

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»

Кафедра общей психологии и конфликтологии

**ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ
КЛАССОВ К ВНЕДРЕНИЮ ВОССТАНОВИТЕЛЬНОГО ПОДХОДА
ПРИ РАЗРЕШЕНИИ КОНФЛИКТОВ**

Направление «44.04.02 – Психолого-педагогическое образование»

Магистерская программа «Медиация в образовании»

Выпускная квалификационная работа

Квалификационная работа
допущена к защите
Зав. кафедрой Л.А. Максимова
« ____ » _____ 2019 г.

Исполнитель:
Зеленецкая Евгения Васильевна,
обучающийся ММЕДе-1701z
группы

Научный руководитель:

Максимова Людмила

Александровна.

Кандидат педагогических наук,
доцент

Екатеринбург 2019

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ К ВНЕДРЕНИЮ ВОССТАНОВИТЕЛЬНОГО ПОДХОДА ПРИ РАЗРЕШЕНИИ КОНФЛИКТОВ.....	12
1.1. Сущность и особенности конфликта в образовательной среде	12
1.2. Характеристика восстановительной медиации при разрешении конфликтов	23
1.3. Структурная модель формирования готовности обучающихся педагогических классов к внедрению восстановительного подхода при разрешении конфликтов.....	32
ГЛАВА 2. ПРАКТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ К ВНЕДРЕНИЮ ВОССТАНОВИТЕЛЬНОГО ПОДХОДА ПРИ РАЗРЕШЕНИИ КОНФЛИКТОВ.....	48
2.1. Анализ образовательной среды, диагностика уровня готовности учащихся педагогических классов к внедрению восстановительного подхода при разрешении конфликтов	48
2.2. Апробация модели формирования готовности учащихся педагогических классов к внедрению восстановительного подхода при разрешении конфликтов.....	57
2.3. Анализ, оценка эффективности апробации программы формирования готовности учащихся педагогических классов к внедрению восстановительного подхода при разрешении конфликтов	65
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	69
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	73

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Ведущим принципом современного образования является гуманизация и демократизация учебно-воспитательного процесса, который ставит на повестку дня внедрение технологий сотрудничества. Решение актуальных задач современных образовательных учреждений осложняется наличием недостатков и трудностей в педагогическом взаимодействии, что в целом обуславливает рост конфликтности и существенно снижает эффективность всего учебно-воспитательного процесса. В современных условиях конфликты стали одной из самых сложных проблем жизнедеятельности образовательных учебных заведений всех уровней аккредитации. Ученики, взаимодействуя со взрослыми, сверстниками, окружающей социально-культурной средой, довольно часто на различных уровнях и в различных обстоятельствах сталкиваются с межличностными, групповыми, между групповыми конфликтами. Постоянно растет количество конфликтов в системе «ученик-педагог», «ученик-ученик», «педагог-педагог», «педагог-родители». В настоящее время актуальной является проблема формирования готовности учащихся педагогических классов к внедрению восстановительного подхода при разрешении конфликтов. Так, предоставление квалифицированной помощи и поддержки детям и подросткам в образовательной среде при решении различных конфликтных ситуаций будет способствовать улучшению пространства образовательной среды.

Сейчас из-за обострения конфликтного противодействия можно наблюдать частичное отсутствие положительных взаимоотношений между педагогом и школьниками, растет эмоциональная и духовная дистанция между ними, снижается мотивация учеников к учебно-познавательной деятельности. Длительные, нерешенные конфликты негативно влияют на межличностные отношения, разрушают социально-психологический климат в среде образовательного учреждения, а неумение управлять конфликтами и

находить оптимальные пути и способы их предупреждения и решения негативно сказывается на всех участниках педагогического взаимодействия.

Актуальным и значимым является внедрение восстановительного подхода. Восстановительный подход – это системный подход к решению конфликтных ситуаций, который предусматривает восстановление, нарушенное вследствие конфликта, социально-психологического состояния, связей и отношений в жизни его участников и их социального окружения; исправление причиненного конфликтом вреда.

В социально-педагогических исследованиях конфликты воспринимаются основными субъектами педагогического взаимодействия (учителями, учениками, родителями, администрацией) как неизбежное явление школьной жизни, с которым необходимо не только считаться, но и активно влиять на него с целью предотвращения негативных последствий. Однако характер взаимных конфликтных противостояний свидетельствует о том, что не только обучающиеся, но и педагоги общеобразовательной школы не обладают, в достаточной мере, эффективными практическими способами управления конфликтом, поэтому субъектам образовательного процесса необходимо оказывать квалифицированную помощь, что будет способствовать формированию готовности учащихся педагогических классов к внедрению восстановительного подхода при разрешении конфликтов.

Проблема конфликтов была предметом исследования многих ученых. Сейчас уже выяснены основные закономерности, суть, динамика, прогнозирование и предотвращение конфликтов. К примеру, предупреждение и решение конфликтов изучали А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов, М.С. Вершинин, Н.В. Вешняков, И.Я. Герасименко, Н.В. Гришина, О.Н. Громова, А.В. Дмитриев, А.И. Желтухин, Ю.Г. Запрудский, А.Г. Здравомыслов, В.И. Кудрявцев. Возникновение и разрешение конфликтов во время педагогического взаимодействия были в центре внимания Н.В. Гришиной, Н.И. Повякель, Г.В. Ложкина, Е.И. Уткина и др. Психолого-педагогические технологии управления конфликтами

рассматривали А.М. Горняк, В.Н. Мясищев, Т.А. Семченко, А.И. Капская и др. Готовность учащихся к внедрению восстановительного подхода при разрешении конфликтов рассматривалась в работах С.К. Рыженко, Л.М. Марковой, Т.В. Куделькиной, Р.Р. Максудова, А.Ю. Коновалова и др.

Отдавая должное теоретической и практической значимости работ учёных, констатируем, что состояние научной разработанности современных проблем формирования готовности учащихся педагогических классов к внедрению восстановительного подхода при разрешении конфликтов нельзя считать удовлетворительным. Сегодня существует немало нерешенных теоретических и практических проблем. В частности, необходимо формирование компетентных обучающихся, владеющих глубокими теоретическими знаниями в области предупреждения, предотвращения и регулирования конфликтов. Поэтому практические аспекты формирования готовности учащихся педагогических классов к внедрению восстановительного подхода при разрешении конфликтов недостаточно разработаны в содержательном и методическом аспектах.

Анализируя научно-педагогические исследования в области организации формирования готовности учащихся педагогических классов к внедрению восстановительного подхода при разрешении конфликтов выявлен ряд **противоречий** между: требованием общества и образовательной системы у обучающихся с высоким уровнем сложившейся готовности к решению конфликтных ситуаций и недостаточной разработанностью практических механизмов организации их подготовки; некоторой консервативностью формирования готовности школьников к внедрению восстановительного подхода при разрешении конфликтов и необходимостью внедрения практико-ориентированных технологий, направленных на решение конфликтов, происходящих в образовательной среде; практической потребностью основательной подготовки учеников к внедрению восстановительного подхода при разрешении конфликтов и ненадлежащим уровнем их теоретических знаний о конфликте и

несформированностью практических умений и навыков из-за отсутствия основательного методического обеспечения.

Итак, многоаспектность указанного круга вопросов, обнаруженные противоречия, необходимость и возможность их практического решения, а также социальная значимость и актуальность проблемы обусловили выбор темы диссертационного исследования «Формирование готовности учащихся педагогических классов к внедрению восстановительного подхода при разрешении конфликтов».

Необходимость разрешения вышеизложенных противоречий обуславливает актуальность диссертационного исследования и определяет его **проблему**: каковы педагогические условия формирования готовности учащихся педагогических классов к внедрению восстановительного подхода при разрешении конфликтов?

Объект исследования – готовность учащихся педагогических классов в работе к продуктивному разрешению конфликтов.

Предмет – психолого-педагогические условия формирования готовности учащихся педагогических классов к внедрению восстановительного подхода при разрешении конфликтов.

Гипотеза исследования: заключается в предположении, что формирование навыков, способов, умений и знаний по готовности учащихся к внедрению восстановительного подхода обеспечивается реализацией следующих педагогических условий:

- стимулирование у обучающихся внутренней мотивации к конструктивному урегулированию и разрешению конфликтов;
- поэтапное усвоение учениками конфликтологических знаний и формирование у них соответствующих умений и навыков;
- обогащение содержания практической подготовки учеников специальными знаниями о сущности, структуре, функций и механизмов предупреждения и разрешения конфликтов;

- создание благоприятного социально-психологического климата для обеспечения формирования опыта конструктивного решения конфликтных ситуаций).

Цель - выявить, теоретически обосновать и реализовать на практике педагогические условия формирования готовности учащихся педагогических классов к внедрению восстановительного подхода при разрешении конфликтов

Задачи исследования:

1. Раскрыть сущность и особенности конфликта в образовательной среде;
2. Дать характеристику восстановительному подходу при разрешении конфликтов;
3. Разработать модель формирования готовности учащихся педагогических классов к внедрению восстановительного подхода при разрешении конфликтов;
4. Провести анализ образовательной среды, провести диагностику уровня готовности учащихся педагогических классов к внедрению восстановительного подхода при разрешении конфликтов;
5. Разработать и апробировать программу формирования готовности учащихся педагогических классов к внедрению восстановительного подхода при разрешении конфликтов;
6. Провести анализ эффективности апробации программы формирования готовности учащихся педагогических классов к внедрению восстановительного подхода при разрешении конфликтов.

Методы исследования. Для достижения поставленной цели и решения задач был использован комплекс взаимосвязанных методов: теоретических - изучение научной психолого-педагогической и учебно-методической литературы по теме исследования; системно-структурный анализ литературных источников и нормативных документов по определению сущности организации учебно-воспитательного процесса по подготовке учащихся педагогических классов к внедрению восстановительного подхода

при разрешении конфликтов; синтез, сравнение, классификация, обобщение научного материала с целью выявления закономерностей и основных подходов к организации учебного-процесса, что будет способствовать повышению психолого-педагогической готовности учащихся педагогических классов к внедрению восстановительного подхода при разрешении конфликтов; эмпирических - наблюдение, анкетирование, тестирование, беседы, опросы для выявления уровней сформированности готовности учащихся педагогических классов к внедрению восстановительного подхода при разрешении конфликтов и определения эффективности предложенной методики исследования; педагогический эксперимент (констатирующий и формирующий); математических методов обработки экспериментальных данных для определения достоверности полученных результатов, качественной и количественной обработки полученных результатов, методов математической статистики – критерий Манна-Уитни, критерий Вилкоксона.

Этапы исследования. Исследование проводилось с 2017 г. по 2019 г.

На первом этапе – аналитическом – изучено состояние разработанности проблемы формирования готовности учащихся педагогических классов к внедрению восстановительного подхода при разрешении конфликтов в теоретическом и практическом аспектах (диссертационные работы, монографии, научные статьи, методические разработки, учебные планы, типовые учебные программы); определены объект, предмет исследования, его цели, задачи и программа исследовательской экспериментальной работы; систематизированы базовые понятия по теме исследования; разработан диагностический инструментарий для определения уровня сформированности исследуемого феномена.

На втором этапе – проведен констатирующий срез с целью выявления уровня сформированности готовности учащихся педагогических классов к внедрению восстановительного подхода при разрешении конфликтов; обоснованы теоретические основы формирования готовности учащихся педагогических классов к внедрению восстановительного подхода при

разрешении конфликтов, определены ее компоненты, критерии, показатели и уровни сформированности, разработаны и теоретически обоснованы педагогические условия формирования готовности учащихся педагогических классов к внедрению восстановительного подхода при разрешении конфликтов.

На третьем этапе – обобщающем – проанализированы и обобщены результаты, подведены итоги экспериментальной работы, сделаны теоретические и практические выводы, оформлена диссертационная работа.

Научная новизна исследования заключается в том, что:

- впервые выделены и теоретически обоснованы совокупность педагогических условий формирования готовности учащихся педагогических классов к внедрению восстановительного подхода при разрешении конфликтов к решению межличностных конфликтов в учебных заведениях (стимулирование у обучающихся внутренней мотивации к конструктивному урегулированию и разрешению конфликтов; поэтапное усвоение учениками конфликтологических знаний и формирование у них соответствующих умений и навыков; обогащение содержания практической подготовки учеников специальными знаниями о сущности, структуре, функций и механизмов предупреждения и разрешения конфликтов; создание благоприятного социально-психологического климата для обеспечения формирования опыта конструктивного решения конфликтных ситуаций) и разработана методика их внедрения;
- разработаны педагогические условия формирования готовности учащихся педагогических классов к внедрению восстановительного подхода при разрешении конфликтов; конкретизированы компоненты готовности учащихся педагогических классов к внедрению восстановительного подхода при разрешении конфликтов (содержательный, мотивационно-деятельностный, личностный, конструктивный, коммуникативный) критерии и определены их

показатели по четырем уровням (низкий, средний, достаточный, высокий).

Практическое значение диссертационного исследования заключается в разработке инструктивно-методических материалов для проведения учебного тренинга «Формирование готовности к внедрению восстановительного подхода» с целью углубления, расширения и конкретизации знаний и умений в решении конфликтов в учебных заведениях, готовности к внедрению восстановительного подхода, а также практических упражнений, деловых и дидактических игр, внедрение которых было направлено на формирование готовности обучающихся к внедрению восстановительного подхода в решении конфликтов. Авторские материалы могут быть полезными для студентов, аспирантов, педагогов, практических психологов. Результаты исследования могут применяться при составлении учебных планов, программ, учебных пособий для обучающихся при подготовке их к внедрению восстановительного подхода.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ К ВНЕДРЕНИЮ ВОССТАНОВИТЕЛЬНОГО ПОДХОДА ПРИ РАЗРЕШЕНИИ КОНФЛИКТОВ

1.1. Сущность и особенности конфликта в образовательной среде

Конфликт – обычное социальное явление, вполне естественно для социально-педагогической среды учебных заведений. Избежать конфликтного взаимодействия довольно сложно, поэтому целесообразно знать механизмы его предупреждения и ориентироваться в технологиях решения конфликтного взаимодействия. Учитывая то, что в среде образовательных учреждений участились случаи, которые имеют летальный исход из-за деструктивного поведения оппонентов в конфликтной ситуации, у детей необходимо формировать высокий уровень готовности к деятельности по разрешению конфликтов. Конфликты сопровождают личность во всех сферах жизни. Не является исключением и их наличие в образовательной среде учебных заведений. Термин «конфликт» уже давно вошел в повседневный обиход, поэтому, имеем право утверждать, что на сегодняшний момент, конфликт не относится к конкретной отрасли научных знаний, а используется в различных аспектах. Наряду с этим, понимаем, что конфликт глубоко проник во все сферы жизнедеятельности человека.

