

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт психолого-педагогического образования
Кафедра психологии

КИЛИНА НАТАЛЬЯ ЕВСЕЕВНА

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**РАЗВИТИЕ КОНФЛИКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Направление подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование

Направленность (профиль) образовательной программы
Практическая психология в образовании

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой
канд. психол. наук, доцент Дубовик Е.Ю.
24 05 2024

Руководитель
старший преподаватель Новикова Д.В.
24 05 2024

Руководитель
канд. психол. наук, доцент Дубовик Е.Ю.
24 05 2024

Обучающийся

Килина Н.Е.
24 05 2024

Дата защиты
26.06.2024

Оценка

Красноярск 2024

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ КОНФЛИКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КАК КАТЕГОРИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ.....	9
1.1. Понятие конфликтной компетентности и ее характеристика	9
1.2. Психологическая характеристика младшего школьного возраста...	24
1.3. Проектная деятельность средство развития конфликтной компетентности	39
Выводы по Главе 1	51
ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ КОНФЛИКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ.....	53
2.1. Организация и методы исследования	53
2.2. Анализ результатов исследования	59
2.3. Психолого-педагогическая программа развития конфликтной компетентности детей младшего школьного возраста	68
Выводы по Главе 2	73
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	75
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	78
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	83

ВВЕДЕНИЕ

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования в разделе результаты освоения основной общеобразовательной программы указано, что обучающийся по окончании начального звена должен уметь понимать причины неуспеха или успеха учебной деятельности и способности конструктивно действовать даже в ситуациях неуспеха, готовность признавать возможность существования различных точек зрения и права каждого иметь свою, адекватно оценивать поведение окружающих и своё собственное поведение, готовность вести диалог и слушать собеседника, излагать свое мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий, готовность конструктивно разрешать конфликты посредством учета интересов сторон и сотрудничества. Перечисленное входит в структуру такого явления как конфликтная компетентность.

Развитие конфликтной компетентности является наиболее актуальным в младшем школьном возрасте, так как это обуславливает конструктивность организации совместной деятельности по решению учебных задач, а также деловых отношений в будущем. Именно в младшем школьном возрасте необходимо развивать конфликтную компетентность для обеспечения успешного будущего обучающегося начальной школы.

В современных школах мы часто сталкиваемся с тем, что в процессе обучения и усвоения программы уделяют недостаточное внимание развитию конфликтной компетентности. Это обусловлено тем, что в большинстве случаев учитель нацелен на то, чтобы повысить уровень качества и успешности образовательного процесса. Педагоги-психологи же отдают предпочтение упражнениям и малым играм, которые имеют узкую направленность, игнорируя более комплексные или инновационные средства. Поэтому процесс развития конфликтной компетентности происходит стихийно.

В результате, на выпуске из начального звена школы, мы можем иметь обучающихся, у которых конфликтная компетентность развита недостаточно, а также имеются трудности коммуникации как со сверстниками, так и с учителями, конструктивного поведения в конфликтах и личностного развития в целом.

Так, в данном направлении лежит острая необходимость в организованной систематической развивающей конфликтную компетентность деятельности, а также использование современных средств развития, например, проектной деятельности.

Изучением данной проблемы занимались: А.Г. Антонова, А.Я. Анцупов, Л.С. Выготский, А.А. Ершов, В.Г. Казаков, А.Г. Ковалев, Л.А. Максимова, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн, Б.И. Хасан и другие. Несмотря на регулярные исследования в данной области, внутренние механизмы развития конфликтной компетентности раскрыты недостаточно.

Решением данной проблемы станет эмпирическим путем установить уровень развития компонентов конфликтной компетентности младших школьников, а также составление и реализация программы развития конфликтной компетентности младших школьников и оценка ее эффективности, в которой ключевое место занимает проектная деятельность.

Таким образом, **целью** данной работы является изучить возможности развития конфликтной компетентности детей младшего школьного возраста посредством проектной деятельности.

Объект: конфликтная компетентность детей младшего школьного возраста.

Предмет: развитие конфликтной компетентности детей младшего школьного возраста.

