика. – 1999. - №3. – С.37-43.
29. Бондаревская, Е.В. Смыслы и стратегии личностно-ориентированного воспитания [Текст] / Е.В.Бондаревская// Педагогика. – 2001. -№1.
30. Борисенко, Ю.В. Психология отцовства [Текст] / Ю.В.Борисенко // Журнал практического психолога. – 2007. - №1. С.5- 220.
31. Борисова, Л.Г. Мониторинг школьных конфликтов: причины, выводы, рекомендации [Текст] / Л.Г.Борисова // Педагогические технологии. – 2005. - №1. С. 57- 71.
32. Бородкин, Ф.М. Внимание: Конфликт! [Текст] / Ф.М.Бородкин, Н.М.Коряк. - АН СССР, Сиб. отд-ние. – 2-е изд., перераб. и доп. - Новосибирск: Наука, Сибирск. отд-ние, 1989. -189с.
33. Бочарова, Ю.Ю. Ориентация теории и практики образования на продуктивный конфликт: на примере ФРГ: дис...канд. пед. наук [Текст] / Ю.Ю.Бочарова. – Красноярск, 2004. – 201с.
34. Бубер, М. Проблема человека. Перспективы [Текст] / М. Бубер// Лабиринты одиночества /Сост., общ. ред. и предисл. Н.Е.Покровского. – М.: Прогресс, 1989. – С.88 – 97.
35. Бурлачук, Л.Ф. Психология жизненных ситуаций: Учеб. пособие [Текст] / Л.Ф.Бурлачук, Е.Ю.Коржова. – М.: Рос. Пед. Агентство, 1998. – 263с.

36. Бьюдженталь, Дж. Наука быть живым: Диалоги между терапевтом и пациентами в гуманистической терапии [Текст] / Дж.Бьюдженталь. – М.: Класс, 1998. – 366с.
37. Бэкон, Ф. Сочинения: В 2-х т. [Текст] / Ф.Бэкон. – М.: Мысль, 1977. Т. 1. – 567с.
38. Бютнер, К. Жить с агрессивными детьми [Текст] / К. Бютнер. – М.: Педагогика, 1991. – 141с.
39. Вальдес - Одриосола, М.С. Арттерапия в работе с подростками. Психотерапевтические виды художественной деятельности: методическое пособие [Текст] / М.С. Вальдес – Одриосола. – М.: ВЛАДОС, 2005. – 63с.
40. Василюк, Ф.Е. Психология переживания: (Анализ преодоления критических ситуаций) [Текст] / Ф.Е.Василюк . – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 200с.
41. Волков, Б.С. Психология юности и молодости: Учеб. пособие [Текст] / Б.С.Волков. – М.: Академический проект: Трикста, 2006. – 256с.
42. Волков, И.П. Цель одна – дорог много: Проектирование процессов обучения: кн. для учителя: Из опыта работы [Текст] / И.П.Волков. – М.: Просвещение, 1990. – 159с.
43. Ворожцова, И.Б. Школа культуры общения [Текст] / И.Б.Ворожцова, В.Ю.Черезова, Н.А.Щепина// Изд-во: Удмуртский университет ERGO, 2006. – 150с.
44. Воронин, Г.Л. Конфликты в школе [Текст] / Г.Л.Воронин // Социологические исследования. – 1994.- №3.- С.94-98.
45. Всемирная энциклопедия: Философия [Текст] / Главн. научн. ред. и сост. А.А.Грицанов. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, Совр. Литератор, 2001.- 1312с.
46. Выготский, Л.С. Собрание сочинений в 6-ти томах, том 4 [Текст] / Л.С.Выготский // Детская психология под ред. Д.Б.Эльконина. – М.: Педагогика, 1984. – 432с.

- 47.Выготский, Л.С. Педология подростка [Текст] / Л.С.Выготский // Собр. соч. в 6-ти томах, том 4, М. 1984.
48. Выготский, Л.С. Педагогическая психология [Текст] / Л.С.Выготский. – М.: Педагогика – Пресс, 1999. – 535с.
- 49.Выготский, Л.С. Психология развития ребенка [Текст] / Л.С.Выготский. – М.: Эксмо: Смысл, 2003. – 509с.
50. Выготский, Л.С. Психология развития человека [Текст] / Л.С.Выготский. – М.: Смысл: Эксмо, 2003. – 1136с.
51. Гайфулин, А.В. Тренинговая работа с учащимися в средней и старшей школе [Текст] / А.В.Гайфулин // Справочник классного руководителя. – 2007. - № 2. С.6 – 14.
52. Гамезо, М.В. Возрастная и педагогическая психология [Текст] /М.В.Гамезо, Е.А.Петрова, Л.М.Орлова. – М.: Педагогическое общество России, 2003. – 512с.
53. Гацукевич, Т.Н. Я и Мы [Текст] / Т.Н.Гацукевич. – Минск: Народная асвета, 1984. – 48с.
54. Герстер, П. Кризис воспитания. Как спасти будущее наших детей [Текст] / П.Герстер, К.Нюрберг // Воспитательная работа в школе. – 2006. - № 3. – С. 5-14.
55. Гоббс, Т. Сочинения в 2 т. Т.2 [Текст] /Т. Гоббс // Сост., ред., авт. примеч. В.В.Соколов; Пер. с лат. и англ. – М.: Мысль, 1991. – 731с.
56. Головаха, Е.И. Психологическое время личности [Текст] / Е.И.Головаха, А.А.Кроник. – Киев: Наукова думка, 1984. – 207с.
57. Головина, С.А. Формирование адекватных способов реагирования подростков на мнение сверстников [Текст] / С.А.Головина // Прикладная психология и психоанализ. – 2007. - №1. – С. 3-7.
58. Горобец,Т.Н. Внутриличностные конфликты как базальный компонент аутодеструктивного поведения [Текст] / Т.Н.Горобец // Мир психологии. – 2005. - № 2. С.142-147

59. Гостев, А.А. На путях становления отечественной конфликтологии [Текст] / А.А.Гостев, В.А.Соснин, Е.И.Степанов // Психологический журнал. – 1996. - №2. – Т.17. – С.110-128
60. Грецов, А.Г. Применение арт-терапии в психологических тренингах со старшеклассниками и студентами [Текст] / А.Г.Грецов // Психология и школа. – 2004. - №3. – С.74-79.
61. Григорьева, Г.Е. Предупреждение и разрешение конфликтов в подростковом коллективе средней общеобразовательной школы: дис...канд. пед. наук [Текст] / Г.Е.Григорьева. - Пермь, 2003. С.51-56.
62. Григорьева, Т.Г. Основы конструктивного общения: Методическое пособие для педагогов – психологов [Текст] / Т.Г.Григорьева, Л.В.Линская, Т.П.Усольцева. – 2-е изд., испр. и доп. – Новосибирск: Изд-во Новосиб. ун-та, 1999. – 173с.
63. Гришина, Н.В. Я и другие: Общение в трудовом коллективе [Текст] / Н.В.Гришина. – Л.: Лениздат, 1990. – 171с.
64. Гришина, Н.В. Психология конфликта [Текст] / Н.В.Гришина. – СПб: ПИТЕР, 2005. – 464с.
65. Громова, О.Н. Конфликтология [Текст] / О.Н.Громова. – М.:ЭКСМОС, 2001.- 320с.
66. Гуманизация образования – императив XXI века [Текст] / Тезисы второй всероссийской научно-практической конференции (25-27 марта 1997 г.). Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. Сектор «Гуманитаризация образования». Раздел 1: Сущность гуманизации и гуманитаризации. – 1997. – 241с. Раздел 2: Современное гуманитарное образование в школе, училище, техникуме, вузе. – 1997. – 248с. Пермь: ПГТУ, 1997.
67. Гурин, В.Е. Формирование нравственного сознания и поведения старшеклассников [Текст] / В.Е.Гурин. – М.: Педагогика, 1988.- 134с.
68. Гуров, В.Н. Социальная работа школы с семьей [Текст] / В.Н.Гуров. – М.: Педагогическое общество России, 2003. – 192с.