Как утверждает Н. Волкова [28], в современном понимании, конфликты рассматриваются как сложное, многоплановое явление, действие которого может быть положительным или отрицательным, они одновременно могут развивать и разрушать, служить стимулом к изменениям, прогрессу. На основе анализа научной литературы [29; 46] по исследуемой проблеме пришли к выводу, что конфликт трактуется неоднозначно среди исследователей, которые непосредственно занимаются изучением данного феномена, нет единой точки зрения по поводу того, что именно представляет собой конфликт. В процессе исследования был

установлен тот факт, что каждый автор вкладывает в понятие «конфликт» свой смысл, но чаще всего под ним имеют виду различные источники его происхождения и развития: продолжение конкуренции, антагонистические отношения, осознание несовместимости позиций или действий, предельный случай обострения противоречий и тому подобное. Так, один из ведущих немецких специалистов в области конфликтов Р. Дарендорф [48] связывает конфликт с конкуренцией и подчеркивает, что он возникает только в случае, если у сторон имеется несовместимость действий. Часто в качестве синонимов конфликта используются другие синонимического характера термины: «борьба», «спор», «напряженность в отношениях», «инцидент», «кризис» [24]. Американские социологи Р. Мак и Р. Снайдер еще в шестидесятых годах XX в. отмечали, что понятие «конфликт» в том виде, в котором оно, как правило, употребляется, является «резиновым» понятием, которое можно «растягивать».

Исходя из приведенных выше аргументов и выявленных противоречий, целесообразно провести более глубокий анализ научной дефиниции «конфликт». В этимологическом смысле научная категория «конфликт» происходит от латинского *conflictus* - столкновение и практически в неизменном виде входит в другие языки. К примеру, в английском языке - *conflict*; в немецком языке - *konflikt*; во французской - *conflit*. Отметим и тот факт, что использование понятия «конфликт» встречается в различных научных областях человеческой деятельности. В частности, наиболее активно его используют ученые в общей педагогике и психологии, медицине, социальной психологии, психотерапии, философии, социологии, политологии и др. Различные научные дисциплины, естественно, делают собственные акценты на разных аспектах конфликта. Приведем некоторые примеры разного видения этимологии этого слова. Следовательно, в педагогическом словаре, конфликт трактуется как столкновение, выраженное в обостренной, жесткой форме, разнонаправленных целей, позиций, взглядов [10]. В философии конфликт отражает стадию развития, когда

существующие в противоречии противоположности превращаются в крайние противоположности, достигая момента взаимоотрицания друг друга и снятия противоречия [26]. Толковый словарь рассматривает данный термин, как «серьезное расхождение, столкновение, спор». В словаре иностранных слов [21] понятие конфликт означает – столкновение противоположных сторон, мнений, сил, острый спор. Психологический словарь представляет несколько иную трактовку, а именно конфликт рассматривается как «вид общения, в основе которого лежат объективные или субъективные противоречия» [23, с. 160]. Исходя из того, что важную роль для понимания сущности и структуры конфликтологических знаний играет психология, остановимся на коротком анализе основных подходов к трактовке указанного понятия разными отраслями психологии.

В процессе исследования установлено, что в психологии конфликт исследуется главным образом в русле мотивационных или когнитивных концепций. В первом случае, как отмечает М. Лебедева [12], он рассматривается как агрессия, во втором, как разница познавательной сферы сторон конфликта. Сам конфликт, по мнению В. Лавриненко определяется как «Столкновение противоположно направленных взглядов, мнений, сил в сознании отдельного индивида или межличностном взаимодействии, связанное с негативными эмоциональными переживаниями» [19]. К примеру, Л. Орбан-Лембрик [18] в социальной психологии определяет конфликт с точки зрения столкновения значимых, несовместимых или противоположных взглядов, потребностей, интересов и действий индивидов или отдельных групп.

Подытоживая наработки психологов [62], отметим, что существенным их достижением стала разработка понятийного конфликтологического аппарата, к которому отнесены сущность конфликта, его структура, стадии, методы диагностики и стратегии управления. Ими был доказан и тот факт, что конфликты всегда сопровождаются значительным напряжением эмоционально-психологического состояния конфликтующих сторон. В свою

очередь в научной конфликтологической литературе наиболее распространенный подход заключается в определении понятия «конфликт» из противоречия. В подтверждение этой позиции конфликтологов приведем некоторые примеры. В частности, А. Дмитриев придерживается следующей точки зрения: «Конфликт - это проявление объективных или субъективных противоречий, выражающееся в противоборстве сторон» [57, с. 27]. Иными словами, конфликт – это процесс, в котором два или более индивида, или группы активно ищут возможности помешать друг другу достичь определенной цели, помешать удовлетворению интересов противника. Конфликт, с точки зрения противоборства субъектов социального взаимодействия, которое характеризуется нанесением взаимного ущерба (морального, материального, физического, психологического), рассматривается в учебнике С. Емельянова [61]. Довольно детальное определение понятия «Конфликт» представлено в учебнике по конфликтологии под авторством М. Пиренн [18], в котором автор приводит несколько толкований:

- столкновение определенных интересов, взглядов конфликтующих сторон;
- недоразумение, которое связано с острыми эмоциональными переживаниями;
- столкновение противоположных мнений, целей, интересов, субъектов взаимодействия;
- противоречие, которое возникает между людьми в связи с решением тех или иных вопросов социальной и личной жизни;
- психическое противоречие сторон, имеющих несовместимые интересы;
- стремление одной стороны утвердить свою позицию, в то время как другая сторона протестует против неправильной оценки ее деятельности [15, с. 27-31].

Отметим, что в социологии, конфликт часто рассматривается через призму разногласий конкретных целей и интересов его участников (отдельных индивидов, социальных групп, сообществ и т.п.) [124]. Например, французский социолог Б. Гурней в книге «Введение в науку управления» пишет: «Все мы хотели бы полностью избежать конфликтов. Но это абсурдная мечта» [19]. Как социологическое явление конфликт рассматривали в свои трудах Г. Зиммель, Ч. Дарвин, А. Смит, Г. Спенсер. Учитывая предмет нашего исследования, целесообразно остановиться на коротком анализе общих подходов к трактовке научной категории «Конфликт» в социальной педагогике и общей конфликтологии. В частности, как свидетельствуют исследования М. Пиренн [18], в социально-педагогических источниках рассматриваются конфликты, как форма социального взаимодействия между двумя или большим количеством субъектов, которые возникают в результате разногласий во взглядах, интересах и ценностях восприятия. В учебнике по конфликтологии под редакцией В. Ратникова [15], конфликт объясняется, как активное противодействие противоположно направленных целей, интересов, позиций, мнений или взглядов оппонентов, или субъектов взаимодействия. Анализ научных работ ученых свидетельствует, что конфликт рассматривается как явление не желательное, а потому его необходимо, по возможности, избегать или немедленно решать.

Проведенный анализ исследований специалистов позволил обобщить, что понятие конфликта включает в себя различные формы и способы противостояния, напряжение в отношениях, скрытой и явной борьбы. В самом общем виде конфликт – это столкновение, недоразумение, противоречие двух или большего количества разнонаправленных сил, мотивов, взглядов, позиций сторон с целью реализации коренных интересов в условиях противодействия каждой из сторон. В основе конфликта – противоположные позиции сторон и противоречия во взглядах, столкновение разнонаправленных действий. Еще в свое время, известные психологи и

педагоги, такие как В.М. Бехтерев (1921 г.), П.П. Блонский (1925 г.), А.Р. Лурия (1930 г.), А.С. Макаренко (1934) обращали большое внимание на необходимость изучения и понимания конфликтов в педагогическом процессе. Долгое время, как в теории, так и в практической деятельности, конфликты в педагогическом процессе оценивались односторонне, а именно как нежелательное явление и как показатель слабости руководства группой, вплоть до признания того факта, что руководитель, воспитатель, педагог недостаточно требовательный, а ученик имеет ложную линию поведения [129, с. 114].

Отметим, что вопрос возникновения конфликтов в педагогическом взаимодействии исследовали в своих трудах Н.В. Гришина [46], М. Пиренн [15], Н.И. Повьякель [13], Э.А. Уткин [25]. В процессе исследования установлен тот факт, что проблема развития педагогических конфликтов в системе «педагог-ученик», «ученик-ученик», «педагог-педагог», «педагог-администрация» занимала значительное внимание среди ученых конфликтологов. Согласно со взглядами А.В. Дмитриева [7] в том, что конфликт – это проявление объективных или субъективных противоречий, выражающихся в противоборстве сторон. Конфликт возникает только тогда, когда имеются объективные условия и наблюдается достаточно высокая активность субъективного фактора. Поэтому, для понимания причин возникновения педагогического конфликта в социально-педагогической среде общеобразовательных учебных заведений ключевым, на наш взгляд, является взаимодействие объективных и субъективных предпосылок. В педагогическом общении раскрывается индивидуально-субъективное своеобразие как педагога, так и ученика.

Конфликтность во взаимодействии учителя и ученика, как утверждают Л.А. Барановская и М.И. Филоненко, непосредственно детерминирована индивидуальными особенностями, различиями эмоциональных состояний, возраста, уровня интеллекта, эрудиции, жизненного опыта, культуры, воспитанности, выполняемых социальных ролей, что в свою очередь, требует

гармонизации отношений в учебно-воспитательном процессе между системами «учитель-ученик», «учитель-учитель», «учитель-родители», «учитель-администрация». Понимаем и тот факт, что конкретные причины межличностных конфликтов весьма разнообразны.

Отметим, что изучение нами указанного круга вопросов, дает возможность для констатации того факта, что сколько научных школ и авторов, столько и можно найти обоснованных подходов к причинам их возникновения. Приведем некоторые суждения ученых по этому поводу. Н.В. Гришина выделяет три основных группы причин возникновения конфликтов:

- содержание взаимосвязей (совместной работы);
- специфика межличностных отношений;
- психологические особенности конфликтующих сторон (темперамент личности, адекватность самооценки, уровень личностного развития, акцентуации характера) [46, с.131].

В своих публикациях И. Козич причины конфликтов в педагогической среде условно разделяет на:

- социальные (влияние социума, социально-экономическая и идеологическая нестабильность, низкая заработная плата, падение престижа педагогической профессии, отсутствие государственной системы воспитания);

- психологические (особенности возрастной психологии, противоречия между поколениями, психологическое своеобразие каждого субъекта педагогического взаимодействия; психологическая усталость и нервные перегрузки педагогов, возрастные поведенческие особенности школьников; искаженные представления о самоутверждении и самореализации учащихся; завышенная или заниженная самооценка);

- педагогические (отсутствие гибкого мышления педагога, стереотипность оценки мышления и деятельности учащихся, шаблонный подход к детям, отсутствие индивидуальной педагогической позиции, низкий

уровень педагогической культуры, общепедагогические и методические ошибки) [107].

Мы согласны с А.С. Карминым в том, что, классифицируя различные конфликтные ситуации между личностями, необходимо выделить определенные группы причин:- ограниченность ресурсов, причем необходимо обращать внимание на их качественную и количественную сторону;- различия в целях непосредственных участников конфликта;- разница в видении конфликтной ситуации и субъективных ценностях;- различия между жизненным опытом и манерой поведения;- недоразумение и недовольство коммуникацией;- личностные различия участников.

Эффективным для практического использования считаем подход, который выделяет 4 группы причинных факторов конфликтного взаимодействия, предложенный В. Линкольном [11, с. 132-134]. К ним относятся:

1. Информационные факторы - одни из причинных факторов, которые возникают вследствие неприятия одной из сторон определенной информации, в свою очередь может быть поводом конфликтной ситуации. К информационным факторам относят: слухи, временную дезинформацию; факты, донесенные частично; информацию, которая доносится преждевременно или наоборот передана с опозданием; ненадежность информационных источников, экспертов, свидетелей; неточность перевода определенной новости и ее сообщение в средствах массовой информации; разглашение конфиденциальности.

2. Поведенческие факторы, характеризующие особенности поведения конфликтующих сторон, к которым относятся: превосходство; стремление к преимуществу; эгоизм; нарушение обещаний; дерзость; несоблюдение требований; грубость; постоянные отвращения внимания; проявления агрессии и тому подобное.

3. Факторы отношений – причинные факторы, характеризующиеся неудовлетворённостью межличностного взаимодействия между субъектами.

Сюда относят: весомость взаимодействия и вклад каждого в взаимоотношения; несовместимость интересов конфликтующих сторон, уровня их общения, ценностных и поведенческих характеристик; разницу образовательных уровней; отсутствие доверия или ее низкий уровень.

4. Ценностные факторы, характеризующиеся противоположными ценностными характеристиками и принципами поведения участников конфликтного взаимодействия. К данным факторам относят: систему приоритетов; религиозную принадлежность, мировоззрение, политические убеждения и тому подобное.

В своем исследовании А. Поенко отмечает, что, в общем плане, причинами педагогических конфликтов могут быть определенные действия и характер общения педагога, а также общие обстоятельства функционирования школы, а именно:- невозможность учителя предсказать поведение учащихся на уроке и вне его;- стремление к сохранению своего социального статуса;- непредсказуемость ученических поступков, которые могут нарушать спланированный ход урока, и в свою очередь, вызвать у педагога раздражительность и желание помешать этому;- недостаточная осведомленность о причинах конфликтной ситуации которая уже состоялась, которая в свою очередь затрудняет выбор оптимального поведения [18, с. 19-20].

Отметим, что профессиональные конфликты в учебных заведениях могут выполнять как отрицательные (деструктивные), так и положительные (конструктивные) функции. В своих трудах А. Анцупов и А. Шипилов указывают на такие позитивные функции конфликтов: полное или частичное устранение противоречий, которые возникают из-за несовершенства организации деятельности, ошибки управления; позволяют более глубоко оценить индивидуально-психологические особенности людей, участвующих в нем; позволяют ослабить психологическую напряжённость (реакцию участников на конфликтную ситуацию) [2].

Анализ научных источников позволил выделить следующие положительные функции профессиональных конфликтов в образовательной среде:

- регулятивно-развивающая, которая способствует расширению мировоззрения отдельной личности или целой группы конфликтующих, усвоению определенного социального опыта и т.д.;

- мобилизационная, что обеспечивает мобилизацию определенных усилий отдельных индивидов или группы для решения возникающих конфликтных ситуаций;

- познавательная, которая предупреждает конфликтологические стороны о симптоме неблагополучных отношений при возникновении конфликтной ситуации;

- функция сплочения и структурирования, которая способствует группировке единомышленников во время конфликта и структурированию социальных групп;

- инструментальная, что помогает решить противоречие благодаря удачному использованию конфликта;

- функция стимулирования развития личности, направленная на повышение у участников конфликта чувства ответственности за свои слова и поступки, самопознания и помощь в осознании собственной значимости;

- психотерапевтическая и облегчающая функция обеспечивает выход негативных эмоций, снимает напряженность, избавляет от недоразумения;

- диагностическая и объясняющая функция помогает прояснить ситуацию и определиться относительно добродетелей и недостатков субъектов конфликтного взаимодействия.

Что касается негативных функций профессионального конфликта в социально-педагогической среде средних учебных заведений, то учеными выделен конкретный перечень деструктивных функций. К наиболее существенным отнесены следующие:

- ухудшение психологического климата между всеми участниками конфликтологической ситуации и разрушения межличностных отношений;
- снижение производительности в результате конфликта;
- осложнения сотрудничества и ограничения возможностей партнерства между сторонами во время конфликта и после него;
- ухудшение отношений конфликтующих сторон, уменьшение возможности их партнерства в ходе конфликта и после него;
- разрушение совместной деятельности, которая существовала до конфликта;
- стимулирование проявления неадекватного самочувствия личности и различных психологических защит;
- нарастание конфронтации, затягивающий людей в борьбу.