Гипотеза: мы предполагаем, что составленная программа, включающая в себя проектную деятельность, направленную на развитие структурных компонентов конфликтной компетентности (знания о причинах появления конфликта, умение предвидеть развитие конфликта, его

последствия, эффективное взаимодействие с участниками конфликта с учетом их личных особенностей и эмоциональных состояний), будет способствовать развитию конфликтной компетентности.

Для проверки поставленной гипотезы и достижения цели были поставлены следующие задачи:

1. Раскрыть содержание понятия конфликтной компетентности, дать характеристику.
2. Представить психологическую характеристику младшего школьного возраста.
3. Проанализировать средства развития конфликтной компетентности.
4. Установить уровень развития конфликтной компетентности детей младшего школьного возраста.
5. Составить и реализовать программу развития конфликтной компетентности и оценить ее эффективность.

Методы исследования:

1. Теоретические: анализ, обобщение психологической литературы по проблеме исследования.
2. Эмпирические:
 - методика «Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп» (Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов);
 - методика «Тест на оценку склонности к конфликту» (В.А. Алексеенко);
 - методика «Стратегия и тактика поведения в конфликтной ситуации» (К. Томаса).
3. Метод обработки данных: сопоставление процентных долей, критерий сравнения Т-Вилкоксона.

Исследование проводилось на базе одной из общеобразовательных школ г. Красноярска МБОУ СШ № XX.

В исследовании приняло участие 32 обучающихся 4 класса в возрасте 10-11 лет.

Практическая значимость данной работы заключается в том, что полученные результаты, актуализируют значимость организованной и целенаправленной развивающей конфликтной компетентности деятельности в условиях образовательной организации.

Составленная программа развития может использоваться педагогами, педагогами-психологами в работе с обучающимися младшего школьного возраста.

Структура работы: работа состоит из введения, двух глав, выводов по каждой главе, заключения, списка использованных источников, состоящего из 61 источника, приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ КОНФЛИКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КАК КАТЕГОРИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1. Понятие конфликтной компетентности и ее характеристика

Конфликт – это неотъемлемая часть человеческого существования, так же, как и социальное взаимодействие. По сути, без конфликтов невозможно представить себе развитие обществ, так как они являются двигателем прогресса, катализатором изменений и источником роста. Однако, понимание природы и роли конфликта в обществе долгое время было ограничено негативным восприятием. Конфликты воспринимались как разрушительные явления, приводящие к негативным последствиям, таким как насилие, дестабилизация и разрушение.

В современной науке взгляд на конфликты претерпел значительные изменения. Вместо простого отрицания конфликтов ученые стали рассматривать их как сложный и многогранный феномен, который может как разрушать, так и созидать.

Ключевым фактором этой смены парадигмы стал глубокий анализ конфликтных ситуаций, включая их структуру, динамику, условия возникновения и способы разрешения. Исследователи установили, что конфликты являются неотъемлемой частью любого социального взаимодействия, включая межличностные, межгрупповые и межгосударственные отношения.

Современные исследования конфликтов опираются на широкий спектр дисциплин, таких как социология, психология, политология, антропология и история. В рамках этих дисциплин разрабатываются теоретические модели, которые позволяют глубоко понять причины конфликтов, их влияние на общество и эффективные способы их преодоления.

Исследования конфликтов дают нам ценную информацию о том, как избегать негативных последствий конфликтов и использовать их потенциал для развития и улучшения жизни людей. Так, более полувека назад психолог М. Фоллет одна из первых поставила «вопрос об изменении отношения к конфликту, предложив рассматривать конфликт как явление, которое характеризуется и положительными функциями. Тем самым было обозначено приближение конца конфликтофобической эпохи» [8, с. 6].

В ходе рассмотрения широкого спектра научных исследований было установлено, что аспекты конфликта были более подробно изучены. Различные теории конфликта, стратегии решения конфликтных ситуаций, функции и структура конфликтных противоречий были основательно исследованы, чем сами участники конфликта, их восприятие ситуации и поведение. Оказывается, что на развитие конфликта влияют не только сущность противоречий или методы, используемые сторонами, но и личности самих участников.