69. Гущина, Т.Н. Я и мои ценности...: Тренинговые занятия для развития социальных навыков у старшеклассников [Текст] /Т.Н. Гущина – М.: АРКТИ, 2008. – 128с.
70. Дзараева, Н.А. Воспитание дисциплинированности у студентов 1-2 курсов медицинского вуза в педагогическом процессе как фактор формирования их конфликтной компетентности: Дис...канд. пед. наук [Текст] / Н.А. Дзараева. – Пермь, 2003. С.61-66.
71. Дмитриев, А.В. Введение в общую теорию конфликтов [Текст] / А.В.Дмитриев, В.Н.Кудрявцев. - 2-е изд. – М.: МАЭП, ИКК «Калита», «Собрание», 1998. – 158с.
72. Древне – Римская философия: от Эпиктета до Марка Аврелия: Пер. с лат., древнегреч.. [Текст] / Сост. Шкода В. – М.: АСТ; ФОЛИО, 1999. – 832с.
73. Елканов, С.Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя [Текст] / С.Б.Елканов. – М.: Просвещение, 1986. – 245с.
74. Емельянов, С.М. Практикум по конфликтологии [Текст] / С.М.Емельянов. – СПб: ПИТЕР, 2000.- 368с.
75. Журавлев, В.И. Основы педагогической конфликтологии: учебник [Текст] / В.И.Журавлёв. – М.: Российское педагогическое агентство, 1995. - 184с.
76. Журавлев, Д. Учитель и ученик: психология конфликтов [Текст] / Д.Журавлёв // Народное образование. – 2002.- №4.- С.81-92.
77. Жутикова, Н.В. Учителю о практике психологической помощи [Текст] / Н.В.Жутикова. – М.: Просвещение, 1988.- 170с.
78. Жутикова, Н.В. Психологические уроки обыденной жизни: Беседы психолога: Книга для учителей и родителей [Текст] / Н.В.Жутикова. – М.: Просвещение, 1990.- 255с.
79. Завадская, Ж.Е. Воспитание ответственности у старшеклассников [Текст] / Ж.Е.Завадская, Л.В.Шевченко. – Минск: Народная асвета, 1981. – 152с.

80. Заиченко, Н.У. Конфликтные характеристики межличностных отношений и конфликты между детьми и взрослыми [Текст] / Н.У.Заиченко // Мир психологии. – 2001. - №3. – С.197-208
81. Здравомыслов, А.Г. Социология конфликта: Россия на путях преодоления кризиса: Пособие для студентов высших учебных заведений [Текст] / А.Г.Здравомыслов. – М.: АО «Аспект Пресс», 1994. – 317с.
82. Зиммель, Г. Человек как враг [Текст] / Г.Зиммель // Социологический журнал. – 1994. - №2. – С. 114-119.
83. Зиммель, Г. Избранное. Том 2. Созерцание жизни [Текст] / Г. Зиммель. – М.: Юрист, 1996. – 607с.
84. Иванов, В.Д. Самодеятельность, самостоятельность, самоуправление, или несколько историй из жизни школьников с вопросами, письмами, монологами и документами: кн. для старшеклассников [Текст] / В.Д.Иванов. – М.: Просвещение, 1991. – 128с.
85. Иванов, И.П. Методика коммунарского воспитания: кн. для учителя [Текст] / И.П.Иванов. – М.: Просвещение, 1990. – 144с.
86. Иванова, Е.И. Эффективное общение и конфликты [Текст] / Е.И.Иванова. – Рига: Эксперимент; СПб.: Б.Н., 1997.-69с.
87. Каган, М.С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений [Текст] / М.С.Каган . – М.: Политиздат, 1988. – 319с.
88. Калина, О.Г. Значение отца для развития ребенка [Текст] / О.Г.Калина, А.Б.Холмогорова // Семейная психология и семейная терапия. – 2006.- №1. – С.87-99.
89. Кан-Калик, В.А. Педагогическое творчество [Текст] / В.А. Кан-Калик, Н.Д.Никандров. – М.: Педагогика, 1990. – 142с.
90. Караковский, В.А. Школа будущего – это школа воспитания [Текст] / В.А.Караковский // Воспитательная работа в школе. – 2007. - №1. – С. 5-8.
91. Касицина, Н.В. Как выстроить сотрудничество учителя и ученика: педагогика поддержки: тактика взаимодействия [Текст] / Н.В.Касицина, Н.Н.Михайлова, С.М.Юсфин. – М.: Чистые пруды, 2007. – 32с. –

- (Библиотечка «Первого сентября», серия «Воспитание. Образование. Педагогика». Вып.5(11)).
92. Кащенко, В.П. Педагогическая коррекция: Исправление недостатков характера у детей и подростков: кн. для учителя [Текст] / В.П.Кащенко . – М.: Просвещение, 1992. – 223с.
93. Кейтнеп, Дж. Увядание посредничества [Текст] / Дж.Кейтнеп // Социальный конфликт. – 1998. - № 4. – С.52-63.
94. Киршбаум, Э.И. Фрустрация [Текст] / Э.И.Киршбаум, А.И.Еремеева // Психические состояния. – СПб.: Питер,2000. –С.388-393.
95. Кле ,М. Психология подростка: Психосексуальное развитие [Текст] / М.Кле. – М.: Педагогика,1991. – 171с.
- 96.Ковалёв, С.В. Подготовка старшеклассников к семейной жизни: тесты, опросники, ролевые игры: Кн. для учителя [Текст] / С.В.Ковалёв. – М.: Просвещение, 1991. – 143с.
97. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений [Текст] / Г.М.Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров . – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 176с.
98. Кожухарь, Г.С. Проблема толерантности в межличностном общении [Текст] / Г.С.Кожухарь // Вопросы психологии. – 2006. - №2. –С.3-12.
99. Козер, Л. Функции социального конфликта [Текст] / Л.Козер; пер. с английского О.А.Назаровой – М.: Идея – Пресс, Дом интеллектуальной книги, 2000.- 208с.
100. Козырев, Г.И. Конфликтология. Конфликты в социально-педагогическом процессе [Текст] / Г.И.Козырев // Социально-гуманитарные знания.-2000.- №2.- С.118-135.
101. Козырев, Г.И. Введение в конфликтологию: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / Г.И.Козырев. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 176с.

102. Колеченко, А. Ученическое посредничество в школьных конфликтах [Текст] / А. Колеченко // Школьный психолог. – 2000. -№18. – С.5-16
103. Коломинский, Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах [Текст] / Я.Л. Коломинский. – Минск: Тетрасистемс, 2000.- 432с.
104. Комментарий к Закону Российской Федерации «Об образовании» [Текст] / Отв. ред. проф. В.И.Шкатулла. – М.: Юрист, 1998. – 558с.
105. Кон, И.С. Психология старшеклассника: Пособие для учителей [Текст] / И.С.Кон. – М.: Просвещение, 1982. – 207с.
106. Кон, И.С. Психология ранней юности: Книга для учителя [Текст] / И.С.Кон. – М.: Просвещение, 1989. – 254с.
107. Кон, И.С. Психология самостоятельности [Текст] / И.С.Кон // Популярная психология: Хрестоматия. – М.: Просвещение, 1990. – 398с.
108. Кондаков, И.М. Психология. Иллюстрированный словарь [Текст] / И.М.Кондаков. – СПб.: «Прайм-ЕВРОЗНАК», 2003. – 512с.
109. Конфликтология [Текст] / под ред. А.С.Кармина. - СПб.: Издательство «Лань», 1999. – 448с.
110. Конфликты в современной России (проблемы анализа и регулирования) [Текст] / под ред. д. филос. н. Е.Н.Степанова. – М.: Эдиториал УРСС, 1999. – 344с.
111. Корчак, Я. Воспитание личности: кн. для учителя [Текст] / Я.Корчак. – М.: Просвещение, 1992. – 287с.
112. Кочюнас, Р. Основы психологического консультирования [Текст] / Р. Кочюнас; пер. с лит. – М.: Академический проект, 2000. – 240с.
113. Кравченко, А.И. Культурология: Словарь [Текст] / А.И.Кравченко. – М.:Академический проект, 2001. – 672с.
114. Кранц, И.И. Пути обретения личностной и социальной идентичности в ранней юности [Текст] / И.И. Кранц // Журнал практического психолога. – 2006. - №6. – С.156-162.