Негативную окраску несут в себе преимущественно эмоциональные конфликты и схватки, возникающие вследствие социально-психологической несовместимости людей. Также, негативные последствия могут иметь долговременные положительные конфликты. Г. Козырев считает, что «конфликт несет в себе негативные функции, когда: ведет к беспорядку и нестабильности; общество не в состоянии обеспечить мир и порядок; борьба ведется насильственными методами; следствием конфликта являются большие материальные и моральные потери; возникает угроза жизни и здоровью людей» [108, с. 21].

Педагогические конфликты имеют свои особенности, которые отличают их среди других. А. Грейлих выделяет следующие из них:- ответственность одного субъекта конфликтной ситуации, а именно педагога, с разрешения противоречий и решения проблемных моментов;- поведение участников конфликта определяется разницей их социального статуса (педагог-ученик); - стороны конфликта несут разную ответственность за решение противоречия, следует из-за разницы в жизненном опыте участников;- события и причины конфликтной ситуации воспринимаются и осознаются по-разному (конфликт «глазами педагога» и «глазами ученика

«видится по-разному»);- конфликтная ситуация приобретает воспитательный смысл вследствие присутствия других учеников [43].

Итак, на основе анализа исследований ученых в области возникновения конфликтов в общеобразовательных учебных заведениях, нами было установлено, что конфликты в социально-педагогической среде – это неотъемлемая часть всего учебно-воспитательного процесса. Поэтому, всем субъектам образовательного процесса необходимо знать и уметь решать конфликты в социально-педагогической среде общеобразовательных учебных заведений.

1.2. Характеристика восстановительной медиации при разрешении конфликтов

В общем смысле, медиация – это альтернативный метод решения конфликтов посредством привлечения третьей незаинтересованной стороны. Несмотря на то, что этот метод был разработан недавно, а именно в 60-70-х годах XX века в США, его истоки берут свое начало еще с истории древнейших времен. И для того, чтобы лучше понять сущность этого подхода следует обратиться к его истории, с начала зарождения и до нынешних времен. Однако комплексное изучение природы этого альтернативного подхода разрешения конфликтов невозможно без рассмотрения развития взаимодействия людей в конфликтных ситуациях. Конфликтные ситуации имели место еще во времена первобытных людей. Тогда основной ценностью было выживание в суровых условиях, а, следовательно, преимуществом была грубая физическая сила. С помощью нее и решались конфликтные ситуации: стосильное - тот и прав. «Стратегия» силы «ориентирована на ликвидацию противника, или как биологического организма, или как дееспособной и свободной в своём выборе личности» [69]. Это может служить ярким примером зарождения господства

«авторитетности» персоны, которая имеет определенное влияние на ход и разрешение конфликта.

В дальнейшем, отголоски этого паттерна встречались в истории как действенные инструменты в решении, различных противостояний. Однако стратегия «силы» является скорее стратегией не решение конфликта, а его подавлением, которая ставит побежденного в позицию выжидания изменения обстоятельств и возможной мести. При таком развитии ситуации, побеждённая сторона будет накапливать в себе негатив и при первой возможности ударит по победителю для установления «справедливости».

Стратегия «силы» не утратила своей применимости до наших дней, однако она уже далеко не единственная. Позже, авторитетность меняет свою направленность и на первый план выходят статус и власть [25].

Изменение экономической и политической системы изменяет и менталитет человечества, а, следовательно, появляются и новые методы регулирования взаимоотношений людей. С приходом капиталистической общественно-экономической формации широко распространялся судебный метод разрешения конфликтов. Судебная система и в наше время остается доминирующей, однако, к сожалению, не является идеальной. Несмотря на то, что современное официальное правосудие опирается на права человека и авторитет закона, оно имеет целый ряд недостатков. В первую очередь это ориентация наказания и противостояния. Формализованность и обобщенность официального правосудия делает его не гибким, длительным и нередко не соответствующим пожеланиям самим участников процесса. Официальное правосудие «именно» решает какое наказание заслуживает сторона, которую признали виновной, и на какое возмещение может рассчитывать сторона, признанная жертвой [36].

Четкое разграничение и определение ролей участников процесса скорее ухудшает общую картину. Накопление негатива у жертвы и виновника почти исключает дальнейшее понимание и примирение. Это делает способы разрешения конфликтов официальным правосудием довольно

относительным. В частности, интересы представителей судебной системы сконцентрированы на том, чтобы правосудие свершилось, и произошло по всем официальным параметрам, чем в примирении между сторонами и недопущении конфликта в дальнейшем. Конечно, нельзя утверждать, что все конфликты можно решить, обращаясь к методам альтернативного правосудия, однако в немалом количестве случаев именно отход от официального правосудия приводит к тому, что конфликт становится исчерпанным и даже делает возможным дальнейшее общение между сторонами.

Одним из таких вариантов ухода от официального правосудия является медиация [9]. Термин «медиация» имеет несколько вариантов определения. По мнению К. Катанян определяет медиацию, как добровольную, конфиденциальную процедуру, которая не имеет обязательной силы, в ходе которой стороны конфликта добровольно, с помощью третьего лица пытаются урегулировать конфликт» [33, с. 36].

И.В. Решетникова рассматривает медиацию как форму примирения сторон, в ходе которой нейтральное лицо, избранное добровольно сторонами (исходя из его компетенции и авторитета), проводит переговоры [59].

Д.Л. Давыденко понимает посредничество в широком смысле как процедуру урегулирования спора в порядке переговоров при содействии нейтрального третьего лица, оказывающего сторонам содействие в организации и ведении процесса переговоров, но не уполномоченного выносить обязательное для них решение. Медиация, по мнению Д.Л. Давыденко, понятие более узкое и означает процедуру посредничества, при которой третье лицо не дает рекомендаций относительно возможных условий урегулирования спора, а предоставляет им профессиональную помощь в организации и ведении процесса переговоров. [15]

Наиболее четким и всеобъемлющим является определение, что представлено в Инструкции по Эффективной Медиации Организации Объединенных Наций: «Медиация – это добровольный процесс, в

соответствии с которым третья сторона предоставляет помощь двум или более сторонам конфликта, с их согласия для предупреждения, урегулирования или решения конфликта, помогая им развивать взаимоприемлемые согласия» [85].

В этой Инструкции авторы различают три уровня медиации:

- Первый уровень касается руководства страны. Макроуровень.
- Второй уровень касается ведущих деятелей в обществе, например, политические партии и региональные власти, известные религиозные деятели, ученые.
- Третий уровень касается представителей гражданского общества, региональной власти. Микроуровень [85].

Понятие медиации включает в себя весь структурированный процесс поддержки переговоров, от первых контактов со сторонами и до подписания заключительного соглашения. Из этого следует, что его можно использовать в течение всего конфликта. В дословном переводе «медиация» означает «посредничество».

Медиаторы-посредники помогают сторонам конфликта найти взаимоприемлемое решение их проблемы. Задача медиатора заключается не в том, чтобы вынести готовое решение или обвинение. При таком подходе скорее от самих сторон конфликта зависит выработка решения, оптимально совпадающего их интересам. По результатам достигнутой договорённости «выиграть должны все» [19].

Восстановительный подход основан на тех же началах нейтрального посредничества и самоопределения сторон, но его принципиальная новизна состоит в установке используемых здесь процедур посредничества на помощь в исцелении людей и восстановлении отношений, в возрождении сообществ, преодолении различных форм отчуждения. Именно такая гуманистическая направленность программ дает возможность проводить их по случаям правонарушений и по криминальным случаям. Еще одним важным принципиальным отличием восстановительного подхода является

то, что примирение проводится лишь в том случае, если правонарушитель признается в совершенном деянии и добровольно готов загладить причиненный ущерб. В рамках восстановительного подхода проводятся восстановительные программы.

Преимущество медиации состоит в том, что вместо решения ситуации односторонне, стороны находят взаимовыгодное решение. Вместо борьбы за правоту происходит конструктивная работа над решением конфликта. При этом медиация не ограничивается существующим предметом спора, она должна учитывать также и скрытые причины возникновения конфликтной ситуации. Если разрешение конфликта разрабатывается сторонами самостоятельно, то это воспринимается участниками более одобрительно и увеличивает шансы на сохранение прочных отношений в будущем.

Процесс медиации требует от медиатора наличия целого ряда навыков и качеств, поскольку он является достаточно кропотливым. Именно поэтому, среди медиаторов довольно распространенное явление профессионального выгорания. В частности, существует ряд обстоятельств, при которых один медиатор заменяется другим. Речь идет о ситуации, в которых медиатор по определенным причинам не может придерживаться принципа нейтральности [9].

Кроме компетентности медиатора, для обеспечения успешности процедуры медиации следует придерживаться определенной процедуры. Технологическую карту проведения медиации можно представить в виде последовательных этапов: 1. Предварительная фаза; 2. Медиативная беседа: а. Вступление; б. Выслушивание сторон; в. Переход от позиций к интересам; г. Выработка альтернатив; д. Заключение сделки; 3. Фаза реализации.

Предыдущая фаза включает в себя организацию встречи сторон и, при необходимости, предварительной индивидуальной встречи с каждой из сторон конфликта. Стоит помнить, что предпосылкой для успешной медиации является желание обеих сторон конфликта прийти до консенсусного решения [44].

Медиативная беседа включает в себя ряд подпунктов и первый из них, это - вступление. При вступлении необходимо объяснить, что такое медиация, о чем будут сейчас идти переговоры. Поскольку основная задача медиатора - это сформировать платформу для продуктивных переговоров, чрезвычайно важно обеспечить равенство участников процесса и их комфорт. При вступлении медиатором предлагается перечень стандартных правил, после чего он обсуждает его со сторонами конфликта которые, по желанию, могут внести в него определенные правки.

После согласования правил, участников процесса спрашивают готовы ли они принимать участие в процедуре. Далее каждая из сторон конфликта получает возможность высказаться и рассказать о конфликте со своей точки зрения. Медиатор активно слушает и, при необходимости, задает вопросы и обобщает услышанное. Следующим шагом является переход от позиций к интересам.

После того, как интересы сторон были высказаны - происходит переход к выработке альтернатив. На этом этапе, с помощью различных методов, стороны конфликта проговаривают различные варианты решения спора. На этом этапе как раз и происходит поиск и рассмотрение взаимовыгодных вариантов. Последним этапом медиативного беседы является подписание и заключение сделки. Через некоторое время медиатор еще раз налаживает контакт с участниками процесса для того, чтобы понять, действительно ли соглашение решило проблемы. Если этого не произошло, нужно вносить поправки в соглашение, проведя еще одну встречу с переговорами [9].

Медиации могут проводиться одним или несколькими людьми. Медиация, которую проводит несколько человек, ко-медиация, имеет место тогда, когда речь идет о сложном конфликте, в котором больше чем две стороны, и требующего долгосрочных медиативных встреч [11].

Успешная медиация ставит определенные требования к кандидатуре медиатора:1. Все участники конфликта должны принимать и уважать медиатора. Это должен быть человек, который заслуживает доверия среди

участников процедуры;2. Медиатор не должен быть заинтересован в том или ином решении конфликта. Медиатор должен быть полностью нейтральным и при этом выступать за интересы всех сторон конфликта;3. Медиатор не оценивает и не выносит приговоров. Все точки зрения имеют право на существование;4. Медиатор ответственен за ход медиативной беседы, стороны конфликта - за ее содержание;5. Медиатор следит за тем, чтобы в любом случае неравное положение сторон конфликта было компенсировано;6. Медиаторы придерживаются конфиденциальности по отношению ко всему, что они слышат во время медиативной беседы;7. Медиатор следит за тем, чтобы не заключались сделки, которые невозможно в дальнейшем реализовать [39].

В распоряжении медиаторов множество методов для того, чтобы способствовать процессу обработки конфликта и решения проблемы. Мозговой штурм – креативный сбор идей, во время которого перечисляют все предложения, не оценивая их, а затем анализируют и выбирают лучшие для работы. Перефраз - одна из техник активного слушания. Дает возможность через правильно поставленные уточняющие варианты: достичь правильности восприятия услышанной информации; снизить напряжение во время беседы [36]. В зависимости от сути конфликта и методов, которые использует медиатор выделяют различные типы медиации. Так, например, С.И. Калашникова, основываясь на анализе зарубежных источников по проблеме медиации, предлагает уровневый подход к определению видов медиации:

- Общий уровень (медиации, направленные на предупреждение конфликта и урегулирование уже открытого конфликта)
- Конкретный (медиации, которые детализируют медиации общего уровня и направлены на прояснение и конкретизацию их результатов) [32].

В научной литературе в зависимости от формы проведения медиации принято выделять также - общую медиацию (обе стороны присутствуют на медиативных встречах), - челночную, или шаттл - медиации (медиатор

поочередно встречается со сторонами), -медиацию непосредственную, которая предусматривает непосредственное общение сторон и медиатора, - медиации опосредованные, связанные с использованием технических средств связи, интернет и т.д. [34]

Кроме того, медиация может предполагать, как личное присутствие сторон, вовлечённых в спор, так и присутствие их представителей, действующих на основании соответствующих документов. В зависимости от процедурных особенностей медиация подразделяется на открытую (стороны могут вступать в непосредственное взаимодействие), закрытую (непосредственное взаимодействие сторон не предвидится) и смешанную (стороны активно взаимодействуют на одних этапах медиации, на других этапах индивидуально взаимодействуют с медиатором в целях подготовки к дальнейшим переговорам), а также медиации с участием одного медиатора или нескольких [35].

Л.Л. Рискин предлагает описание различных моделей медиации по двум главным критериям: - роль медиатора (ограничивается она содействием сторонам в выработке соглашения (медиация содействия) или медиатор дает правовую или иную оценку спора и осуществляет консультирование сторон (оценочная медиация), - предмет медиации (ограничивается предмет рассмотрения спором, переданным на медиацию, или в ходе переговоров предмет расширяется и могут рассматриваться и другие темы) [11].

На основании сочетания различий по этим двум критериям автор выделяет четыре модели медиации: оценочная медиация с широким предметом; оценочная медиация с узким предметом; медиация содействия с широким предметом; медиация содействие с узким предметом.

Актуальный подход к рассмотрению основных моделей медиации подход предложили Л. Боуль и М. Несик, выделив такие модели: - терапевтическая медиация; - медиация оценки спора; - «расчетная» медиация; - медиация содействия урегулированию спора [14].

Терапевтическая модель медиации направлена на восстановление дружественных отношений сторон и может быть отнесена к медиации конфликтов в социально бытовой и сфере, и сфере трудовых отношений. Медиация оценки спора относится к сфере судопроизводства и понимается как процедура, направленная на его урегулирование путем заключения такого соглашения, максимально приближена к возможному судебному решению по данному делу. Особенностью этой модели является то, что медиатор не только организует процесс переговоров, но и имеет право высказывать свое мнение по содержанию спора.

Расчетная модель относится к виду коммерческой медиации и представляет собой вариант позиционных переговоров и направлена на урегулирование спора путем справедливого распределения ресурсов. К медиации конфликтов в социально-бытовой сфере и сфере трудовых отношений можно отнести классическую, интегративную модель медиации как процедуру, направленную на урегулирование спора с учетом взаимных интересов сторон. В ее основу положена модель интеграционных переговоров («гарвардский метод») [27].