Прогнозирование эскалации конфликта, определение оптимального пути его разрешения и разработка стратегии профилактики будущих конфликтов станут более эффективными, если принимать во внимание и анализировать индивидуальные особенности каждого участника конфликта. Элемент самопознания в этом случае также будет необходим, т.к. учитывать нужно особенности не только оппонента, но и свои собственные. Как указывает Б.И. Хасан: «противоречивый характер социальных процессов порождает множество конфликтов, разрешение которых и составляет собственно богатое и драматичное содержание жизненного процесса» [8, с. 8].

«Конфликт – специфическая организованность деятельности, в которой противоречие удерживается в процессе его разрешения» [8, с. 9].

Конфликт становится предметом изучения различных направлений психологической и иных наук (социальная психология, конфликтология, социология, психоанализ, генетическая теория Ж. Пиаже, правоведение и

т.д.). Г. Зиммель впервые заговорил о конфликте «как о важном культурном явлении, а не только как о предмете исследования отдельной науки. Конфликт рассматривается как неотъемлемая сторона жизни, проявляющееся в борьбе старых и новых форм существования.»

История человечества наполнена ситуациями противоречий и конфликтов, но и также примирений между людьми, социальными группами. Именно различия представляют больший интерес для исследователей и развития общества в целом [2].

Подходы к пониманию конфликта исследователи подразделяют на интрапсихические, ситуативные, когнитивные и структурные.

1. Интрапсихические теории воспринимают конфликт как внутриличностный феномен. Так, например, конфликт в психоаналитической теории, является одним из ключевых понятий. Основоположник психоанализа

З. Фрейд рассматривал внутренние конфликты как противостояние вытесненных и вытесняющих сил.

Основной конфликт – это конфликт между внутренними влечениями (инстинктами) и общественными запретами (нормами морали). Э. Фромм полагал, что «конфликт возникает при отсутствии возможности реализовать свои базовые потребности – свобода и безопасность» [7].

К. Хорни определяет «конфликт как причину невротических состояний личности (но не всякий конфликт приведет к неврозу).» Основным конфликтом она называет конфликт между такими стратегиями поведения, как «стремление общаться с людьми», «непримиримость людей» и «отказ от общения с людьми» [9, с. 15].

По описаниям данных типов поведения можно сделать вывод о том, что они пересекаются со стратегиями разрешения конфликтов по К.Н. Томасу: приспособление (принесение в жертву своих интересов ради интересов другого), соперничество и избегание (уход от конфликта). Тем не менее, понимание конфликта может заставить переживать отрицательные

эмоции, но осознание ведет к разрешению, что для личности, естественно, идет на пользу. Принимая собственные решения, мы приобретаем силу и внутреннюю свободу.

Здоровый человек применяет все стратегии поведения, в зависимости от ситуации, и процесс выбора поведения и сам поведенческий акт не становится для личности конфликтом. А. Адлер считал «комплекс неполноценности главной причиной возникновения конфликтов. Личность, пытаясь от него избавиться, сталкивается с внутренним конфликтом» [1].

Э. Эриксон выделяет возрастные противоречия (конфликты), с которыми сталкивается в определенный период жизни каждый индивид, и, успешно преодолевая которые, проходит этапы своего взросления. Таким образом, для Э. Эриксона: «конфликт – это столкновение внутренней силы с внешней, приводящее к эволюционному развитию личности» [8].

Теория транзактного анализа Э. Берна предполагает, что внутренние эгосостояния («Взрослый», «Родитель», «Ребенок») в том или ином взаимодействии выходят на первый план, что и предопределяет наличие или отсутствие конфликта. «При совпадении транзакций коммуникация эффективна, а при пересечении коммуникация прерывается, и может возникнуть конфликт. В этой теории связываются внутриличностные проявления (ролевые позиции) и процесс общения, и эта взаимосвязь и предопределяет возникновение конфликта» [12].

2. Ситуативные теории (конфликт рассматривается как социальный феномен, опирающийся на внешние факторы). Конфликт – реакция на внешнее воздействие (условия жизни, поведение партнера, участие третьих лиц во взаимодействии и т.д.). По Дж. Долларду, «конфликт – результат сдерживания проявления агрессии, которая возникает из фрустрации (дезорганизации поведения, связанной с невозможностью удовлетворения потребности)» [42].