115. Крицкий, А. Планирование карьеры старшеклассников [Текст] / А.Крицкий // Народное образование. – 2009.-№1. – С.207 – 213.
116. Кричевский, Р.Л. Если вы – руководитель....: Элементы психологии менеджмента в повседневной работе [Текст] / Р.Л.Кричевский. – М.: Дело, 1993. – 348с.
117. Крупник, Е.П. Теоретические аспекты психологической культуры межличностных взаимодействий [Текст] / Е.П.Крупник, Т.Б. Сизова // Мир психологии. – 2001. - №3. – С.40-50
118. Крутецкий, В.А. Основы педагогической психологии [Текст] / В.А.Крутецкий. – М.: Просвещение, 1972. – 255с.
119. Кудрявцев, С.В. Конфликт: Что это такое? [Текст] / С.В. Кудрявцев // Наука в России. – 1994. -№2. – С.59-61
120. Кузина, А.А. Воспитание конфликтологической компетентности старшеклассников: автореф. дисс...канд.пед.наук [Текст] / А.А.Кузина. – Москва, 2007. 21с.
121. Кузьмин, Е.С. Социально – психологические особенности личности [Текст] / Е.С. Кузьмин // Социальная психология личности. Л., 1974. С.8-12
122. Кусакина, С.Н. Мотивация поступления в вуз у старшеклассников и студентов [Текст] / С.Н.Кусакина // Психологическая наука и образование. – 2008. - №1. – С.58-66
123. Лейтес, Н.С. Умственные способности и возраст [Текст] / Н.С.Лейтес. – М.: Педагогика, 1971.- 280с.
124. Леонов, Н.И. Основы конфликтологии. Учебное пособие [Текст] / Н.И.Леонов. – Ижевск: Издательский дом «Удмуртский университет», 2001.-122с.
125. Леонов, Н.И. Онтологическая сущность конфликтов [Текст] / Конфликтология:Хрестоматия /Сост. Н.И.Леонов. – 3-е изд., испр.и доп. – М.:Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во «МОДЭК»,2005.С.290-295

126. Леонов, Н.И. Конфликты и конфликтное поведение: методы изучения. Учебное пособие для вузов [Текст] / Н.И.Леонов. – СПб.: Питер, 2005. – 240 с.
127. Леонов, Н.И. Стили поведения старшеклассников различного пола в конфликтной ситуации [Текст] / Н.И.Леонов в колл. монографии Пол и Gender в интегральном исследовании индивидуальности человека / Под ред. Б.А.Вяткина. – Пермь, 2008. С.152-165
128. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. [Текст] / А.Н.Леонтьев // Т.2. - М., 1983. 317с.
129. Леонтьев, А.А. Педагогическое общение [Текст] / А.А. Леонтьев. Психол. ин –т РАО; Центр соц.- психол. помощи им. Ж.Казанко. – 2-е изд. перераб. и доп. – М.: - Нальчик: ИЦ «Эль-Фа», 1996. -96с.
130. Леонтьев, А.А. Психология общения [Текст] / А.А. Леонтьев . – М.: Смысл, 1997. – 365 с.
131. Лернер, П. Среда бытия растущего человека в изменяющемся мире [Текст] / П. Лернер // Народное образование. – 2005. - № 2. – С.44-50
132. Лидерс, А.Г. Психологический тренинг с подростками: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / А.Г. Лидерс. – М.: Издат. Центр «Академия», 2001. – 256с.
133. Ликсон, Ч. Конфликт [Текст] / Ч. Ликсон. – СПб.: Питер Паблишинг, 1997. – 160с.- (Серия «Гений общения»).
134. Липман, М. Обучение с целью уменьшения насилия и развития миролюбия / М. Липман // Вопросы философии, 1995. - №2. С.110 – 121.
135. Локк, Дж. Сочинения в 3 т. [Текст] / Дж. Локк; пер. с англ. и лат. Т.3 / Ред. и сост., авт. примеч. А.Л.Субботин. – М.: Мысль, 1988. – 668с.
136. Ломов, Б.Ф. О состоянии и перспективах развития психологической науки в СССР [Текст] / Б.Ф. Ломов // Вопросы психологии. – 1977. - №5. – С.18

137. Лукашенок, О.Н. Конфликтологический этюд для учителя [Текст] / О.Н. Лукашенок, Н.Е.Щуркова. – Издательство «Российское педагогическое агентство», 1998. – 80с.
138. Макаренко, А.С. Сочинения в семи томах. Т.5 Общие вопросы теории педагогики. О «взрыве» [Текст] / А.С.Макаренко. – М.: Изд-во Академии пед. наук, 1960. – С.507-510
139. Марголина, Т.И. Конфликтность как метаиндивидуальная характеристика учителя: дис. ...канд. психол. наук: 19.00.01 / Т.И. Марголина. – Пермь, 1995. – 163с.
140. Маркс, К. Собр. соч., Изд. 2 [Текст] / К. Маркс. – М., 1962. – Т. 28. – С. 424
141. Меламуд, В.Э. Принципы формирования информационно-коммуникационной культуры в образовании [Текст] /В.Э.Меламуд // Мир психологии. – 2005. -№1. – С. 136-140.
142. Мелибруда, Е. Я – Ты – Мы: Психологические возможности улучшения общения [Текст] / Е.Мелибруда. – М.: Прогресс, 1986. – 256с.
143. Ментс, М. ванн. Эффективное использование ролевых игр в тренинге [Текст] / М. ванн Ментс. – СПб: Питер, 2001. – 208с.
144. Мерлин, В.С. Очерк индивидуального исследования индивидуальности [Текст] / В.С. Мерлин. – М.: Педагогика, 1986.
145. Мещерякова, И.Л. Проблемное поле и мир переживаний старшеклассников: Психология детства [Текст] / И.Л. Мещерякова // Психологическая наука и образование. – 1998.- №3-4. С.18-30.
146. Мнацаканян, Л.И. Личность и оценочные способности старшеклассников: кн. для учителя [Текст] / Л.И. Мнацаканян. – М.: Просвещение, 1991. – 191с.
147. Мудрик, А.В. Время поисков и решений, или Старшеклассникам о них самих: кн. для учащихся [Текст] / А.В. Мудрик. – М.: Просвещение, 1990. – 191с.

148. Мудрик, А.В. О воспитании старшеклассников: Кн. для классных руководителей [Текст] / А.В.Мудрик. – 2-е изд. – М.: Просвещение,1981. - 176 с.
149. Мэй, Р. Искусство психологического консультирования [Текст] / Р. Мэй // пер. с англ. Т.К.Кругловой. – М.: Независимая фирма «Класс», 1994. – 144с.
150. Мясищев, В.Н. Психология отношений [Текст]/ В.Н.Мясищев. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», 1995. – 356 с.
151. Наумова, Л.Д. Формирование готовности старших школьников к продуктивному разрешению конфликтов: автореф. дисс...канд. пед.наук [Текст] / Л.Д.Наумова. – Тюмень, 2010.27с.
152. Немов, Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн [Текст] / Р.С. Немов. – 4-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002.- Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. – 640с.
153. Новейший философский словарь [Текст] / Сост. и гл. ред. А.А.Грицанов. 3-е изд., испр. - Минск: Кн. дом, 2003. – 1280с.
154. Облонский, А. Винсент Остром и его философия свободного общества [Текст] / А. Облонский; пер. с англ. - М.: Арена, 1993
155. Образцов, П.И. Методы и методология психолого-педагогического исследования [Текст] / П.И.Образцов. – СПб.: Питер, 2004. – 268с.
156. Овчинникова, Т.С. Педагогическое посредничество в урегулировании конфликтов с участием девиантных подростков...автореф.дисс.канд.пед.наук [Текст] / Т.С.Овчинникова. – Тюмень, 2007.- 22с.
157. Оганов, А.А.Теория культуры: Учебное пособие для вузов [Текст] /А.А.Оганов, И.Г.Хангельдиева. – М.: ФАИР-ПРЕСС,2003. – 416с.
158. Особенности обучения и психического развития школьников 13-17 лет [Текст] / Под ред. И.В.Дубровиной. – М.: Педагогика, 1988. -190с.