Д. С. Кулапов приводит следующую классификацию моделей медиации:- медиация нарративная, при которой медиаторы и участники конфликта имеют длительное воздействие друг на друга в ходе диалога, и медиация выглядит как процесс, где участники представляют свой взгляд на происходящее;- медиация трансформативности, основанная на предоставлении сторонам возможности самим определять ход медиации, а не следовать указаниям медиатора;- медиация «понимающая», когда делается акцент на решении спора с помощью более глубокого понимания сторонами перспектив, приоритетов и интересов - собственных, и с другой стороны;- медиация экосистемная или системно-ориентированная, основной задачей которой является помощь семьям в преодолении будущих изменений и сохранении нормальных отношений с детьми;- медиация, ориентированная на решение проблем, когда осуществляется концентрированность в пользу

людей, а не на позициях (медиатор сначала предлагает сторонам изложить свои позиции, а уже потом помогает им признать, что у сторон существуют общие интересы и потребности) [43].

Итак, медиативные практики следует рассматривать как комплекс мер по решению, урегулированию и предотвращению повторения конфликтов. А именно понятие медиации означает добровольный процесс, в соответствии с которым третья сторона оказывает помощь двум или более сторонам конфликта, с их согласия для предупреждения, урегулирования или разрешения конфликта, помогая им развивать взаимоприемлемые согласия.

1.3. Структурная модель формирования готовности обучающихся педагогических классов к внедрению восстановительного подхода при разрешении конфликтов

В целях исследования, одной из задач является разработка модели формирования готовности обучающихся педагогических классов к внедрению восстановительного подхода при разрешении конфликтов. На сегодняшнем этапе формирование готовности обучающихся педагогических классов к внедрению восстановительного подхода при разрешении конфликтов происходит практически стихийно, зачастую совершенно неосознанно со стороны самого субъекта деятельности, можно утверждать, что без развития и совершенствования умений и навыков решения конфликтных ситуаций достичь высокого уровня сформированности готовности обучающихся педагогических классов к внедрению восстановительного подхода при разрешении конфликтов представляется чрезвычайно проблематичной задачей [11].

Для выхода из такой ситуации было принято решение о целесообразности использования процедуры педагогического моделирования. В частности, в работах М. Ярмаченко указано, что метод педагогического моделирования лежит в основе любого метода научного

исследования – как теоретического, при котором «используются различные знаковые, абстрактные модели, так и экспериментального, где используются предметные модели» [179, с. 323]. В общем, моделирование обеспечивает достоверность обработки полученных результатов [56]. Следствием педагогического моделирования является модель. Учёными достаточно внимания уделено описанию такой категории, как педагогическая модель.

В свою очередь, анализ научных источников позволяет утверждать, что модель – это не только отражение или копия определённого положения вещей, но и предусмотренная форма деятельности.

Фактически модель рассматривается как конструкция, в которой находится символы нашего опыта или мышления таким образом, что в результате получаем систематизированную репрезентацию этого опыта или мышления, как способ их понимания или объяснения другим людям. Таким образом, модель должна сохранять свойства реального объекта, и только в этом случае познание может сосредоточиться на тех сторонах действительности, которые выделены для изучения.

В результате обработки приведенных выше исследований и обобщения педагогического опыта, под моделью формирования готовности обучающихся педагогических классов к внедрению восстановительного подхода при разрешении конфликтов понимаем развернутую программу, включающую пути достижения поставленной цели и имеющей определенную структурную организацию. Таким образом, модель формирования готовности обучающихся педагогических классов к внедрению восстановительного подхода при разрешении конфликтов целесообразно рассматривать как комплексную интегрированную схему, включающую в себя последовательность оперативных действий, которые влияют на повышение готовности обучающихся педагогических классов к внедрению восстановительного подхода при разрешении конфликтов [5].

Непосредственно разработка графической модели предоставила нам возможность понять, что именно необходимо сформировать, сопоставив с

тем, что уже сформировано. Нами выдвинуто предположение, что на основе модели можно повысить общий уровень познавательного процесса, перевести его в теоретическую плоскость, лучше понять структуру и механизм взаимодействия исследуемого процесса, что обеспечит достоверность обработки полученных результатов. В практическом аспекте необходимо стремиться, чтобы разработанная нами модель помогла решать ряд стратегических задач.

Мы исходили из того, что модель, как система действий, должна: - обеспечивать адекватное понимание смоделированных свойств; - учитывать характерные особенности образовательного процесса в школе; - быть направлена на достижение желаемого результата.

Итак, созданная модель включала следующие взаимосвязанные составляющие:

- цель, которая заключается в формировании готовности обучающихся педагогических классов к внедрению восстановительного подхода при разрешении конфликтов;

цель конкретизировалась такими задачами, в частности: приобретение знаний о структуре и динамике межличностных конфликтов, прав и обязанностей сторон, участвующих в нем; владение знаниями о формах и методах воздействия на конфликтующие стороны с целью разрешения конфликтных ситуаций; формирование стремления к бесконфликтности в учебной деятельности; формирование положительного отношения к конфликтам; формирование конструктивной мотивации и разрешения конфликта; формирование навыков работы в стрессовых ситуациях;

- организация подготовки, которая базировалась на конкретных принципах, подходах, включала этапы, методы и формы подготовки учеников к внедрению восстановительного подхода;

- компоненты, критерии и уровни готовности обучающихся педагогических классов к внедрению восстановительного подхода при разрешении конфликтов;

- педагогические условия, которые имели существенное влияние на процесс формирования готовности обучающихся педагогических классов к внедрению восстановительного подхода при разрешении конфликтов;

- результат подготовки - сформирована готовность обучающихся педагогических классов к внедрению восстановительного подхода при разрешении конфликтов.

Реализация всех указанных выше составных частей модели способствует формированию надлежащего уровня готовности обучающихся педагогических классов к внедрению восстановительного подхода при разрешении конфликтов

Графическое отображение разработанной модели формирования готовности обучающихся педагогических классов к внедрению восстановительного подхода при разрешении конфликтов отображено на рисунке 1.

Цель - формирование готовности обучающихся педагогических классов к внедрению восстановительного подхода при разрешении конфликтов

ОРГАНИЗАЦИЯ ПОДГОТОВКИ

Педагогические условия формирования готовности обучающихся педагогических классов к внедрению восстановительного подхода при разрешении конфликтов: стимулирование у обучающихся внутренней мотивации к конструктивному урегулированию и разрешению конфликтов; поэтапное усвоение учениками конфликтологических знаний и формирование у них соответствующих умений и навыков;

Принципы: системности, научности, мотивации

Подходы: компетентностный, коммуникативный, синергетический, акмеологический

Этапы: дедуктивный, конструктивный, завершающий

Активные методы: дискуссионные, игровые, тренинг

Формы: групповая дискуссия, дидактические и ролевые игры

Педагогические условия формирования готовности обучающихся педагогических классов к внедрению восстановительного подхода при разрешении конфликтов: обогащение содержания практической подготовки учеников специальными знаниями о сущности, структуре, функциях и механизмов предупредительных и разрешительных конфликтов; создание благоприятного социально-психологического климата для обеспечения формирования опыта конструктивного решения конфликтных ситуаций

Критерии готовности обучающихся педагогических классов к внедрению восстановительного подхода при разрешении конфликтов: содержательный, мотивационно-деятельностный, личностный, конструктивный, коммуникативный

Уровни сформированности готовности обучающихся педагогических классов к внедрению восстановительного подхода при разрешении конфликтов: низкий, средний, достаточный, высокий

РЕЗУЛЬТАТ – сформированная готовность обучающихся педагогических классов к внедрению восстановительного подхода при разрешении конфликтов

Рис. 1. Структурная модель формирования готовности обучающихся педагогических классов к внедрению восстановительного подхода при разрешении конфликтов

Для эффективного построения процесса формирования готовности обучающихся педагогических классов к внедрению восстановительного подхода при разрешении конфликтов необходимо четко определиться с принципами, которые выступают основополагающими идеями.

Итак, к основным принципам подготовки обучающихся педагогических классов к внедрению восстановительного подхода при разрешении конфликтов мы относим принципы: - системности; - научности; - мотивации.

Принцип системности выстраивает определенную последовательность форм и методов подготовки обучающихся педагогических классов к внедрению восстановительного подхода при разрешении конфликтов. Этот принцип предусматривает четкую логику и базируется на последовательности в организации учебного процесса. Принцип системности определяет подготовку школьников в системной взаимосвязи целей, задач, организации подготовки, методического обеспечения, критериев и показателей и направлен на результат - надлежащий уровень готовности к указанному виду деятельности. Этот принцип предусматривает, что конфликтологические знания и умения, которые формируются в процессе подготовки должны быть неразрывно связаны между собой и образовывать целостную систему.

На основе анализа литературы выделены конкретные правила, которых придерживались, внедряя указанный принцип в процесс подготовки обучающихся педагогических классов к внедрению восстановительного подхода при разрешении конфликтов: структурирование содержания теоретического материала и его логическое распределение; переход от простых форм и средств к более сложным; четкое выделение главного в

учебном материале, который изучают ученики; учет особенностей учебной деятельности при изучении теоретического материала по конфликтологии.

Принцип научности предполагает, что все решения, которые принимаются в процессе организации учебно-познавательной деятельности учеников базируются на объективных научных фактах и научных подходах. Учитывая указанное, весь учебный материал, который должны изучить школьники должен быть научно обоснованным.

В общем, принцип научности процесса формирования готовности обучающихся педагогических классов к внедрению восстановительного подхода при разрешении конфликтов предъявляет определенные требования к содержанию занятий и создает необходимые условия для всестороннего развития учеников. Соблюдение данного принципа требует: обеспечение тесной связи учебного материала с практической деятельностью учеников; раскрытие причинно-следственных связей конфликтологических явлений; профессиональный подбор учебных материалов с учетом современных исследований данной проблематики [26].

Данный принцип будет эффективным в том случае, когда будет следовать определенным правилам, а именно: отбор теоретического материала с учётом последних достижений конфликтологии; научная организация и проведения лекционных и семинарских занятий на основе использования современных научных подходов.

Принцип мотивации ориентирует, прежде всего, на создание для всех учеников лично-комфортных условий в процессе обучения, ситуации успеха, оказание практической помощи школьникам в поиске индивидуального стиля учебно-познавательной деятельности, раскрытии и развитии индивидуальных познавательных интересов, а также на формирование мотивов к обучению и самообразованию. В целом, принцип мотивации предусматривает формирование заинтересованности учеников к работе по решению конфликтных ситуаций, предоставление индивидуального содержания их учебно-познавательной деятельности [18].

Организовать процесс обучения невозможно без активного включения всех его участников. При этом, наиболее эффективным направлением повышения качества обучения, считаем создание таких психолого-педагогических условий, в которых объект обучения имеет возможность занимать активную позицию, постепенно становясь субъектом учебно-познавательной деятельности. То есть, осуществить преобразование от пассивного лица в активное, быть заинтересованным участником учебного процесса. Для эффективной реализации указанного принципа придерживались следующих правил: формирование познавательных мотивов; мотивация учебных достижений школьников в области конфликтологического знания; формирование интереса к деятельности по урегулированию конфликтов; предоставление личностного смысла учебной деятельности.

Процесс подготовки школьников к деятельности по решению конфликтов мы рассматриваем в контексте четырех теоретико-методологических подходов: компетентностного, коммуникативного, синергетического и акмеологического. Придерживаемся взглядов М. Каган в том, что категория «подход» является осознанной ориентацией специалиста на реализацию в своей деятельности определенной совокупности взаимосвязанных целей, ценностей, принципов, методов исследовательской или практической деятельности, в соответствии с требованиями образовательной парадигмы [10, с. 34]. Подробнее рассмотрим каждый из подходов.

Компетентностный подход акцентирует внимание на результатах образования, в частности, таким образом, что непосредственный эффект становится значимым. Расширяет значение целей профессионального образования, интегрируя в себе учебные, развивающие и воспитательные задачи. Образование в данном подходе рассматривается не как сумма усвоенной информации, а как способность человека действовать в различных проблемных ситуациях. Таким образом, благодаря данному подходу,

школьники должны не только практически овладеть определенным набором знаний, умений и навыков, но и действовать как настоящие профессионалы, которые способны выполнять задачи в учебных заведениях. Основными приоритетами учебной системы благодаря компетентностному подходу, должны быть возможности системного пополнения знаний учеников на основе инновационных методик обучения, а не только их четко задекларированное получение [34].

Коммуникативный подход базируется на этике и культуре общения, манере речи. Данный подход предполагает не только средства общения и поведения, а также сформированность знаний и умений в сфере взаимодействия с общественными институтами и людьми. Школьники должны обладать глубокими знаниями в области коммуникации. Любые конфликтные ситуации, которые возникают в общеобразовательном учебном заведении невозможно решить без овладения необходимыми теоретическими знаниями, практическими умениями и навыками. Как отмечает А. Пасечник, коммуникативный подход является источником внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективного коммуникативного действия в определенном круге ситуаций межличностного взаимодействия, и выступает синтезом теоретических и практических знаний для реализации функций в процессе коммуникативной деятельности [17]. Именно поэтому, для формирования у школьников опыта межличностного взаимодействия необходимо соблюдать коммуникативный подход.

Синергетический подход позволяет рассматривать подготовку обучающихся педагогических классов к внедрению восстановительного подхода при разрешении конфликтов как синергетический процесс, который одновременно управляемым и самоорганизующимся. Мы поддерживаем взгляды П. Щедровицкого [27] в том, что повышение готовности обучающихся педагогических классов к внедрению восстановительного подхода при разрешении конфликтов должно стать не только центром обучения, но и центром коммуникации, быть «открытым университетом

личности» [26, с. 79-81]. Нам импонируют взгляды автора в том, что деление на «учеников» и «учителей» может быть только условным, все участники учебно-воспитательного процесса должны учиться друг у друга, взаимодействовать и совершенствовать профессионализм.

Акмеологический подход ориентирован на осмысленный поиск эффективных путей организации учебно-воспитательной деятельности, направленной на формирование высокого уровня профессионализма, что в свою очередь предполагает достижение максимально возможного («акме») уровня теоретического и практического совершенства во время обучения в школе. Весомость данного подхода в формировании готовности обучающихся педагогических классов к внедрению восстановительного подхода при разрешении конфликтов встречается в трудах многих ученых [5].

При внедрении акмеологического подхода основное внимание было направлено на создание благоприятного психологического климата в школьной среде и необходимых условий для достижения учениками личностных вершин во время обучения, стимулирование механизмов самообразования и саморазвития. Именно поэтому, введение акмеологического подхода в формировании готовности обучающихся педагогических классов к внедрению восстановительного подхода при разрешении конфликтов в учебных заведениях является неотложным требованием современности.

Проанализировав полученные результаты, мы пришли к выводу, что формирование готовности обучающихся педагогических классов к внедрению восстановительного подхода при разрешении конфликтов целесообразно осуществлять в несколько этапов.

В частности, нами было выделено - этап - дедуктивный; II -этап - конструктивный; III- этап - завершающий. На первом этапе ученик приобретает умения: видеть и осознавать разного рода конфликтные ситуации, определять особенности конкретной конфликтной ситуации,

различать объективные и субъективные причины возникновения и протекания конфликта. Для этого, нами было предложено использовать дискуссионные методы. Второй этап практической подготовки позволяет сформировать у школьников умение выявлять причины возникновения, пути и способы решения конфликтов, выделять приемы и методы воздействия, моделировать конфликтную ситуацию и находить варианты ее решения.