159. Педагогический энциклопедический словарь [Текст]/ Гл. ред. Б.М.Бим-Бад. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с.
160. Пеленёв, А.Ф. Предупреждение и преодоление межличностных конфликтов в педагогических коллективах...автореф.дисс.канд.пед.наук [Текст] / А.Ф.Пеленёв. – Казань, 1990. – 20с.
161. Перри, Д. Конфликт – средство изменения [Текст] / Д. Перри // Социальный конфликт. – 1998. - №4. С. 82-93.
162. Петровский, А.В. Развитие личности и проблема ведущей деятельности [Текст] / А.В. Петровский // Вопросы психологии. – 1987. - №1. – С.15-26
163. Погонина, Е.Е. Исследование готовности старшеклассников к профильному самоопределению [Текст] / Е.Е.Погонина // Психология обучения. – 2007. - № 4. – С.39-45
164. Практикум по возрастной психологии: Учебное пособие [Текст] / Под ред. А.А. Головей, Е.Ф.Рыбалко. – СПб: Речь, 2002. – 694 с.: ил.
165. Прикладная конфликтология: Хрестоматия [Текст] / Сост. К.В.Сельченко. – Мн.: Харвест, 1999. – 642с.
166. Прутченков, А.С. Свет мой, зеркальце, скажи... / Методические разработки социально-психологических тренингов [Текст] / А.С. Прутченков. – М.: Новая школа, 1996.- 144 с.
167. Прутченков, А.С. Социально-психологический тренинг в школе [Текст] / А.С. Прутченков. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2001. – 640с.
168. Прутченков, А.С. Эй ты, параноик! (О психотипах личности, о диагностике акцентуаций характера детей и педагогической помощи им) [Текст] / А.С. Прутченков. – М.: Новая школа, 1994. – 64с.
169. Психологические тесты [Текст] / Под ред. А.А.Карелина: В 2 т. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – Т. 2. – 248с.
170. Психологический энциклопедический словарь [Текст]. - М.: Т.К. Велби, Изд-во Проспект, 2006. – 560с.; С.530

171. Психологическое консультирование в школе. Хрестоматия [Текст] / Сост. Н.В. Коптева. – Пермь: Западно-Уральский учебно-научный центр. 1993. – 220с.
172. Психология развития. 7-е изд. [Текст] / Г.Крайг. – СПб.: Питер, 2003. – 992с.; С.588
173. Психология. Словарь [Текст] /Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
174. Психология современного подростка [Текст] / Под ред. Д.И.Фельдштейна; Науч.- исслед. ин-т Общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1987. – 240с.
175. Психология человека от рождения до смерти. Полный курс психологии развития [Текст] / Под ред. члена- корреспондента РАО А.А.Реана. – СПб: «Прайм-ЕВРОЗНАК», 2003. – 416с.
176. Райс, Ф. Психология подросткового и юношеского возраста: Учебное пособие для студ. и аспирантов психол. фак., а также слушателей курсов психол. дисциплин на гуманит. фак. вузов РФ [Текст] / Ф. Райс; пер. с англ. Н.Мальгиной и др. 8-е межд. изд.: СПб: ПИТЕР, 2000. – 616с.
177. Реан, А.А. Социальная педагогическая психология [Текст] / А.А. Реан, Я.Л. Коломинский. – СПб: ПИТЕР, 1999.- 416с.
178. Ремшмидт, Х. Подростковый и юношеский возраст: Проблемы становления личности [Текст] / Х. Ремшмидт. – М.: Мир, 1994. – 320с.
179. Рогожникова, Р.А. Дисциплина и гуманизм в педагогическом процессе [Текст] / Р.А. Рогожникова. – Пермь,1997. – 258с.
180. Рогожникова, Р.А. Учителю-исследователю: Учебно-методическое пособие [Текст] / Р.А. Рогожникова. – Пермь, 2001. – 104с.
181. Рогожникова, Р.А. Дисциплинированность и конфликтная компетентность врача [Текст] / Р.А. Рогожникова, Н.А. Дзараева, В.О. Гридина. – М.: Медицинская книга. Н.Новгород: Издательство НГМА, 2005. – 252с.

182. Рояк, А.А. Психологический конфликт и особенности индивидуального развития личности ребенка [Текст] / А.А. Рояк. НИИ дошк. воспитания АПН СССР. – М.: Педагогика, 1988 – 117с.
183. Рубин, З. Дети без друзей [Текст] / З. Рубин // Лабиринты одиночества. – М.: Прогресс, 1989. – С.343-360.
184. Рудакова, И.А. Конфликтология для педагогов [Текст] / И.А.Рудакова, С.В.Жильцова, Е.А.Филипенко. – Ростов- на-Дону: «Феникс», 2005. – 155с.
185. Рыбакова, М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе: кн. для учителя [Текст] / М.М. Рыбакова. – М.: Просвещение, 1991. – 127с.
186. Самоукина, Н.В. Педагогический конфликт [Текст] / Н.В. Самоукина // Народное образование. – 1993. - №4. – С.71-75
187. Самоукина, Н.В. «Игры, в которые играют...». Психологический практикум [Текст] / Н.В. Самоукина. – Дубна: «Феникс +», 2000. – 128с.
188. Самоукина, Н.В. Практический психолог в школе: лекции, консультирование, тренинги [Текст] / Н.В.Самоукина. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2003. – 244с.
189. Самоукина, Н.В. Психологический тренинг для учителя [Текст] / Н.В. Самоукина. – 2-е изд., испр. – М.: Психотерапия, 2006. – 192с.
190. Самсонова, Н.В. Конфликтологическая культура специалиста и технология её формирования в системе вузовского образования: Монография [Текст] / Н.В.Самсонова. – Калининград: Изд-во КГУ, 2002. – 308с.
191. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т.Т.1[Текст] / Г.К.Селевко. – М.:НИИ школьных технологий, 2006. – 816с.
192. Семлен, Ж. Выход из насилия [Текст] / Ж.Семлен // Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности: Пер. с англ. и франц. / Сост. Л.И.Василенко и В.Е. Ермолаева. – М.: Прогресс, 1990. - С. 234 -251.

193. Семчук, Л.А. Социально-перцептивные и рефлексивные аспекты конфликта [Текст] / Л.А. Семчук // Мир психологии. – 2003. – №1. – С.218-228.
194. Сериков, В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем [Текст] / В.В.Сериков. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. – 272с.
195. Серова, И.И. Самоотношение личности и стили поведения в конфликтных ситуациях [Текст] / И.И. Серова // Вестник МУ. Серия Психология. – 1999. - №1. – С.70-74
196. Сидоров, К.Р. Особенности родительской семьи у старшеклассников с разным сочетанием самооценки и уровня притязаний [Текст] / К.Р.Сидоров // Психологический журнал. Том 29 №6, Ноябрь – Декабрь, 2006. – С.98-102
197. Синягина, Н.Ю. Психолого-педагогическая коррекция детско-родительских отношений [Текст] / Н.Ю. Синягина. – М.:Владос, 2001. – 96с.
198. Ситаров, В.А. Педагогика и психология ненасилия в образовательном процессе: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст] / В.А. Ситаров, В.Г. Маралов. – М., 2000. – 216с.
199. Скотт, Дж. Сила ума. Способы разрешения конфликтов [Текст] / Дж. Скотт. – СПб : ВИС, 1994. – 430 с.
200. Скутина, Т.В. Конфликт как механизм развития отношений с близким сверстником в подростковом возрасте [Текст] / Т.В. Скутина // Психология и школа. – 2004. - №3. – С.92-105.
201. Сластёнин, В.А. Психология и педагогика: Учеб.пособие для студ.высш.учеб.заведений [Текст] / В.А.Сластёнин, В.П.Каширин. – М.: Академия, 2001. – 480с.
202. Современный словарь по педагогике [Текст]/ Сост. Рапацевич Е.С. – Мн.: «Современное слово», 2001. – 982с.

203. Словарь по социальной педагогике: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / Авт.-сост. Л.В.Мардахаев. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 368с.
204. Смирнова, Е. Стрессы в школе [Текст] / Е. Смирнова // Воспитание школьников. – 2007. - № 7. – С.39-41
205. Соловейчик, С.Л. Воспитание творчеством [Текст] / С.Л. Соловейчик. – М.: Знание, 1978. – 95с.
206. Социологический энциклопедический словарь. На русском, английском, немецком, французском и чешском языках [Текст]. Редактор-координатор - академик РАН Г.В.Осипов. – М.: Издательство НОРМА, 2000. – 488с.
207. Сперанский, В.И. Конфликт: сущность и особенности его проявления [Текст] / В.И. Сперанский // Социально-политический журнал. – 1995. - №3. – С. 152-161
208. Сперанский, В.И. Конфликтная ситуация и инцидент [Текст] / В.И. Сперанский // Социально-политический журнал. – 1995. - №5. – С. 129-143
209. Станкин, М.И. Сила в крике не нуждается [Текст] / М.И. Станкин // Вопросы психологии. – 1995. -№1. – С.24-29.
210. Степанов, Е.Н. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания [Текст] / Е.Н.Степанов, Л.М.Лузина. – М.: ТЦ Сфера, 2003. – 160с.
211. Степанов, П. Старшеклассники [Текст] / П.Степанов // Воспитательная работа в школе. – 2007. - №1. – С. 38-44.
212. Стойлик, А.Ю. Ценностные ориентации: социально-психологический и гендерный аспекты [Текст] / А.Ю.Стойлик //Журнал прикладной психологии. – 2003. - №6. – С.60-69.
213. Стоунс, Э. Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения [Текст] / Э. Стоунс ; пер. с англ. / Под ред. Н.Ф.Талызиной. – М.: Педагогика, 1984. – 472с.

214. Суворов, А.В. Обесчеловеченность общения [Текст] / А.В.Суворов // Мир психологии. – 2001. -№3. – С. 140-141.
215. Сухомлинский, В.А. Духовный мир школьника подросткового и юношеского возраста [Текст] / В.А. Сухомлинский. – М.: Учпедгиз, 1961. – 223с.
216. Сухомлинский, В.А. Потребность человека в человеке [Текст] / В.А. Сухомлинский. – 2-е изд. – М.: Сов. Россия, 1981. – 96с.
217. Ткаченко, А.С. Психологическое консультирование детей как средство разрешения критических ситуаций [Текст] / А.С. Ткаченко // Социальный конфликт. – 2002. - №5. – С.38-51.
218. Тодоров, Л.В. Понятие культуры и построение теории содержания образования [Текст] /Л.В.Тодоров // Педагогика. – 1999.-№8. – С.3-11.
219. Утехина, А.Н. О культуре межнационального взаимодействия в полиэтническом регионе [Текст] /А.Н.Утехина, Л.И.Хасанова // Образование и наука. – 2006. - №4. – С.130-138.
220. Фельдштейн, Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: избр. тр. [Текст]/ Д.И. Фельдштейн. 2-е изд. – М.: Изд-во МПСИ; Флинта, 2004.- 672с.
221. Фельдштейн, Д.И. Сущностные особенности современного Детства и задачи теоретико – методологического обеспечения процесса образования [Текст] / Д.И.Фельдштейн // Мир психологии. – 2009.-№1. – С.211-218.
222. Фишер, Р. Путь к согласию, или переговоры без поражения [Текст] / Р. Фишер, У. Юри. – М.: Наука, 1990. – 155с.
223. Фрагменты ранних греческих философов [Текст] Ч. 1. М.: Наука, 1989. – 575с.
224. Фридман, Л.М. Формирование социальной адаптации школьной молодежи [Текст] / Л.М.Фридман // Журнал прикладной психологии. – 2001. - №6. – С.18-23.

225. Халимов, Э.З. Психологические особенности конфликтности младших школьников: дис. ... канд. психол. наук [Текст] / Э.З.Халимов. - М., 1993. – 123 с.
226. Хасан, Б.И. Конструктивная психология конфликта [Текст] / Б.И. Хасан. – СПб.: ПИТЕР, 2003. – 250с.
227. Хасан, Б.И. Психология конфликта и переговоры: Учебное пособие для студентов вузов [Текст] / Б.И. Хасан, П.А. Сергоманов. – М.: Академия, 2004. – 192с.
228. Хасан Б.И. Природа и механизмы конфликтофобии [Текст] / Конфликтология:Хрестоматия /Сост. Н.И.Леонов. – 3-е изд., испр.и доп. – М.:Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во «МОДЭК»,2005.С.104 – 110
229. Хоменко, И. Три школьных кризиса: с первого по десятый класс [Текст] / И. Хоменко // Первое сентября. – 2003. - №66. – С. 8
230. Хрестоматия по возрастной психологии: Учебное пособие для студентов [Текст] / Сост. Л.М. Семенюк, ред. Д.И.Фельдштейн. – М.: Международная Педагогическая Академия, 1994. – 254с.
231. Цицерон, Марк Туллий. О старости. – О дружбе. – Об обязанностях [Текст] / Марк Туллий Цицерон . Издание подгот. В.О. Горенштейн и др. М.: Наука, 1975. – 246с.
232. Чайка, Е. Психолого-педагогическая поддержка старшеклассников в стрессовой ситуации [Текст] / Е. Чайка // Воспитание школьников. – 2003. -№8. – С.36-40.
233. Чернышев, А.С. Практикум по решению конфликтных педагогических ситуаций [Текст] / А.С.Чернышев. – М.:Педагогическое общество России, 2001. – 186 с.
234. Чирков, В.И. Межличностные отношения, внутренняя мотивация и саморегуляция [Текст] / В.И.Чирков // Вопросы психологии. – 1997. - №3. – С.102-111.

235. Шейнов, В.П. Конфликты в нашей жизни и их разрешение [Текст] / В.П.Шейнов. – Минск: Амалфея, 1997. – 277 с.
236. Шейнов, В.П. Искусство управлять людьми [Текст] / В.П. Шейнов. – Минск: Харвест, 2004. – 512 с.
237. Шуман, С.Г. Школьный конфликт глазами психолога: Вопросы обучения и воспитания [Текст] / С.Г. Шуман // Педагогика. – 2001. - №9. – С.46-51.
238. Шумилин, Е.А. Психологические особенности личности старшеклассника [Текст] / Е.А. Шумилин. – М.:Педагогика, 1979. – 152с.
239. Шустова, И. Тренинг во взаимодействии педагога со старшеклассниками [Текст] / И. Шустова // Воспитательная работа в школе. – 2006. - №3. – С.117-124.
240. Шустова, И. Какое оно, современное юношество? [Текст] / И.Шустова // Воспитательная работа в школе. – 2008. -№7. – С. 93-100.
241. Щербаков, А.И. Совершенствование системы психолого – педагогического образования будущего учителя[Текст] / А.И.Щербаков // Вопросы психологии. – 1981. - №5. С.13-21.
242. Щуркова, Н.Е. Собрание пестрых дел: Методические материалы для работы с детьми [Текст] / Н.Е. Щуркова. – 2-е изд. – М.: Новая школа, 1994. – 96с.
243. Щуркова, Н.Е. Новое воспитание [Текст] / Н.Е. Щуркова. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 128 с.
244. Щуркова, Н.Е. Этика школьной жизни [Текст] / Н.Е. Щуркова. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 192с.
245. Щуркова, Н.Е. Воспитание счастьем, счастье воспитания: педагогическая технология воспитания счастливого человека в школе [Текст] / Н.Е. Щуркова, Е.П.Павлова. – М. Центр «Педагогический поиск», 2004. – 160с.

246. Эльконин, Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте [Текст] / Д.Б.Эльконин // Вопросы психологии. – 1971. – №4
247. Якиманская, И.С. Педагогическая психология (основные проблемы) [Текст] / И.С.Якиманская. – Изд-во МПСИ, Модэк, 2008. – 648с.
248. Якобсон, П.М. Психология чувств [Текст] / П.М. Якобсон. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – Ч.2 Изучение чувств у детей и подростков. – 216с.
249. Якобсон, П.М. Эмоциональная жизнь школьника [Текст] / П.М.Якобсон. – М.: Просвещение, 1966. – 291с.
250. Ярошевский, М.Г. Сто выдающихся психологов мира [Текст] / М.Г. Ярошевский, Г.Д. Марцинковская. – М. – Воронеж, 1995.
251. Blanchard, J. Teaching and Targets: Self-evaluation and School Improvement – London ; New-York: Routledge Falmer, 2002.
252. Davitz L.,Davitz, J. How to live (almost) happily with a teenager. – N.Y.: New Amer. Libr., 1983.- 288 p.
253. Foskett, N. Leading and Managing Education: International Dimensions – London: Paul Chapman Publishing, 2003.
254. Lindsay, W.R. Social Skills Training with Adolescents (in J.Coleman Working with troubled adolescents), 1987.
255. Lines, D. Brief Councelling in Schools: Working with Young People from 11 to 18 – London; New Delhi: Sage Publications, 2002. – P.45-48.
256. Smith, P.K., Sharp, S. School Bullying: Insights and Perspectives. – London; New-York: Routledge, 1994.
257. Steinberg, L. Adolescence. – 2-nd ed. – New-York, etc: McGraw – Hill, 1989 – XI, 467 p.
258. The Courage to Be Yourself: true stories by teens about cliques, conflicts, and overcoming peer pressure / edited by Al Desetta, M.A., with Educators for Social Responsibility. – Free Spirit Publishing, 2005 – 145p.

Анкета на определение отношения к конфликту.