В реализации данного этапа важную роль играют игровые методы подготовки. Третий, завершающий этап - это приобретение навыков решения конфликтных ситуаций. На этом этапе у школьников накапливаются различные варианты решения конфликтных ситуаций, формируются умения анализировать и контролировать ход конфликтов. Именно на этом этапе, тренинг помогает систематизировать все имеющиеся знания и умения, а также попрактиковаться в приобретенных навыках решения конфликтов [20].

Еще одной составляющей модели формирования готовности обучающихся педагогических классов к внедрению восстановительного подхода при разрешении конфликтов выступают методы этой работы. В. Ягупов определяет методы, как «способы и приемы совместной, упорядоченной, взаимосвязанной деятельности, направленных на овладение знаниями, навыками и умениями, разностороннее развитие умственных и физических способностей, формирование черт, необходимых для полноценной жизни» [27, с. 318].

Мы разделяем мнение Ю. Емельянова по разделению активных методов подготовки на три основных блока, а именно: дискуссионные методы (Групповая дискуссия, проблемные управленческие ситуации); игровые методы (Дидактические, творческие, ролевые игры); тренинги (тренировка межличностной чувствительности восприятия себя как психофизического единства). Коротко охарактеризуем их.

Дискуссионные методы, вследствие своей многофункциональности, могут считаться универсальными для формирования конфликтологической готовности учеников. Они обладают возможностями поиска и закрепления

положительных стандартов в коммуникативном поведении ученика, и имеют возможность рассматриваться как дидактический прием в процессе целенаправленного формирования конфликтологической готовности школьников. Суть дискуссионного метода заключается в том, что участникам задается ситуация определенных психологических отношений, предлагается рассмотреть с точки зрения выбора определенного типа поведения: наиболее целесообразного, наиболее вероятного и допустимого. В практическом аспекте, мы строили дискуссионный метод на типичных примерах, проблемных управленческих ситуациях, то есть учили применять теоретические знания на практике и в то же время, позволяли участникам анализировать конкретные ситуации и проявлять свои и чужие ошибки.

Организуя учебный процесс, использовали четыре структурные группы элементов дискуссионной деятельности, а именно: - проблемное содержание, которое включает имитационную модель - как главный центральный элемент дискуссионного метода. Сюда относятся:

- проблемные задачи, тематические вопросы и ситуационные задачи;
- организация участников дискуссии, определение и распределение их ролей;
- взаимодействие участников, которое характеризуется определенными правилами, прописываемых отдельно или в самом сценарии дискуссии;
- методическое обеспечение [13].

Используя метод дискуссии для формирования готовности обучающихся педагогических классов к внедрению восстановительного подхода при разрешении конфликтов, необходимо помнить о соблюдении следующих правил, а именно побудить учеников к осознанию собственных предположений, идей и вопросов, которые могут возникать в процессе дискуссии, при этом формировать у них ответственное отношение к своей роли в решении конфликтов в общеобразовательных учебных заведениях; поощрять учеников говорить и слушать друг друга (в процессе диалога рождается истина), подбадривать их, когда они находят аргументы или

подтверждение собственных идей и убеждений; показывать ученикам важность их мнений и давать возможность каждому участнику дискуссии ее выразить [8].

Ученикам, которые учились в экспериментальной группе, использование дискуссионных методов позволило осознать необходимость усовершенствовать теоретические знания, развить субъективную активность, сформировать коммуникативные качества и умения, позволило проанализировать важность теоретической и практической подготовки в формировании готовности к внедрению восстановительного подхода при разрешении конфликтов.

Дискуссионные методы способствовали повышению мотивации к решению конфликтных ситуаций, развили умение эмпатийно слушать своих сверстников, создали атмосферу интеллектуального соперничества и дали стимул для тренировки стратегий выхода из конфликтных ситуаций.

Среди игровых методов подготовки учеников к деятельности по решению конфликтов выделяем ролевые, дидактические и творческие игры. Ролевая игра является одним из тех уникальных методов обучения, помогает ученикам справляться с неопределенностью, ставит их в ситуацию, которая включает те же ограничения, мотивацию, существующих в реальном мире, поэтому она чрезвычайно актуальна для формирования готовности обучающихся педагогических классов к внедрению восстановительного подхода при разрешении конфликтов. При помощи ролевой игры ученики имели возможность:- приобрести опыт использования определенных навыков в игровой ситуации;- проанализировать альтернативные способы действий, идеи, предложенные для выполнения задания игры, изменить ситуацию к лучшему;- отработать на практике определенные виды поведения в безопасной среде перед тем, как применять их в реальной жизни;- обрести уверенность в своих силах во время практических действий или репетиции определенного события;- закрепить усвоенный материал путем обеспечения обратной связи [4].

Дидактическая игра – это вид учебных занятий, организованных в виде игр, которые реализуют ряд принципов игрового, активного обучения и отличаются наличием правил, фиксированной структурой игровой деятельности и системы оценивания, является одним из методов активного обучения. Среди психолого-педагогических задач игровой деятельности на занятии Ю. Бабанский выделил следующие: изучение нового материала, формирование умений и навыков, обобщение и контроль знаний; раскрытие творческих возможностей учеников; воспитание коллективизма и взаимопомощи в решении сложных проблем; взаимное обучение: много игр предусматривают консультативный процесс, в группе, где собраны сильные и слабые ученики, идет процесс взаимообогащения информацией и умениями; воспитание чувства сопереживания друг к другу; формирование практических навыков [6].

Педагогическая ценность игры заключается в:- стимулировании учеников к обучению;- активизации психических (внимания, запоминания, наблюдательности, сообразительности, интереса, восприятие, мышление и т.д.) процессов учеников;- применении знаний в различных игровых условиях;- стимулировании школьников к осуществлению самостоятельного поиска теоретических знаний;- активизации различных мыслительных процессов;- привнесении эмоциональной радости ученикам;- формировании адекватных взаимоотношений между школьниками;- воспитании коллективизма;- художественном воспитании (совершенствование движений, выразительности речи, развитие творческой фантазии, яркая проникновенная передача образа);- выполнении аналитической и синтетической деятельности;- подведении к обобщению и классификации;- обучении школьников преодолевать различные трудности в их умственной и этической деятельности и т.д. [1].

Как правило, дидактическая игра состоит из следующих элементов: дидактическая задача (определяется целью учебного и воспитательного воздействия); игровая задача (Выполняется учениками в игровой

деятельности); игровые действия (это не всегда практические внешние действия, когда нужно что-то тщательно рассмотреть, сравнить или разобрать, это также тяжелые умственные действия, выраженные в процессах целенаправленного восприятия, наблюдения, сравнения, упоминания ранее усвоенного, умственные действия, выраженные в процессах мышления.

Во время участия учеников в дидактических играх наблюдали развитие мотивов игровой деятельности, активное желание решить поставленную игровую задачу; правила игры (различают два основных типа игр: игры с фиксированными правилами и игры со скрытыми правилами) [11]. Также дидактические игры различаются по учебному содержанию, познавательной деятельностью школьников, игровыми действиями и правилами, организацией и взаимоотношениями учеников. Указанные признаки присущи всем играм, но в одних чётко выступают одни, в других - другие.

При использовании тренинга ученики имели возможность обмениваться усвоенной информацией и опытом, занимать активную позицию относительно своих знаний, умений и навыков, а также отрабатывать предложенные контрольно-оценочные умения и навыки и конструировать новые технологические приемы. Отмечаем, что методы активного обучения (дискуссионные, игровые, тренинги) имели существенное влияние на формирование готовности обучающихся педагогических классов к внедрению восстановительного подхода при разрешении конфликтов [26].

Их мы использовали в системе, комплексного подхода к организации учебно-воспитательного процесса. Об удачном комплексном использовании методов свидетельствует скорость и качество освоения учениками учебного материала, характер взаимоотношений между педагогами и школьниками, мотивированность обучающихся к учебно-познавательной деятельности.

Таким образом, формирование готовности обучающихся педагогических классов к внедрению восстановительного подхода при разрешении конфликтов – это сложный, многоаспектный и противоречивый

процесс, который можно представить, как совокупность определенных компонентов, объединенных общим замыслом и планом. Поэтому, разработанная нами модель формирования готовности обучающихся педагогических классов к внедрению восстановительного подхода при разрешении конфликтов сочетается в целостной системе и показывает логические взаимосвязи между всеми элементами, задействованными в конфликтологическом обучении учеников. Использование предложенной модели призвано усовершенствовать работу по формированию готовности обучающихся педагогических классов к внедрению восстановительного подхода при разрешении конфликтов.

ГЛАВА 2. ПРАКТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ К ВНЕДРЕНИЮ ВОССТАНОВИТЕЛЬНОГО ПОДХОДА ПРИ РАЗРЕШЕНИИ КОНФЛИКТОВ

2.1. Анализ образовательной среды, диагностика уровня готовности учащихся педагогических классов к внедрению восстановительного подхода при разрешении конфликтов

Практическая работа была осуществлена на базе МАОУ СОШ №166. В исследовании приняли участие 48 детей в возрасте от 14 до 17 лет. Дети были распределены нами в две группы контрольную (КГ) и экспериментальную (ЭГ).

В образовательной организации разработана и применяется Школьная служба примирения (медиация). Это команда учеников и взрослых, которая стремится мирно урегулировать школьные конфликты, организуя встречу между сторонами конфликта, медиацию с участием нейтрального посредника (медиатора). Безопасность в школе – это уверенность, спокойствие, отсутствие страха за свою жизнь, знание того, что никто не останется безучастным к твоим проблемам. Это хороший микроклимат в школьном коллективе, помощь и забота старших учащихся о младших, взаимопонимание между взрослыми и детьми. Это когда родители спокойны за своего ребенка, уверены, что ему ничего не угрожает. Служба школьной медиации работает на основании действующего законодательства и нормативных документов: устав и положение о школьной службе медиации. Целью деятельности службы является содействие профилактике правонарушений и социальной реабилитации участников конфликтных и криминальных ситуаций на основе принципов восстановительного правосудия.

Как показали проведенные нами наблюдения за детьми, не все школьники готовы к внедрению восстановительного подхода при

разрешении конфликтов. Для подтверждения наших наблюдений была проведена диагностика.

Диагностика уровня готовности учащихся педагогических классов к внедрению восстановительного подхода при разрешении конфликтов осуществлялась на основе следующих критериев:

- содержательный (методологические, философские, психологические, педагогические и культурологические знания о конфликте и стратегии ее решения);

- мотивационно - деятельностный (умения школьника действовать в ситуации риска, стратегии поведения в конфликте, коммуникативные умения и навыки, технологии разрешения конфликтов);

- личностный (личностные качества – эмпатия, толерантность, ответственность, эмоциональная устойчивость);

- конструктивный (умение влиять на оппонентов, на их отношения, оценки, мотивы и цели конфликтного противоборства, формировать общественное мнение в отношении участников конфликта, умение осуществлять профилактику конфликта и разрешение конфликта на справедливой основе, выполняя роль «третейского судьи»);

- коммуникативный (умение осуществлять эффективное общение с участниками конфликта с учетом их личностных и эмоциональных состояний).

Сформированность готовности обучающихся педагогических классов к внедрению восстановительного подхода при разрешении конфликтов возможно оценивать по таким показателям: психолого-педагогическая информированность о конфликтах; конструктивное отношение к конфликту; развитые коммуникативные умения; владение широким диапазоном стратегий поведения в конфликте; эмоциональная устойчивость, эмпатия, рефлексия; отсутствие конфликтофобии: осознание личности партнера по взаимодействию как ценности, как цели, а не средства в конфликтной ситуации; осознание перевода деструктивного конфликта в конструктивный;

способность «Удерживать» конфликт (не уходить конфликтного взаимодействия); осознание важности, значимости конфликтологической компетентности.

Мы выделили следующие уровни сформированности готовности обучающихся педагогических классов к внедрению восстановительного подхода при разрешении конфликтов:

Таблица 1

Уровни готовности обучающихся педагогических классов к внедрению восстановительного подхода при разрешении конфликтов

Уровни сформированности	Показатели сформированности уровня
Интуитивный	Поиск решений конфликтологических ситуаций с помощью систематических проб и ошибок; бытовой характер конфликтологических знаний, их несистематизированность; наличие конфликта сопровождается неконтролируемыми чувствами; значимые эмоции не доминируют; импульсивность, ригидность, отсутствие рефлексии; деструктивная конфликтная позиция
Репродуктивный	Этажность конфликтологических знаний, неустроенность; наличие гибкости ума; негативное отношение к насилию, конфликт оценивается односторонне; стремление обострить конфликт обусловлено мотивами решительного несогласия с несправедливостью, недоразумением; ученики с репродуктивным уровнем часто обращаются за помощью, советом к третьему лицу, конфликт решается частично
Творчески репродуктивный	Использование учениками сложившейся системы научно-педагогических, конфликтологических знаний, умений, навыков аналитического и конструктивного характера; оригинальность решения конфликтологических задач, очередной ход решения выбирается на основании предыдущих; развита гибкость мышления; адекватность самооценки; стремление видеть сущность конфликта: стремление к усвоению всей системы средств и приемов решения конфликта, выбор адекватных средств и приемов в соответствии с конфликтной ситуацией: конструктивная конфликтная позиция
Творческий	Достаточное развитие аналитических, прогностических, конструктивных, исполнительских умений; оригинальные способы решения конфликтологических задач; характерен поиск новых методик, средств, приемов; развитая интуиция более высокого уровня; умение в ситуациях конфликта находить общий язык не только с отдельными субъектами взаимодействия, а со всеми субъектами взаимодействия на всех уровнях проявления конфликта

Диагностический комплекс был направлен на выявление уровней реализации отдельных компонентов готовности обучающихся педагогических классов к внедрению восстановительного подхода при разрешении конфликтов: содержательного, мотивационно-деятельностного, личностного, коммуникативного, конструктивного.

Для выяснения исходного уровня сформированности готовности обучающихся педагогических классов к внедрению восстановительного подхода при разрешении конфликтов были использованы тестовые диагностические методики. Итак, проведя диагностику исходного уровня сформированности готовности обучающихся педагогических классов к внедрению восстановительного подхода при разрешении конфликтов и проанализировав полученные результаты, можно получить определенную картину сформированности данной готовности у учеников.

Нами были применены следующие тестовые диагностические методики:

Для оценки мотивационно-деятельностного компонента готовности обучающихся педагогических классов к внедрению восстановительного подхода при разрешении конфликтов был применен диагностический тест Н.В. Гришиной «Оценка склонности личности к конфликтному поведению» (адаптированный вариант методики Ложкина Г.В. и Якель Н.И.) [11],

Для оценки коммуникативного компонента готовности обучающихся педагогических классов к внедрению восстановительного подхода при разрешении конфликтов был применен адаптированный вариант теста М. Снайдера «Оценка коммуникативного контроля в общении».

Для оценки конструктивного компонента готовности обучающихся педагогических классов к внедрению восстановительного подхода при разрешении конфликтов был применен адаптированный вариант методики Ложкина Г.В. и Повьякель Н.И. «Оценка готовности к переговорам и разрешения конфликтов».