1. Продолжи определение: «По моему мнению, конфликт- это...»
2. Какие чувства ты испытываешь, когда в твоей жизни возникает конфликт с одноклассниками:
 - напряженность, неуверенность в своих силах;
 - страх;
 - желание избежать открытого «столкновения» во что бы то ни стало;
 - желание разрешить конфликт;
 - желание разрешить конфликт и уверенность в том, что тебе это удастся;
 - какие-либо другие чувства, добавь свое.
3. Какой из приведенных ниже способов разрешения конфликта ты считаешь наиболее эффективным:
 - давление;
 - угроза;
 - уступка;
 - избегание всякого обсуждения проблемы;
 - открытое и спокойное обсуждение проблемы с оппонентом;
 - какой-либо другой способ.
4. Считаешь ли ты, что можно научиться конструктивно разрешать конфликты с помощью специальных тренингов, дискуссий и т.д.
5. Считаешь ли ты, что в процессе разрешения конфликта можно найти решение, максимально удовлетворяющее интересы обеих сторон?
6. Какое влияние, с твоей точки зрения, конфликт оказывает на отношения между людьми?

Опросники для выявления причин межличностных конфликтов старшеклассников.

Опросник №1.

Школьникам предлагается выбрать концовки предложения «Конфликты с одноклассниками у меня бывают из-за...». Число выборов не ограничено.

Конфликты с одноклассниками у меня бывают из-за:

1. Моего нежелания учиться вообще.
2. Отсутствия какой-либо близости с одноклассниками.
3. Трудностей в усвоении учебного материала.
4. Критического отношения ко мне со стороны учителей.
5. Благоклонного отношения ко мне со стороны учителей.
6. Недостатка времени на общение с одноклассниками.
7. Моего очень серьезного отношения к учебе.
8. Моего нежелания общаться с кем-либо из класса вообще.
9. Моего нежелания общаться с некоторыми из одноклассников.
10. Несправедливой оценки одноклассниками моих качеств, способностей.
11. Моей агрессивности, вспыльчивости, грубости.
12. Агрессивности со стороны некоторых ребят, их хамства, вспыльчивости.
13. Использования одноклассниками дружбы в корыстных целях.
14. Соперничества из-за друга / подруги.
15. Соперничества из-за молодого человека / девушки.
16. Слабых черт моего характера (уступчивости, мягкости и пр.).
17. Принадлежности к разным национальностям.
18. Религиозных убеждений.
19. Частой сменой моих настроений.
20. Излишней требовательности ко мне со стороны одноклассников.
21. Излишней требовательности к ним с моей стороны.
22. Моих физических недостатков, слабостей, болезней.
23. Моей непривлекательной внешности.
24. Из-за того, что я чувствую себя взрослее их.
25. Из-за того, что они считают себя взрослее меня.
26. Из-за моих вредных привычек.
27. Моего нежелания перенимать некоторые привычки одноклассников.
28. Моих намерений помочь им избавиться от вредных привычек.
29. Проблем с учителями.
30. Моих комплексов.
31. Моего желания самоутвердиться и стать лидером.
32. Непонимания и неприятия меня со стороны класса.
33. Моей неспособности проявить и выразить себя.
34. Моей безответственности и необязательности.
35. Безответственности и необязательности со стороны некоторых одноклассников.

Опросник №2.

Школьникам предлагается закончить предложение «В классе я часто решаю для себя проблемы...». Количество выбираемых концовок не ограничено.

1.	Проявить свою неповторимость, выделиться среди одноклассников, создать свой имидж	или	быть как все, принятым «своим среди своих»
2.	Принимать и любить свой внешний облик	или	исправить свою внешность, сделать ее более привлекательной.
3.	Общаться со всеми одноклассниками	или	избегать общения с теми, кто мне неприятен.
4.	Решать проблемы в отношениях с одноклассниками самостоятельно	или	обращаться за помощью и советом к взрослым
5.	Избавиться от вредных привычек	или	смириться с ними и не портить из-за них отношения с одноклассниками.
6.	Не портить отношения с теми, кто меня обижает,	или	не давать себя в обиду, постоять за себя.
7.	Выполнять требования, предъявляемые ко мне одноклассниками,	или	игнорировать их требования.
8.	Учиться в этом классе	или	уйти учиться в другую школу.
9.	Проводить свободное время с одноклассниками	или	с другими ребятами(из двора, кружка или спортивной секции и т.п.).
10.	Установить близкие дружественные отношения с лицами противоположного пола	или	избегать лиц противоположного пола (из-за смущения или страха)
11.	Полностью сконцентрироваться на учебе и направить все свои силы на достижение более высоких результатов	или	общаться с одноклассниками, уделять больше внимания коллективным делам
12.	Вести себя, как взрослые, а не как одноклассники	или	вести себя так, как все.
13.	Лучше узнать себя самого, понять чего я хочу от жизни, к чему стремлюсь	или	попытаться понять тех, кто окружает меня, научиться разбираться в людях
14.	Смириться с тем, что надо ходить в школу,	или	сделать так, чтобы не учиться вообще(просто ничего не делать; лучше пойти работать, чем тратить время на уроки).
15.	Принимать активное участие в делах класса	или	оставаться в стороне от классных дел
16.	Осмысливать свои поступки, учиться смотреть на себя глазами других людей, планировать свои действия с учетом мнения окружающих	или	поступать так, как хочется мне, принимать свои желания как руководство к действию и не задумываться о последствиях .
17.	Реализовать свою потребность в друге, быть опорой и поддержкой ему и рассчитывать на его помощь	или	не доверять свои мысли и чувства никому, чтобы в случае разрыва отношений ни о чем не жалеть

*Опросник для определения уровней конфликтологической культуры
старшеклассников.*

Школьникам предлагается дать или выбрать ответы на приведенные ниже вопросы и в некоторых случаях прокомментировать их:

1. Какое определение ты можешь дать понятию «конфликт»?
2. Часто ли в твоей жизни происходят конфликты с одноклассниками?
3. Какой из способов разрешения конфликта ты считаешь наилучшим:
 - настоять на своем во что бы то ни стало;
 - стараться доказать всем, что мое мнение – правильное;
 - уступить и не задумываться о последствиях;
 - ждать, пока все разрешится само собой;
 - спокойно обсудить возникшую проблему, попытаться найти решение, которое всех устроит;
 - какой-либо другой способ

(Если выбираешь 2-3 варианта, объясни почему).

4. Задумываешься ли ты о конфликтах, которые случались в прошлом?
5. Возможна ли по-твоему жизнь без конфликтов?
6. Считаешь ли ты, что конфликт неизбежно ведет к полному разрыву отношений?
7. Что ты чувствуешь во время конфликта:
 - злость по отношению к «противнику»;
 - удовлетворение, если мне удастся подчинить «противника» своей воле;
 - неуверенность и страх;
 - дискомфорт, если от меня лично требуют принятия решения;
 - уверенность в себе;
 - уверенность в себе и понимание по отношению к «противнику»;

- спокойствие, отрицательных эмоций по отношению к «противнику» у меня нет.

8. Как ты обычно ведешь себя во время конфликта? Выбери один из предложенных вариантов или напиши свой:

- я не стараюсь контролировать свое поведение и не задумываюсь над ним;
- я настаиваю на своем до конца, не меняю свою точку зрения, иногда я вспоминаю и открыто говорю о тех конфликтах, которые были у моего соперника раньше, стараюсь показать ему, что я лучше;
- я стараюсь привлечь на свою сторону других одноклассников, чтобы противник почувствовал, что я – сильнее;
- я высмеиваю своего противника;
- для меня главное – поскорее закончить конфликт, поэтому я всегда соглашаюсь с противником и принимаю его точку зрения;
- я стараюсь не конфликтовать вообще, не вмешиваюсь в чужие конфликты, просто остаюсь при своем мнении, но не афиширую его;
- я не привлекаю на свою сторону других, предпочитаю обсуждать разногласия один на один;
- я считаю себя ответственным за разрешение конфликта, не оставляю его без внимания, стараюсь рассмотреть все возможные варианты;
- я объясняю свою позицию, стараюсь понять мысли и чувства моего «противника».
- я не прекращаю общаться с теми, с кем когда-то конфликтовал и не держу на них зла.

Приложение 4

Социоматрица по учебной деятельности (экспериментальная выборка, начальный этап экспериментальной работы)

Получающие выбор Отдающие выбор	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	Сделанные выборы		Взаимные выборы	
																						+	-	+	-
1.Коля В.				+	+										+						+	4	0	0	0
2.Аня Г.			+													+	+					3	0	0	0
3.Денис Г.					+	-					-			-			+				+	3	3	0	0
4.Илья Д.										+		+				+		+		-		4	1	2	0
5.Маша Д.	-	+														+		+			+	4	1	1	0
6.Рома З.				+						+	-	+										3	1	0	0
7.Таня К.								+						+	+							3	0	3	0
8.Рита К.		+														+		+			+	4	0	0	0
9.Света Л.				-		-	+				-			+	+						+	4	3	3	0
10.Эдик М.				+								+	+						+			4	0	2	0
11.Сережа М.				+		+							+						+			4	0	0	0
12.Слава Н.				+						+									+			3	0	2	0
13.Толя С.			-	+							-					+						2	2	0	0
14.Таня С.							+		+						+						+	4	0	2	0
15.Надя С.							+		+								+				+	4	0	2	0
16.Таня Т.					+			+										+			+	4	0	4	0
17.Юра У.				+	+											+						3	0	0	0
18.Катя Ф.																+						1	0	1	0
19.Марат Ш.				+									+									2	0	0	0
20.Лида Ш.											-					+						1	1	0	0
21.Александра Ш.				+			+					+				+						4	0	1	0
Полученные + выборы	0	2	1	9	4	1	4	1	3	3	0	4	3	2	4	9	3	4	3	0	8				
Полученные - выборы	1	0	1	1	0	2	0	0	0	0	5	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0				

Социоматрица по трудовой деятельности (экспериментальная выборка, начальный этап экспериментальной работы)

Получающие выбор Отдающие выбор	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	Сделанные выборы		Взаимные выборы	
																						+	-	+	-
1.Коля В.						+				+		+					-		+			4	1	0	0
2.Аня Г.			+					+								+		+				4	0	3	0
3.Денис Г.						-					-		+	-			+		+			3	3	2	0
4.Илья Д.			-							+		+	+						+			4	1	4	0
5.Маша Д.			-																		+	1	1	1	0
6.Рома З.											-	+					+		+			3	1	0	0
7.Таня К.									+					+	+							3	0	2	0
8.Рита К.		+			+						-					+		+				4	1	3	0
9.Света Л.				-	+	-					-			+	+					-	+	4	4	3	0
10.Эдик М.				+								+	+						+			4	0	2	0
11.Сережа М.				+		+							+						+			4	0	0	0
12.Слава Н.				+						+									+			3	0	2	0
13.Толя С.				+							-					+		+	+			4	1	2	0
14.Таня С.							+		+						+						+	4	0	3	0
15.Надя С.							+		+					+								3	0	3	0
16.Таня Т.		+						+			-							+				3	1	3	0
17.Юра У.	+		+										+						+			4	0	1	0
18.Катя Ф.		+				-		+			-					+						3	2	3	0
19.Марат Ш.			+	+									+									3	0	3	0
20.Лида Ш.					-		+	+		-					+							3	2	0	0
21.Александра Ш.		+			+				+													3	0	2	0
Полученные + выборы	1	4	4	6	4	3	3	5	4	3	0	5	7	3	4	5	3	5	10	1	4				
Полученные - выборы	0	0	2	1	1	3	0	0	0	1	7	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0				

Социоматрица по досуговой деятельности (экспериментальная выборка, начальный этап экспериментальной работы)

Получающие выбор Отдающие выбор	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	Сделанные выборы		Взаимные выборы	
																						+	-	+	-
1.Коля В.	■		+		+							+									+	4	0	0	0
2.Аня Г.		■	+			-										+					+	3	1	0	0
3.Денис Г.			■																			0	0	0	0
4.Илья Д.			+	■						+		+							+			4	0	3	0
5.Маша Д.					■				+					-		+		+		-	+	4	2	2	1
6.Рома З.						■					-	+							+			2	1	1	0
7.Таня К.							■		+					+	+						+	4	0	2	0
8.Рита К.		+						■								+		+				3	0	3	0
9.Света Л.			+	-	+	-			■		-			+							+	4	3	3	0
10.Эдик М.				+						■		+	+						+			4	0	3	0
11.Серёжа М.			-	+		+					■		+					-	+			4	2	0	0
12.Слава Н.				+		+				+		■										3	0	3	0
13.Толя С.			+	+							-		■			+			+			4	1	1	0
14.Таня С.							+		+					■	+						+	4	0	2	0
15.Надя С.							+		+						■							2	0	1	0
16.Таня Т.								+			-					■		+		-		2	2	2	0
17.Юра У.	+		+										+				■		+			4	0	0	0
18.Катя Ф.						-		+			-					+		■		-		2	3	2	1
19.Марат Ш.				+						+		+	+						■			4	0	3	0
20.Лида Ш.					-		+			-					+			-		■		2	3	0	2
21.Александра Ш.					+						-								-		■	1	2	1	0
Полученные + выборы	1	1	6	5	3	2	3	2	4	3	0	5	4	2	3	5	0	3	6	0	6				
Полученные - выборы	0	0	1	1	1	3	0	0	0	1	6	0	0	1	0	0	1	1	1	3	0				

Приложение 5

Социоматрица по учебной деятельности (экспериментальная выборка, заключительный этап экспериментальной работы)

Получающие выбор Отдающие выбор	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	Сделанные выборы		Взаимные выборы	
																						+	-	+	-
1.Коля В.				+	+	-	+				-		-		+				-			4	4	1	2
2.Аня Г.						-	+				-				+	+				+		4	2	0	0
3.Денис Г.				+	+	-					-			-		+		-			+	4	4	1	2
4.Илья Д.							+				-				+	+		-			+	4	2	3	0
5.Маша Д.	+			+		-					-	-			+	+						4	3	1	0
6.Рома З.				+							-				+	+						3	1	0	0
7.Таня К.	-			+		-		+			-				+					+		4	3	4	0
8.Рита К.					+						-					+		+			+	4	1	0	0
9.Света Л.						-	+				-			+	+					+		4	2	3	0
10.Эдик М.			-	+			+				-	+			+		-		-			4	4	1	1
11.Сережа М.	-		-	+					+			+					-		+			4	3	0	3
12.Слава Н.	-		-	+					+	-			+			+	-					4	4	1	0
13.Толя С.	-		-	+			+				-			+				-		+		4	4	1	1
14.Таня С.						-	+		+		-				+					+		4	2	1	0
15.Надя С.							+		+		-		+						-	+		4	2	4	0
16.Таня Т.			+	+			+				-				+							4	1	2	0
17.Юра У.			-	+	+		+			-	-				+				-			4	4	0	2
18.Катя Ф.			-			-	+				-				+	+	-					3	4	0	1
19.Марат Ш.			-	+									+									2	1	0	0
20.Лида Ш.				+			+	-			-				+	+						4	2	2	0
21.Александра Ш.				+	+	-	+				-				+							4	2	1	0
Полученные + выборы	1	0	1	14	5	0	13	0	3	2	0	2	3	1	15	9	0	1	1	6	3				
Полученные - выборы	4	0	7	0	0	9	0	1	0	1	19	1	1	1	0	0	4	3	4	0	0				

Социоматрица по трудовой деятельности (экспериментальная выборка, заключительный этап экспериментальной работы)

Получающие выбор Отдающие выбор	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	Сделанные выборы		Взаимные выборы	
																						+	-	+	-
1.Коля В.			-			+				+		+	-				-		-		+	4	4	1	1
2.Аня Г.						-		+			-					+		+			+	4	2	3	0
3.Денис Г.	+					-			-		-		+	-			+		+			4	4	2	0
4.Илья Д.										+		+	+					-		+		4	1	4	0
5.Маша Д.			+									-			+						+	3	1	1	0
6.Рома З.	+			+						+	-	+					-					4	2	1	1
7.Таня К.									+		-			+	+					+		4	1	4	0
8.Рита К.	-	+									-					+		+				3	2	2	0
9.Света Л.						-	+				-			+	+						+	4	2	3	0
10.Эдик М.	-			+								+	+					-	+			4	2	2	0
11.Сережа М.				-		+				-		-	+				-		+			3	4	0	1
12.Слава Н.			-	+						+			+					-	+			4	2	2	0
13.Толя С.			-	+							-			-	+				+			3	3	3	0
14.Таня С.						-	+		+		-				+					+		4	2	4	0
15.Надя С.	-						+		+		-		+	+								4	2	4	0
16.Таня Т.					+			+			-							+			+	4	1	3	0
17.Юра У.	-		+		+	-					-							+			+	4	3	1	3
18.Катя Ф.		+		-							-					+					+	3	2	3	0
19.Марат Ш.			+	+								-	+				+					4	1	3	0
20.Лида Ш.							+		+		-			+	+							4	1	2	0
21.Александра Ш.		+	-		+	-					-					+	-	+				4	4	3	0
Полученные + выборы	2	3	3	5	3	2	4	2	4	4	0	4	7	4	6	4	2	5	6	2	7				
Полученные - выборы	4	0	4	2	0	6	0	0	1	1	14	3	1	2	0	0	5	2	1	0	0				