Для оценки личностного компонента готовности обучающихся педагогических классов к внедрению восстановительного подхода при разрешении конфликтов был применен диагностический тест В.В. Бойко по уровню развития эмпатии (адаптированный вариант И. М. Юсупова).

Таблица 2

Оценка конфликтности личности

Группы	Низкий	Средний	Выше среднего	Высокий	Очень высокий
КГ	33%	20,8%	20,8%	20,8%	5%
ЭГ	33%	16%	20,8%	25,2%	5%

Результаты диагностики по изучению степени выраженности коммуникативного контроля представлены в таблице 3.

Таблица 3

Степень выраженности коммуникативного контроля

Группы	Низкий	Средний	Высокий
КГ	30%	55%	15%
ЭГ	32%	51%	17%

В соответствии с данными, представленными в таблицах, у школьников обеих групп наблюдается низкий уровень сформированности коммуникативного контроля, они не являются готовыми к восстановительному подходу в решении конфликтных ситуаций.

Таблица 4

Оценка готовности к переговорам в решении конфликтов

Группы	Низкий	Средний	Выше среднего	Высокий	Очень высокий
КГ	26%	47%	17%	10%	0%

ЭГ	28%	44%	16%	12%	0%
----	-----	-----	-----	-----	----

Проведенное обследование показало, что у обучающихся имеются сниженные способности к проявлению эмпатии в межличностных отношениях.

Таблица 5

Склонность учеников к эмпатии

Группы	Очень высокий уровень эмпатийности	Высокая эмпатийность	Нормальный уровень эмпатийности	Низкий уровень эмпатийности
КГ	11%	34%	35%	20%
ЭГ	9%	38%	31%	22%

Для оценки содержательного компонента готовности обучающихся педагогических классов к внедрению восстановительного подхода при разрешении конфликтов была применена анкета.

Результаты анкеты показали, что у учеников практически отсутствуют глубокие знания по: структуре и динамике межличностных конфликтов; прав и обязанностей сторон, участвующих в конфликте; роли третьей стороны - медиатора; зависимости основных параметров конфликта от личностных особенностей оппонентов; технологий решения конфликта.

Результаты анкетирования дают основания утверждать, что высокий уровень конфликтологических знаний присущ только 13,8% школьникам ЭГ и 15% ученикам КГ, достаточным уровнем знаний обладают 22,6% опрошенных ЭГ и 23,5% учеников КГ, средний уровень выявлен у 32,6% учеников ЭГ и 30% учеников КГ, низкий уровень конфликтологических знаний имеют 30,5% исследуемых ЭГ и 31,5% учеников КГ.

Выяснено, что большинство школьников до сих пор расценивают конфликты, как нежелательные явления, абсолютизируют одну сторону конфликта, видят только опасность, которая нарушает привычный ход событий. Очевидно, это объясняется тем, что у школьников не сформирована основательная теоретическая база в сфере конфликтологии, у них нет теоретических знаний о возможных подходах к решению конфликтных ситуаций в ученическом коллективе, межличностном общении.

Количественная обработка полученных данных позволила утверждать, что ни один из критериев готовности обучающихся педагогических классов к внедрению восстановительного подхода при разрешении конфликтов не достиг высокого уровня сформированности. Это свидетельствует о том, что ученики не обладают умениями и навыками, важными качествами, для решения различных конфликтных ситуаций, не имеют достаточной мотивированности к разрешению конфликтов, ведь мотивационный и коммуникативный критерий находятся на низком уровне сформированности. В свою очередь, содержательный и личностный критерии готовности находятся на среднем уровне, - этот факт дает нам возможность в процессе формирующего эксперимента достичь положительных результатов.

В ходе исследования установлено, что повышение уровня одного из критериев готовности к внедрению восстановительного подхода при разрешении конфликтов влияет на повышение уровня других. Так, например, высокий уровень мотивации влияет на эффективность овладения конфликтологическими знаниями и практическими умениями, и навыками, что, в свою очередь, способствует повышению готовности школьников к внедрению восстановительного подхода при разрешении конфликтов. Это объясняется тем, что содержательный, мотивационно – деятельностный, коммуникативный, конструктивный, личностный критерии готовности являются не просто суммой качеств, а интегрированным единством, базирующимся на основе взаимосвязей и взаимовлияния их элементов.

Можно утверждать, что полученные результаты свидетельствуют о недостаточном состоянии сформированности готовности школьников к деятельности по решению конфликтов. В ходе констатирующего этапа исследования установлено, что значительная часть учеников не является полностью готовой к решению различного вида конфликтных ситуаций, что объясняется следующими объективными причинами, как: недостаточной практической подготовкой и мотивированность учеников к решению конфликтов. Учитывая это, появляется необходимость организации целенаправленной работы, направленной на повышение уровня готовности школьников к внедрению восстановительного подхода при разрешении конфликтов.

Для определения различий между контрольной и экспериментальной группами применяется метод математической обработки данных, в данном случае используется непараметрический критерий U-Манна-Уитни. Данный критерий применяется в отношении двух независимых выборок респондентов. Эмпирическое значение критерия показывает насколько совпадают два ряда значений измеренного признака. Так как группы набраны с одинаковым уровнем значений измеряемого признака, отличий между контрольной и экспериментальной группы мало вероятны. Математическая обработка данных измеряемого признака контрольной и экспериментальной групп показала, что уровень значимости по всем измеряемым признакам выше 0,05, из чего можно сделать вывод об отсутствии статистически достоверных связей. Если сравнивать измеряемые признаки контрольной и экспериментальной групп по среднему рангу, то разница между ними минимальна, что также указывает на отсутствие различий между группами. Итак, в результате сравнения двух независимых выборок по критерию U-Манна-Уитни можно утверждать что, различий между контрольной и экспериментальной группами не выявлено.

Таблица 6

Результаты математической обработки по критерию U-Манна-Уитни.

Первичная диагностика

Показатель	Уровень значимости	Средний ранг	
		Контрольная группа	Экспериментальная группа
Конфликтность	0,467	14,58	12,42
Коммуникативный контроль	0,500	14,50	12,50
Готовность к переговорам решению конфликтов	0,421	12,31	14,69
Склонность к эмпатии	0,959	13,58	13,42
Готовность к внедрению восстановительного подхода	0,424	12,33	14,71

Учитывая задачи нашего исследования, мы проводим в экспериментальной группе работу, направленную на формирование готовности учащихся педагогических классов к внедрению восстановительного подхода при разрешении конфликтов. В контрольной группе мы не проводим никаких мер, но мы учитываем, что на уровень формирования готовности учащихся педагогических классов к внедрению восстановительного подхода при разрешении конфликтов влияют и внешние факторы, поэтому после проведения формирующей работы, мы снова диагностируем школьников в контрольной и экспериментальной группах по тем же методикам.

2.2. Апробация модели формирования готовности учащихся педагогических классов к внедрению восстановительного подхода при разрешении конфликтов

Итак, непосредственная экспериментальная апробация эффективности педагогических условий и модели формирования готовности учащихся педагогических классов к внедрению восстановительного подхода при разрешении конфликтов проводилась на базе МАОУ СОШ №166.

С целью целенаправленного формирования готовности учащихся педагогических классов к внедрению восстановительного подхода при разрешении конфликтов разработана и апробирована программа социально-психологически-педагогического тренинга «Формирование готовности к внедрению восстановительного подхода».

Количество занятий – 15. Каждое занятие продолжительностью 1 час 30 минут.

Таблица 7

Содержание программы психолого-педагогического тренинга

№	Основные задачи занятий	Перечень упражнений
1	Выработать правила тренингового занятия; установить доверительные отношения в группе; активизировать опыт участников; ознакомиться с понятием конфликт; снятие напряженности	«Вступительное слово тренера»; Упражнение «Клубок»; Упражнение «Берега надежд»; Упражнение «Установление правил»; активизирующая игра «Палка»; Упражнение «Нарисуй конфликт»; «Рефлексия»
2	Изучить конфликт, как элемент человеческих взаимоотношений; тренировки коммуникативных навыков; развитие наблюдательности; закрепление и осмысление развития конфликта»; снятие напряженности	Упражнение «Нетрадиционное приветствие»; Упражнение «Функции конфликта»; Упражнение «Значимый признак»; «Структура и динамика конфликта»; Упражнение «Карта конфликта»; Упражнение «Посидеть так, сидит ...»; «Рефлексия»

3	Изучить причины возникновения конфликтов; исследовать конфликтную ситуацию; продемонстрировать особенности общения в зависимости от расположения собеседников	Упражнение «Гуффи»; Упражнение «Блиц-опрос»; Упражнение «Причины конфликтов»; Упражнение «Неудобный разговор»; Упражнение «Масло»; «Неосознанные причины конфликта»; Упражнение «Прогнозирование ответов»; Упражнение «Подарок»
4	Научиться эффективно подбирать аргументы в конфликте и мотивировать своё мнение; сдерживать свои эмоции; овладеть навыками быстрого изменения роли в процессе взаимодействия; наладить положительный микроклимат	Упражнение «Вспомним правила»; Упражнение «Рисунок на двоих»; Упражнение «оправдываемся или отрицаем?»; Упражнение «Скажи нет»; Упражнение «Этюд по кругу»; Упражнение «Правило Сократа» «Рефлексия»
5	Предоставление участникам информации о формировании предубеждений и способы их предупреждения; понимание влияния предубеждений на возникновение конфликта; диагностики стратегий решения конфликтных ситуаций	Упражнение «Нетрадиционное приветствие»; Работа с предубеждениями; Упражнение «Ограбление магазина»; Упражнение «История, рассказанная Волком»; Упражнение «Картинки-оборотни»; Методика диагностики стратегий решения конфликтных ситуаций Д. Джонсона Ф. Джонсона; характеристика стратегий решения конфликтов; Упражнение «Мы сегодня»
6	Научиться с помощью ассоциаций диагностировать характер своих товарищей, творчески выражать свое отношение к одноклассникам и формировать умение находить правильный тон общения	Упражнение «Приветствие»; Упражнение «Кто это?»; Упражнение «Ассоциация»; Упражнение «Изобрази проблему»; Ролевая творческая игра «Необитаемый остров»; Упражнение «Подари цветок», «Рефлексия»
7	Углубить знания о конфликте; научиться использовать тактику сотрудничества; находить	Упражнение «Приветствие»; Упражнение «Мешочек ассоциаций»; Упражнение «Ситуация в автобусе»; Упражнение

	конструктивные способы решения проблемных ситуаций; работать над развитием рефлексии; отработка навыков формирования положительного психологического климата	«Превращение свинца в золото»; Упражнение «Случаи жизни»; Упражнение «Власть»; Упражнение «Коллектив, в котором царит благоприятная психологическая атмосфера»; Упражнение «Ритмичные аплодисменты»
8	Овладение форм адекватного поведения в конфликте, определить положительные и отрицательные стороны избежать конфликта; научиться находить продуктивный способ решения конфликтов	Упражнение «Встреча»; Концепция «Я-сообщения»; Упражнение «Избежание неприятностей»; Упражнение «Объясните»; Упражнение «Мы создаем»; Упражнение-активатор «Атомы»
9	Установка и достижения взаимопонимания партнеров по общению на невербальном уровне; совершенствование навыков эмпатии, рефлексии и умение слушать и слышать	Упражнение «Экран настроения»; Упражнение «за стеклом»; Упражнение «Дискуссия»; методика на определение умение слушать; Упражнение «Да»; Упражнение «Спор при свидетеле»; Упражнение «Карусель»; «Рефлексия»
10	Сформировать понимание структуры процесса медиации; определение принципов медиации и их значение	Упражнение «Шпионский отчет»; Этапы медиации. Пазл, обсуждения; Упражнение «Принципы медиации»; «Рефлексия»
11	Формирование коммуникативных навыков, необходимых медиатору развитие навыков активного слушания.	Упражнение «Интересная история»; Мозговой штурм; «Техники активного слушания»; техника «Кольцо»; Открытые и закрытые вопросы. Упражнение «Корректор»; Упражнение «Мы сегодня».
12	Овладение навыками перефразирования и уточнения, совершенствования умения внимательно слушать и правильно понимать собеседника. Обзор предыдущего дня.	Упражнение с мягкой игрушкой; Коммуникативные навыки; Упражнение «Отработка навыков перефразирование и уточнение» История «Великана»; Коммуникативные навыки. Техника «Кольцо».
13	Отработка навыков ведения процедуры	Упражнение «Вертушка»; Анализ

	медиации. Зарядка «Узелки»; Мозговой штурм «Правила обратной связи»; ведение процедуры медиации.	процедуры медиации. «Рефлексия».
14	Определение черт, способствующих формированию доверия к медиатору; обсуждение этических дилемм, которые могут возникать в процессе работы. Обзор предыдущего занятия.	Упражнение «Моя гордость»; Упражнение «Портрет медиатора»; Упражнение «Этика медиатора»; - Упражнение «Мы сегодня».
15	Изучить степени решения конфликтной ситуации; научиться находить нестандартные решения проблемы; ознакомиться с техникой «Переговорного Айкидо»; тренировки эффективных навыков общения.	Упражнение «Что ты делаешь?»; Упражнение «Апельсин»; Упражнение «Нестандартное решение»; Упражнение «переговорное Айкидо»; Упражнение «Ситуация в автобусе»; Упражнение «Переменная комната»; «Рефлексия»

Тренинг, разработанный нами, имел преимущественно практический характер и выступал, по нашему мнению, одним из самых эффективных механизмов формирования готовности, обучающихся к внедрению восстановительного подхода при разрешении конфликтов

Овладение важными личностными качествами при проведении тренинговых занятий сочеталось с освоением приемами учебной деятельности, а подготовка приобретала коллективный характер. В процессе разработки тренинговой программы включены: уровень знаний школьников по данной теме; размеры группы; ресурсы, в том числе времени и пространства; условия помещения. Основными принципами построения тренинговых занятий стали:

- принцип развития способностей в деятельности;
- принцип качественного влияния группового обучения на формирование навыков индивида;
- принцип необходимости усиленной тренировки умение с целью его закрепления.

Разрабатывая программу тренинга, мы опирались на общую цель, поэтому при организации тренинга много внимания обращали на: повышение психолого-педагогической компетентности участников; формирование активной социальной позиции; развитие способности адекватного и наиболее полного познания себя и других; развитие способности вызывать значительные изменения в своей жизни и жизни окружающих людей; коррекцию личностных качеств и умений, снятие барьеров, мешающих реальным и продуктивным действиям; изучение и овладение индивидуальными приёмами межличностного взаимодействия для повышения ее эффективности.

Разработанная на основе теоретических положений ученых и собственных исследований тренинговая программа имела целью:

- сформировать готовность обучающихся к внедрению восстановительного подхода при разрешении конфликтов;
- сформировать конфликтологические умения, навыки и важные качества в решении конфликтов;
- повысить общий уровень конфликтологической культуры у школьников;
- уменьшить субъективность учеников во время решения конфликтов;
- развить умение регулировать свое эмоциональное состояние в конфликтных ситуациях.