Социоматрица по досуговой деятельности (экспериментальная выборка, заключительный этап экспериментальной работы)

Получающие выбор Отдающие выбор	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	Сделанные выборы		Взаимные выборы		
																						+	-	+	-	
1.Коля В.			+	-	+	-					-	+	-									+	4	4	0	0
2.Аня Г.				-		-		+			-		-			+		+				+	4	4	3	0
3.Денис Г.					+	-			-		-						+	-					2	4	1	1
4.Илья Д.				-						+	-	+	+									+	4	2	3	0
5.Маша Д.				-		-		+			-					+		+				+	4	3	3	0
6.Рома З.			+										+				+	-	+				4	1	1	0
7.Таня К.									+		-			+	+					+			4	1	4	0
8.Рита К.		+		-	+						-					+						+	4	2	3	0
9.Света Л.						-	+				-			+	+					+			4	2	4	0
10.Эдик М.				+								+	+					-	-				3	2	2	0
11.Сережа М.			-	+		+							+				-		+				4	2	0	2
12.Слава Н.			-	+						+							-	-					2	3	2	0
13.Толя С.				+							-				+		+		+				4	1	4	0
14.Таня С.						-	+		+		-				+								3	2	3	0
15.Надя С.							+		+				+	+			-						4	1	4	0
16.Таня Т.					+			+			-							+			+		4	1	4	0
17.Юра У.		-	+					-			-		+	-					+				3	4	2	1
18.Катя Ф.	-	+						+								+					+		4	1	3	0
19.Марат Ш.						+					-		+				+						3	1	3	0
20.Лидя Ш.							+		+					+	+		-						4	1	2	0
21.Александра Ш.		+			+	-					-		-			+		+					4	3	4	0
Полученные + выборы	0	3	3	4	5	2	4	4	4	2	0	3	7	4	5	5	4	4	4	2	7					
Полученные - выборы	1	1	3	4	0	7	0	1	1	0	14	0	3	1	0	0	4	4	1	0	0					

Социоматрица по учебной деятельности (контрольная выборка, заключительный этап экспериментальной работы)

Получающие выбор Отдающие выбор	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	Сделан ные выборы		Взаимные выборы	
																							+	-	+	-
1.Кристина А.				+			-				-					-							1	3	0	0
2.Лена Б.			-	+				-	-				+		+	+					-		4	4	3	0
3.Дима В.						+		+								-		-	+				3	2	1	0
4.Юля В.		+	-					-	-			+	+		+						-		4	4	4	0
5.Настя Д.	+	+	-			-			+				+		-	-							4	4	1	1
6.Влад Д.	+						+	+		+									-			-	4	2	2	0
7.Маша И.													+						-			-	1	2	0	0
8.Рома К.			+			+				+						-		-	+				4	2	3	0
9.Алена К.												+				-				+	+		3	1	3	0
10.Виталик К.		+		+		+					-				-					-			3	3	1	1
11.Маша Л.		+	-	+			+	-	-			+						-					4	4	0	0
12.Кристина Л.			-	+				-	+	-								-		+	+		4	4	4	0
13.Ирина М.		+		+	+		-				-				-	-					+		4	4	3	1
14.Альфия М.				+		-						+						+				-	3	2	1	0
15.Ксения Н.		+	-	+					-							-				-	+		3	4	2	2
16.Кристина С.	-			+	-							+	-		-			+					3	4	1	4
17.Юля С.	-						-				+			+	-	+		+	-				4	4	0	0
18.Юля Т.														+		+						-	2	1	2	0
19.Антон Ч.		+		+				+			-												3	2	1	0
20.Катя Ш.			-			-			+	-		+			-							+	3	4	3	2
21.ЕвгенияШ.			-					-	+			+								+			3	2	3	0
22.Коля Ю.									-										+				1	1	0	0
Полученные + выборы	2	7	1	10	1	3	2	3	4	2	1	7	4	2	2	3	0	3	3	3	5	0				
Полученные - выборы	2	0	8	0	1	3	3	5	5	2	4	0	1	0	6	7	0	4	3	3	2	4				

Социоматрица по трудовой деятельности (контрольная выборка, заключительный этап экспериментальной работы)

Получающие выбор Отдающие выбор	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	Сделан ные выборы		Взаимные выборы	
																							+	-	+	-
1.Кристина А.	■				+				-		-				+	-			+				3	3	3	1
2.Лена Б.		■		+		-			-				+		+				+		-		4	3	2	0
3.Дима В.			■			+		+		+		-				-		-	+	-			4	4	2	2
4.Юля В.		+		■		-	+		-	-					+				+	-			4	4	1	1
5.Настя Д.	+	+	-		■	-			+				+		-	-							4	4	2	1
6.Влад Д.	+					■	+	+		+										-			4	1	2	0
7.Маша И.	-						■			+									-			-	1	3	0	0
8.Рома К.			+			+	-	■	-	+									-	-			3	4	3	2
9.Алена К.			-			-		-	■			+									+	+	3	3	3	1
10.Виталик К.	-		+	-		+		+	-	■									+				4	3	4	1
11.Маша Л.			+			+		+		+	■									-		-	4	2	0	0
12.Кристина Л.		+	-					-	+	-		■									+	+	4	3	2	1
13.Ирина М.			-		+	-	+						■		+	-			+		-		4	4	2	1
14.Альфия М.	-					-	-				+			■		+	+	+					4	3	2	0
15.Ксения Н.	+	+	-		+	-			-				+		■						-		4	4	3	0
16.Кристина С.	-	+		+	-								-		-	■		+					3	4	1	3
17.Юля С.	-					-					+			+	-	+	■	+	-				4	4	2	0
18.Юля Т.	-					-					+			+		+	+	■				-	4	3	3	0
19.Антон Ч.	+							+		+									■		-		3	1	2	0
20.Катя Ш.			-			-		-	+	-		+								■	+		3	4	3	2
21.ЕвгенияШ.			-		-				+						-					+	■		2	3	2	0
22.Коля Ю.								+	-										+			■	2	1	0	0
Полученные + выборы	4	5	3	2	3	4	3	6	4	6	3	2	3	2	4	3	2	3	7	3	3	0				
Полученные - выборы	6	0	7	1	2	10	2	3	7	3	1	1	1	0	4	4	0	1	5	5	2	3				

Социоматрица по досуговой деятельности (контрольная выборка, заключительный этап экспериментальной работы)

Получающие выбор Отдающие выбор	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	Сделан ные выборы		Взаимные выборы	
																							+	-	+	-
1.Кристина А.	■				+				-						+	-				-			2	3	2	1
2.Лена Б.	-	■		+					-				+		+	+				-	-		4	4	2	0
3.Дима В.			■					+			-					-		-		-			1	4	0	1
4.Юля В.		+		■		-		-			+	+			+					-	-		4	4	1	0
5.Настя Д.	+				■		-		+		-		+			-		-					3	4	2	1
6.Влад Д.	+					■	+	+		+									-			-	4	2	1	0
7.Маша И.	-						■				+				+								2	1	1	0
8.Рома К.								■								-		-	+	-			1	3	0	0
9.Алена К.									■			+			-					+	+		3	1	3	1
10.Виталик К.	-		+			+		+		■					-				+	-			4	3	1	1
11.Маша Л.							+				■								-			-	1	2	1	0
12.Кристина Л.	+		-			-		-	+	-		■								+	+		4	4	3	0
13.Ирина М.	+				+	-	+				-		■			-			+		-		4	4	1	1
14.Альфия М.	-					-	-			+			■			+	+	+				-	4	4	2	0
15.Ксения Н.	+		-		-			-				+		■						-			2	4	1	2
16.Кристина С.	-	+		+	-				+		-	-			■			+					4	4	1	3
17.Юля С.	-						-				+			+	-	+	■	+	-				4	4	2	0
18.Юля Т.	-						-				+			+			+	■				-	3	3	2	0
19.Антон Ч.			+																■		-		1	1	0	0
20.Катя Ш.			-			-			+	-		+			-					■	+		3	4	3	2
21.ЕвгенияШ.			-						+			+			-						+	■	3	2	3	0
22.Коля Ю.								+											+			■	2	0	0	0
Полученные + выборы	5	2	2	2	2	1	3	4	5	1	4	4	4	2	4	3	2	3	5	4	3	0				
Полученные - выборы	7	0	4	0	2	4	4	2	4	2	3	1	1	0	5	5	0	3	3	8	3	4				