В процессе тренинговых занятий мы пытались создать условия для личностного развития участников. Во время проведения тренинга предполагалось выполнение следующих задач:

- расширение и углубление знаний о конфликте;
- осознание собственных эмоциональных проблем в конфликтах;
- развитие способности бесконфликтного общения;
- формирование подхода к решению конфликтных ситуаций, который базируется на учете интересов участников ситуации;

- отработка навыков формирования положительного психологического климата в коллективе;

- овладение эффективными способами урегулирования конфликтов.

По нашему мнению, процесс формирования готовности обучающихся к внедрению восстановительного подхода при разрешении конфликтов предполагает качественный переход от низкого уровня к более высокому. Это обусловило нас построить структуру тренинговых занятий в три этапа. Таким образом, на первом этапе ученики осваивали теоретические знания по основам конфликтологии; на втором - формировались соответствующие умения; на третьем - отработывали и закрепляли приобретенные умения и навыки в условиях, которые моделируют учебный процесс в учебных заведениях.

Во время проведения тренинговых занятий нами были использованы следующие методы: групповая дискуссия, ситуативные ролевые игры, психогимнастические и психотехнические упражнения, рассмотрение реальных проблемных ситуаций, игры, обсуждения представленной информации. Отметим, что данный подход значительно расширил опыт участников тренинга, позволил модифицировать их установки, достичь большей компетентности. В ходе тренинговых занятий происходил обмен информацией, опытом между его участниками и тренером, субъект занимал активную позицию по отношению к своим знаниям, умениям, навыкам. Отметим, что во время тренинга не только отработывались предложенные конфликтологические умения и навыки, но и формировались новые приемы межличностного общения.

Приведем пример одного из тренинговых занятий, целью которого было определение черт, способствующих формированию доверия к медиатору и обсуждение этических дилемм, которые могут возникать в процессе работы.

Нами было использовано упражнение «Моя гордость», которое, в свою очередь, помогло создать необходимые условия для дальнейшей

продуктивной работы. Содержанием данного упражнения был обзор прошлого занятия путем предоставления участникам тренинга возможности попробовать себя в роли тренера, а именно предложить другим участникам продолжить фразу «Я горжусь тем, что на прошлом занятии я ...». Далее происходила непосредственная работа над формированием соответствующих знаний, умений и навыков школьников.

Упражнение «Портрет медиатора». Время - 20 минут. Цель: определение черт, способствующих формированию доверия к медиатору. Материалы: бумага А4, карандаши, маркеры. Содержание: тренер делит участников на четыре группы, каждая из которых должна нарисовать «портрет медиатора». По окончании установленного времени на рисование каждая группа представляет рисунок и рассказывает о качествах и чертах, которыми должен, по их мнению, обладать медиатор. Тренер тем временем записывает основные характеристики на флип-чарте и анализирует сказанное. Вопросы для обсуждения:

- Почему медиатор должен обладать именно такими качествами и чертами?
- Каким образом они должны помогать ему в работе?

Упражнение «Этика медиатора». Время - 30 минут. Цель: обсуждение этических дилемм, которые могут возникать в процессе работы. Материалы: флип-чарт, маркеры, «Этические дилеммы». Содержание: группа делится на 3-4 команды, каждая получает уже подготовленную историю, которая будет содержать одну или несколько этических дилемм. Задача команды - найти эти дилеммы, определить, о нарушении какого принципа медиации идет речь, решить их и представить группе. После завершения происходит обсуждение других возможных проблем и путей их решения.

Вопросы для обсуждения: - Что такое «этика»? - Важна ли этика для медиатора? Почему? - Какая дилемма стала для вас самой значимой и почему?

Упражнение «Мы сегодня». Время - 10 минут. Цель: подведение итогов, припоминание важных событий занятия. Материалы: материалы «Смайлики», флип-чарт, маркеры, ножницы, скотч или клей. Содержание: Тренер просит каждого участника по кругу высказаться по поводу того, что ценного он / она получили за занятие, какие новые знания и навыки приобрели. После этого участникам предлагается выбрать «Смайлик», что соответствует их состоянию в конце занятия, и закрепить его на флип-чарте возле своего имени. Стоит отметить, что в результате проведения данного занятия, ученик не только получили необходимый багаж знаний для решения конфликтов в общеобразовательных учебных заведениях, но и имели возможность сформировать понимание наличия различных «правильных» точек зрения в конфликте; продиагностировать стратегии решения конфликтных ситуаций.

Проведение тренинговых занятий способствовало развитию у школьников важных качеств личности, повышению понимания собственных психологических особенностей. Благодаря проведению тренинговых занятий при подготовке учеников, наблюдалось повышение уровня осознания всей важности возникающих конфликтов. Следующим позитивом считаем формирование мотивации к самостоятельному личностному росту. Используя тренинговое обучение, мы преследовали цель, кроме вооружения учеников отдельными умениями и навыками конфликтологической компетентности, способствовать становлению их личностной позиции, поскольку под действием специально организованной групповой деятельности у участников тренинга менялась система взглядов на различные конфликтологические явления.

В рамках тренингового обучения школьникам были предложены деловые игры, которые были направлены на достижение педагогических целей (воспитательного и дидактического характера) и игровых целей.

При организации практической подготовки обучающихся к внедрению восстановительного подхода при разрешении конфликтов, следует

последовательно внедрять в учебно-воспитательный процесс использование активных методов обучения, тренинговых технологий, деловых игр. Такое комплексное использование педагогических инноваций и сочетания с традиционными подходами при подготовке обучающихся к внедрению восстановительного подхода при разрешении конфликтов обеспечит качественную подготовку, формируя необходимые личностные качества. Все это, по нашему мнению, должно способствовать в полной мере комплексной подготовке обучающихся к внедрению восстановительного подхода при разрешении конфликтов.

2.3. Анализ, оценка эффективности апробации программы формирования готовности учащихся педагогических классов к внедрению восстановительного подхода при разрешении конфликтов

Проведенная практическая деятельность по совершенствованию готовности обучающихся к внедрению восстановительного подхода при разрешении конфликтов, которая базировалась на внедрении модели и выделенных педагогических условий в ЭГ дала существенные положительные результаты. Таким образом, студенты КГ не смогли на основе традиционной методики достичь существенных положительных результатов при формировании готовности обучающихся к внедрению восстановительного подхода при разрешении конфликтов по всем критериям. Зато, школьники педагогического класса, которые учились в ЭГ, имели существенные положительные результаты по всем критериям (содержательный, мотивационно-деятельностный, личностный, конструктивный, коммуникативный).

Для того чтобы подтвердить эффективность психолого-педагогических условий нужно провести математическую обработку данных, которая подтвердит или опровергнет гипотезу исследования. Для сравнения контрольной и экспериментальной групп, для выяснения эффективности

предложенных условий была проведена контрольная диагностика данных групп. Для сравнения двух независимых выборок использовался непараметрический критерий U-Манна-Уитни. Обработка данных проводилась в программе SPSS Statistics 17.0.

В результате математической обработки данных по критерию были выявлены статистически достоверные связи (см. табл. 8).

Таблица 8

Результаты математической обработки по критерию U-Манна-Уитни.

Контрольная диагностика

Показатель	Уровень значимости	Средний ранг	
		Контрольная группа	Экспериментальная группа
Конфликтность	0,000	7,58	12,42
Коммуникативный контроль	0,001	8,35	12,50
Готовность к переговорам в решении конфликтов	0,006	9,39	14,69
Склонность к эмпатии	0,009	11,08	13,42
Готовность к внедрению восстановительного подхода	0,001	7,63	14,71

Математическая обработка данных показала что, по всем показателям есть статистически достоверные связи, то есть контрольная и экспериментальная группы статистически друг от друга отличаются. Для того чтобы доказать статистические различия уровень значимости должен быть не менее $p=0,05$.

Также, для достоверности полученных результатов и подтверждения гипотезы исследования проводилась математическая обработка результатов первичной и контрольной диагностики экспериментальной группы. В данном

случае использовался непараметрический критерий Т-Вилкоксона для двух зависимых выборок (см. табл. 9).

Таблица 9

Результаты математической обработки по критерию Т-Вилкоксона.
Экспериментальная группа до и после проведения формирующей работы

Показатель	Уровень значимости	Средний ранг	
		До	После
Конфликтность	0,001	12,42	7,00
Коммуникативный контроль	0,001	12,50	15,6
Готовность к переговорам в решении конфликтов	0,009	14,69	18,4
Склонность к эмпатии	0,003	13,42	16,3
Готовность к внедрению восстановительного подхода	0,009	14,71	22,15

Математическая обработка данных показала, что по всем показателям есть статистически достоверные различия, то есть показатели, замеренные до проведения формирующей работы в экспериментальной группе и после, указывают на то, что в группе произошли значимые сдвиги по критериям. Для того чтобы доказать статистические различия уровень значимости по критериям должен быть не менее $p=0,05$. Полученные нами уровни значимости указывают на высокую связь между двумя измерениями в группе, на статистически достоверные различия. Таким образом, обработав результаты диагностики по данному критерию можно говорить об эффективности психолого-педагогических условий формирования готовности учеников к внедрению восстановительного подхода при разрешении конфликтов.

Таким образом, в результате описательной статистики, математической обработки данных, которые проводились с целью проверки эффективности психолого-педагогических условий, можно сделать вывод о том, что психолого-педагогические условия формирования готовности обучающихся к внедрению восстановительного подхода при разрешении конфликтов являются эффективными. Данный вывод подтвержден математическими данными.

Таким образом, можем констатировать существенные, статистически значимые и достоверные преимущества экспериментального подхода к формированию всех критериев готовности школьников к внедрению восстановительного подхода при разрешении конфликтов, которые предусматривали внедрение модели и использование определенных педагогических условий. Благодаря математическим расчётам полученных результатов можно утверждать, что эффективность их формирования по содержательному, мотивационно-деятельностному, личностному, конструктивному, коммуникативному критериям в полной мере детерминирована педагогическим влиянием.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В исследовании представлены результаты теоретико-методического обоснования и экспериментальной проверки эффективности педагогических условий формирования готовности обучающихся к внедрению восстановительного подхода при разрешении конфликтов, что дает основания для формулирования выводов.

Анализ наработок специалистов позволил обобщить, что понятие конфликта включает в себя различные формы и способы противостояния, напряжение в отношениях, скрытой и явной борьбы, предполагает столкновение двух или более разнонаправленных сил, мотивов, позиций сторон с целью реализации коренных интересов в условиях противодействия со стороны каждой из сторон. В основу его возникновения положены противоположные позиции сторон и противоречия во взглядах. К основным типам конфликтов в общеобразовательном учебном заведении отнесены профессиональные конфликты, конфликты ожиданий и конфликты межличностной несовместимости. Установлено, что в зависимости от субъектов взаимодействия в учебных заведениях могут возникать такие виды конфликтов: «ученик-педагог», «ученик-ученик», «педагог-педагог», «педагог-родители», «педагог-администрация». Каждый из профессиональных конфликтов в социально-педагогической среде может выполнять негативные (деструктивные) и положительные (конструктивные) функции. К основным причинам конфликтов в среде общеобразовательных учебных заведений отнесены социальные, психологические и педагогические. В процессе исследования выделены особенности конфликтов, к которым относятся: личностная ответственность педагога за ход и взвешенное решение конфликтов; целесообразность учета социального статуса участников; жизненный опыт оппонентов, что порождает разную степень ответственности за ошибку разрешения конфликтов; наличие различных подходов к пониманию причин конфликта (конфликт «глазами

педагога» и «глазами ученика»); высокий воспитательный смысл конфликтного противодействия и личный пример педагога в решении споров.

Проанализирована сущность восстановительного подхода в решении конфликтов. Определено, что под ним понимают системный подход к решению конфликтных ситуаций, который предусматривает восстановление, нарушенное вследствие конфликта, социально-психологического состояния, связей и отношений в жизни его участников и их социального окружения; исправление причиненного конфликтом вреда.

Готовность школьников к внедрению восстановительного подхода при разрешении конфликтов предполагает направленность личности и положительную мотивацию; сформированность личностно и профессионально значимых качеств; наличие фундаментальных конфликтологических знаний и сформированность совокупности практических умений и навыков урегулирования конфликтов, а также рефлексию поведения. В основу сущностных характеристик содержания готовности положены содержательный, мотивационно-деятельностный, личностный, конструктивный, коммуникативный критерии.

В процессе исследования определены показатели готовности учеников к внедрению восстановительного подхода при разрешении конфликтов. На основе теоретико-практического анализа выделены низкий, средний, достаточный и высокий уровни готовности. Констатирующий этап исследования показал недостаточный уровень готовности учеников к внедрению восстановительного подхода при разрешении конфликтов.

Ведущую роль в формировании готовности учеников к внедрению восстановительного подхода при разрешении конфликтов отведено педагогическим условиям, которые определяем, как совокупность объективных факторов, связанных с организацией учебно-воспитательного процесса, обеспечивающих его эффективность. Обоснованы четыре педагогических условия: стимулирование развития у школьников внутренней

мотивации и конструктивного урегулирования, и разрешения конфликтов; поэтапное усвоение учениками конфликтологических знаний и формирования у них соответствующих умений, и навыков; обогащение содержания практической подготовки учеников знаниями о сущности, структуре, функций и механизмов предупреждения и разрешения конфликтов; создание благоприятного социально-психологического климата для обеспечения формирования опыта конструктивного разрешения конфликтных ситуаций.

Практические механизмы внедрения педагогических условий базируются на: разработке конкретных проблемных управленческих ситуаций, направленных на мотивацию учебной деятельности по изучению теоретических вопросов развития и управления конфликтами в учебном заведении; внедрении комплекса теоретико-практических задач репродуктивного, вариативного, обобщающего, конкретизирующего и рекреационного характера, которые носили конфликтологическую направленность и углубляли теоретические знания учеников; апробации тренинговой программы «Формирование готовности к внедрению восстановительного подхода»; совершенствовании опыта конструктивного разрешения конфликтных ситуаций через отработку и закрепление навыков делового общения, выявления конфликтных ситуаций в процессе взаимодействия в заведениях образования на основе деловых игр.

Разработана структурная модель формирования готовности учеников к внедрению восстановительного подхода при разрешении конфликтов. Под моделью понимаем развернутую программу, которая включала пути достижения поставленной цели и имела определенную структурную организацию. Модель формирования готовности учеников к внедрению восстановительного подхода при разрешении конфликтов содержит цель; задачи; процесс организации подготовки учеников, основанный на конкретных принципах (системности, научности, мотивации), подходах (компетентностный, коммуникативный, синергетический, акмеологический),

этапах (дедуктивный, конструктивный, завершающий), методах (дискуссионные, игровые, тренинг) и формах (групповая дискуссия, дидактические, творческие, ролевые игры, тренировки межличностной чувствительности восприятия себя как психофизического единства); педагогические условия; компоненты и критерии; уровни готовности; ожидаемый результат.

Эффективность внедренных педагогических условий формирования готовности учеников к внедрению восстановительного подхода при разрешении конфликтов определена по результатам формирующего этапа экспериментального исследования. Проведенный анализ полученных результатов показал, что учебно-воспитательный процесс в экспериментальных группах претерпел положительных статистически достоверных изменений, тогда как у учеников из контрольной группы весомых положительных результатов не наблюдалось.

Существенность и достоверность результатов экспериментального исследования доказана с помощью методов математической статистики, на основе использования критерия Манна-Уитни и критерия Вилкоксона.

Проведенное исследование не исчерпывает всех аспектов проблемы формирования готовности учеников к внедрению восстановительного подхода при разрешении конфликтов. Дальнейшие научные поиски видим в изучении возможностей внедрения интерактивных образовательных технологий в учебно-воспитательный процесс с целью совершенствования конфликтологических знаний и умений, а также внедрение системного подхода в подготовке учеников к внедрению восстановительного подхода при разрешении конфликтов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алиева Д. В. Медиация как способ досудебного урегулирования споров в семейных правоотношениях в Российской Федерации и за рубежом // Право: современные тенденции: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Краснодар, февраль 2016 г.). — Краснодар: Новация, 2016. — С. 98-101. — URL <https://moluch.ru/conf/law/archive/180/9749/> (дата обращения: 04.11.2019).
2. Анцупов, А.Я. Конфликтология : учеб. для вузов / А.Я. Анцупов 5-е изд. - СПб. : Питер, 2013. 551 с.
3. Базелюк, В.В. Технологические основы разрешения педагогических конфликтов / В.В. Базелюк // Наука и школа. : 2005. №5 8–11 с.
4. Бакынина С.В. Современная конфликтология в контексте культуры мира [Электронный ресурс]. М. : 2001. URL: http://sbiblio.com/BIBLIO/archive/banykina_pedkonf/ (дата обращения: 13.10.2016).
5. Баныкина, С.В. Педагогическая конфликтология: состояние, проблемы исследования и перспективы развития // С.В. Баныкина - М. : УРСС, 2011. с. 373–394.
6. Басова, Н.В. Педагогика и практическая психология Учеб. пособие / Н. В. Басова. - Ростов н/Д. : Феникс, 2010. 412 с.
7. Белкин, А.С. Педагогическая конфликтология : учеб. пособие / А.С. Белкин. – Екатеринбург : «ГЛАГОЛЬ», 1995. 96 с.
8. Бесемер Х. Медиация. Посредничество в конфликтах / Пер. с нем. Н. В. Маловой. Калуга: Духовное познание, 2004. С. 57.
9. Битянова, М.Р. Социальная психология / М.Р. Битянова. - М. : 2001. 576 с.

10. Божович, Л.И. Избр. психол. труды. Проблемы формирования личности : учеб. пособие / Л.И. Божович, под дер. Д.И. Фельдштейна.- М. : АСТ, 2010. 322 с.
11. Бородкин, Ф.М. Внимание: конфликт! / Ф.М. Бородкин // Общество и личность. – Новосибирск : 1983. 142 с.
12. Василькова, Ю.В. Методика и опыт работы социального педагога : учеб. пособие / Ю.В. Василькова. - М. : Академия, 2011. 160 с.
13. Волков, Б.С. Конфликтология : учеб. пособие для вузов / Б.С. Волков, Н.В. Волкова. - М. : Трикста, 2005. 375 с.
14. Ворожейкин, И.Н. Конфликтология : учебник / И.Н. Ворожейкин, А.Я. Кибанова, Д.К. Захаров. - М. : ИНФРА-М, 2009. 240 с.
15. Воронин, Г.Л. Конфликты в школе. Социологические исследования / Г.Л. Воронин. : 1994. № 3
16. Восстановительная модель социально-психологической помощи подросткам: Методическое пособие./ Под ред. Тихомировой В.А. – М., 2007. – 131 с.
17. Выготский, Л.С. Собрание сочинений в 6 т. / под ред. Л.С. Выготский. - М. : Педагогика, 1982. т. 1 487 с.
18. Галагузова, М.А. Социальная педагогика Курс лекций : учеб. пособие для студентов высш. учеб. завед / М.А, Галагузова. - М. : Издат. центр «Владос», 2003. 416 с.
19. Голованова, Н.Ф. Социализация и воспитание ребёнка – Н.Ф. Голованова. - СПб. : Речь, 2004. 272 с.
20. Гришина, Н.В. Психология конфликта 2-е изд / Н.В. Гришина. - СПб. : Питер, 2008. 544 с.
21. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения / В.В. Давыдов. - М. : ИНТОР, 1986. 544 с.
22. Дмитриев, А.В. Конфликтология : Учеб. пособие для студ. вузов / А.В. Дмитриев. - М. : Гардарики, 2010. 318 с.

23. Донченко, Е.А. Личность: конфликт, гармония / Е.А. Донченко. – Киев : 2009. 163с.
24. Дубровина, И.В. Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед / И.В. Дубровина. - М. : Издат. центр «Академия», 2010. 368 с.
25. Ершов, А.А. Личность и коллектив (межличностные конфликты в коллективе, их разрешение) / А.А. Ершов. - Л. : Знание, 2012.
26. Журавлев, В.И. Основы педагогической конфликтологии : учебник / В.И. Журавлев. - М. : Изд-во «Российское педагогическое агентство», 1995. 184 с.
27. Загвязинский, В.И. Основы социальной педагогики учеб. пособие для студ. педагогических вузов и колледжей / В.И. Загвязинский, М.П. Зайцев, Г.Н. Кудашов; под ред. П.И. Пидкасистого. - М. : Педагогическое общество России. 2002. 160 с.
28. Зеркин, Д.П. Основы конфликтологии : учеб. для вузов / Д.П. Зеркин. - Ростов н/Д. : Феникс, 1998. 480 с.
29. Иващенко, Ф.И. Психология воспитания школьников Учебное пособие / Ф.И. Иващенко. – Минск : Университетское, 2009. 134 с.
30. Исачев, Н.Д. Школа глазами учеников и учителей / Н.Д. Исачев. : 1990. № 4
31. Казанская, В. Г. Подросток. Трудности взросления книга для психологов, педагогов, родителей / В.Г. Казанская. - СПб. : Питер, 2006. 240 с.
32. Казанская, В.Г. Педагогическая психология : книга для психологов, педагогов, родителей / В.Г. Казанская. - СПб. : Питер, 2005. 366 с.
33. Карнозова, Л.М. Включение программ восстановительной ювенальной юстиции в работу суда: Методическое пособие. — М.: ООО «Информполиграф», 2009. — 108 с.

34. Карташев, С.Н. Конфликтология: теория и практика конфликтов. Кишинев / С.Н. Карташев : 2011. 92 с.
35. Коджаспирова, Г.М. Словарь по педагогике / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспирова. - М. : ИКЦ «МарТ», 2009. 448 с.
36. Козер, Л. Основы конфликтологии / Л. Козер. - СПб. : «Светлячок», 1999. 98 с.
37. Конникова, Т.Е. Коллектив и формирование личности школьника / Т.Е. Конников. - М. : Просвещение, 2012.
38. Коновалов А. Четыре шага к восстановительной работе с пространством школы // Восстановительная ювенальная юстиция: Сб. статей. - М.: МОО Центр «СПР», 2005.
39. Коновалов А.Ю. «Восстановительная медиация и школьные службы примирения в образовательной сфере» // Журнал «Директор ССУЗА», 2014.
40. Кривцова А. С., Хухлаева О. В. Служба школьной медиации // Электронная система Образование: «Справочник педагога-психолога. Школа». — 2014. — № 2. Мельникова Н. А. Шпаргалка по социальной психологии. — М.: Аллель-2000, 2005. — 142 с.
41. Кулагина, Л.А. Возрастная психология : учеб. пособие для студ. высших учебных заведений / под ред. Л.А. Кулагина. - М. : Издат. центр «Сфера», 2001. 464 с.
42. Ливенцева Е.Н., Максудов Р.Р., Кузнецова А.Н., Рябинин А.Л. «Восстановительный подход в работе специалистов системы профилактики правонарушений и поддержки социализации несовершеннолетних. Череповец, 2015 - 30 с.
43. Лукин, Ю.Ф. Конфликтология: управление конфликтами учебник / Ю.Ф. Лукин. – Москва : Академический проект: Трикста, 2007. 799 с.
44. Лукманов Е.В. Психология школьного конфликта // Справочник заместителя директора школы. - 2008. - №5.

45. Лямина, Л. В. Формирование способности к разрешению конфликтов у детей младшего школьного возраста / Л.В. Лямина // Педагогика и психология : 2009. № 4 (6). 939 – 943с.

46. Мазина О. Н., Лыпко Е. В. Образовательная медиация как действенный инструмент защиты прав детства в условиях службы примирения // Молодой ученый. — 2014. — №5. — С. 532-535. — URL <https://moluch.ru/archive/64/10331/> (дата обращения: 04.11.2019).

47. Максудов Р.Р. Программы восстановительного разрешения конфликтов и криминальных ситуаций: от уникальных эпизодов к заживлению социальной ткани. – М.: Моо Центр «Судебно-правовая реформа», 2012 – 256 с.

48. Максудов Р.Р., Коновалов А.Ю. Школьные службы примирения. Российская модель школьной медиации. - М.: МОО Центр «Судебно-правовая реформа», 2009.

49. Максудов, Р.Р. Проведение программ восстановительного правосудия для несовершеннолетних: Методическое пособие. — М.: ООО «Информ-полиграф», 2009. — 92 с.

50. Машарова Т.В. Реализация восстановительного подхода в практике деятельности образовательных учреждений Кировской области // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2013. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-vostranovitel'nogo-podhoda-v-praktike-deyatelnosti-obrazovatelnyh-uchrezhdeniy-kirovskoy-oblasti> (дата обращения: 04.11.2019).

51. Мудрик, А.В. Социальная педагогика : учеб. пособие / А.В. Мудрик. - М. : Академия, 2009. 200с.

52. Мурашёва С. В. Восстановительный подход к предупреждению и разрешению конфликтов у несовершеннолетних // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2013. – Т. 4. – С. 246–250. – URL: <http://e-koncept.ru/2013/64051.htm>.

53. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество : учебник для студ. вузов / В.С. Мухина. - М. : Издательский центр «Академия», 2002. 456 с.
54. Непомнящая, Н.И. Становление личности ребенка 6-7 лет / Н.И. Непомнящая. - М. : 1992. 324 с.
55. Новоторцева, Н.В. Коррекционная педагогика и специальная психология: словарь : учебное пособие / Н.В. Новоторцева. – СПб. : КАРО, 2006. – 144 с.
56. Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации): федеральный закон от 27 июля 2010 г. № 193-ФЗ.
57. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов; под ред. Л.И. Скворцова. - М. : Мир и Образование, Оникс, 2011. 736 с.
58. Паркинсон Л. Семейная медиация. М.: Межрегиональный центр управленческого и политического консультирования, 2010. С. 18, С.99
59. Практическое руководство по внедрению модели ювенальной пробации в систему уголовного правосудия. Методическое пособие для работников социальных служб, учреждений и органов системы уголовного правосудия. Москва, 2009. – 92 с.
60. Райгородский, Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учеб. пособие / Д.Я. Райгородский. - Самара : Издательский Дом «БахраХ – М», 2004. 672 с.
61. Реана, А.А. Психология человека от рождения до смерти / под ред. А.А. Реана. - СПб. : Прайм - Еврознак, 2012. 656 с.
62. Рецинджер С.М., Шефф Т.Дж. Стратегия для общинных конференций: эмоции и социальные связи // Вестник восстановительной юстиции. Вып. 3 М.: Моо Центр «Судебно-правовая реформа», 2001 С. 71-87.
63. Романова Т. В. Медиации как технология урегулирования конфликтов в школьном пространстве среди детей из семей «группы риска»

// Молодой ученый. — 2017. — №3. — С. 583-586. — URL <https://moluch.ru/archive/137/38469/> (дата обращения: 04.11.2019).

64. Рыбакова, М.М. Конфликты и взаимодействие в педагогическом процессе / М.М. Рыбакова. - М. : Просвещение, 1991. 128с.

65. Рыбакова, М.М. Особенности педагогических конфликтов. Разрешение педагогических конфликтов / М.М. Рыбакова // Хрестоматия по соц. психологии. - М. : Владос, 2009. 567с.

66. Самоукина, Н. В. Игры в школе и дома: психотехнические упражнения, коррекционные программы : учебник для вызов / Н.В. Самоукина. - М. : Новая школа, 1995. 144 с.

67. Словарь по социальной педагогике : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Сластенин. - М. : Издательский центр «Академия», 2002. 368 с.

68. Словарь-справочник по специальному образованию / авторы-сост. О.Л. Алексеев, В.В. Коркунов, И.А. Филатов – Екатеринбург : Издатель Калинина Г.П. 2008. 192 с.

69. Сухомлинский, В.А. Методика воспитания коллектива / В.А. Сухомлинский. - М. : 1981. 190 с.

70. Тарасюк Н. В. «Применение процедуры медиации при разрешении споров, возникающих из брачно-семейных отношений», 2011 г

71. Уткин, Э.А. Конфликтология: Теория и практика / Э.А. Уткин. - М. : Тандем, 2008. 263 с.

72. Федеральный Государственный Образовательный Стандарт Начального Общего Образования [Электронный ресурс]. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/922> (дата посещения 03.12.2016).

73. Фельдман Д.М. Хрестоматия по конфликтологии [Электронный ресурс]. - М. : 1998. URL: http://polbu.ru/konfliktology_hrestomatia/ch11_all.html (дата обращения 20.10.2016).

74. Философский энциклопедический словарь / под ред. И.Ф.Ильичев. - М. : Советская энциклопедия, 1983. 840 с.

75. Хасан, Б.И. Разрешение конфликтов и ведение переговоров : учебно-метод. пособие / Б.И. Хасан, П.А. Сергоманов. - М. : «МИРОС», 2001. 176 с.
76. Центр «Судебно-правовая реформа» // www.sprc.ru Хананашвили Н. Л., Максудов Р. Живая Конвенция и школьные службы примирения. Теория, исследования, методики. /Под общей редакцией Хананашвили Н. Л. — М.: Благотворительный фонд «Просвещение», 2011. — 168 с.
77. Чернышев, А.С. Практикум по разрешению конфликтных педагогических ситуаций : учебник для вузов / А.С, Чернышев. - М. : Педагогическое общество в России, 2009. 186 с.
78. Школьная служба примирения и восстановительная культура взаимоотношений: практическое руководство / Под общ. ред. Л. М. Карнозовой. — М.: МОО Центр «Судебно-правовая реформа», 2012. — 256 с.
79. Школьные службы примирения. Методы, исследования, процедуры: Сборник материалов / Составитель и ответственный редактор Н. Л. Хананашвили. — М: Фонд «Новая Евразия», 2012. — 90 с.
80. Школьные службы примирения: идея и технологии / Р. Максудов, А. Коновалов. — М.: МОО Центр «Судебно-правовая реформа», 2009. — 92 с.
81. Шмидт, В.Р. Интеграция подростков в конфликте с законом: зарубежный опыт. М.: РОО «Центр содействия реформе уголовного правосудия», 2007. – 120 с.
82. Эльконин, Д.Б. Учебная деятельность; место учения в жизни подростков пятиклассников / Д.Б. Эльконин // Возрастные и индивидуальные особенности младших школьников. - М. : Просвещение, 1967. 360 с.
83. Юрчук, В. В. Современный словарь по психологии / В.В. Юрчук. - М. : Элайда, 2011. 704 с.
84. Янотовская, Ю.В. Взаимосвязь коммуникативной и познавательной деятельности / Ю.В. Янотовская. – Ульяновск : 1985. 54-57 с.