3. Теории, интерпретирующие феномен с субъективной точки зрения (когнитивистские подходы). Данный подход является противоположным, по

сути, ситуационному, так как предполагает оценку объективного с позиции субъекта посредством изучения его поведения. Конфликт является результатов восприятия ситуации субъектом. Именно оценка субъектом параметров ситуации как конфликтных делает из самой ситуации конфликт. Без этой субъективной оценки нет и конфликта.

Представители когнитивистской традиции: К. Левин и его теория поля, Ф. Хайдер, Т. Ньюком, У. Клар и др. В рамках данного подхода вводится такое понятие, как «когнитивное пространство». В конфликте на субъект действуют противоположно направленные силы равной величины (теория поля К. Левина). «Индивид сам наделяет ситуацию восприятиями, субъективными смыслами, оценками, и таким образом конфликт не существует вне этого субъективного восприятия, сам по себе» [5].

Т. Хайдер в своей теории баланса постулирует взаимозависимость между системой установок индивида и его представлениями о мотивации и поведении других. «Конфликт возникает при возникновении разногласий между этими системами представлений» [5].

Т. Ньюком в своих исследованиях пришел к выводу о том, что «субъекты коммуникаций хотят, чтобы их точка зрения была принята и понята оппонентом» [23, с. 53].

Дисбаланс (конфликт) появляется в случае, когда к оппоненту у субъекта сформировано позитивное отношение, только он своим действием активизирует недовольство (если в нашей системе координат конкретный другой человек может совершить отрицательное действие и реально совершает его, то никакого несоответствия между нашими представлениями и реальным событием не возникает, конфликтная ситуация не формируется).

По У. Клару, конфликт является некоторой особенной когнитивной схемой, основывающейся на сформированных убеждениях (центр схемы) и семантическим полем значений (что подразумевается) [5].

Ядро конфликта – противонаправленность целей. Ситуация становится конфликтной при признании противоречий субъектом (личностью или группой), схема (образ).

Конфликт – это не объективное явление, а результат умозаключения, основанного на объективных характеристиках ситуации. Характеристики ситуации не делают ее конфликтом.

Структурная модель конфликта. Конфликтом рассматривается совокупность явлений (условий), лежащих в его основе, необходимо проанализировать эти условия, чтобы определить их динамику и выявить общую закономерность конфликтной ситуации.

Элементы конфликта: субъекты (стороны), предмет (противоречие), причины возникновения, позиции сторон, условия развития и разрешения, образ конфликтной ситуации; реальное поведение участников, результат взаимодействия.

Для успешного урегулирования конфликтной ситуации необходимо адекватно определить компоненты конфликта. Именно начальные представления о сути проблемы могут значительно повлиять на ее последующее развитие. Далее будут рассмотрены отдельные теории, предусматривающие особый взгляд на понятие «конфликт».

Согласно генетической теории развития Ж. Пиаже: «процессы ассимиляции и аккомодации являются ключевыми для адаптации индивида» [5].

С точки зрения биологии, рассматривая процесс ассимиляции, можно говорить о том, что это процесс интеграции внешних элементов в сам организм (приспособление объекта к субъекту).

Рассмотрим пример, пищеварительный процесс – ассимиляция пищи (трансформация посредством химических элементов) в вещество самого организма. Понятие ассимиляции можно применить и к поведению в общем виде, и к поведению в конфликте, в частности.

Новое поведение «нанизывается» на схемы, сформированные ранее. Исходя из логики исследователей (Ж. Пиаже, Д. Ваддингтон) можно сделать вывод о том, что формула «стимул-реакция» не совсем адекватна в представленном виде. Стимул может вызывать ответ, но только если изначально организм сензитивен к этому стимулу, или, по словам Д. Ваддингтона, «обладает необходимой для реагирования «компетентностью» [5].

Таким образом, напрашивается вывод о том, что для определенного реагирования на ситуацию, явление (в том числе на конфликт) у субъекта должна быть сформирована определенная компетентность в этой сфере, т.е. для выбора оптимальной стратегии разрешения конфликта субъект должен обладать определенными качествами заранее.

Исходя из наличия или отсутствия у субъекта компетенций (определенной сензитивности к стимулу), он будет выбирать ту или иную стратегию поведения в той или иной конфликтной ситуации. Процесс аккомодации, в отличие от ассимиляции, предполагает изменение (приспособление) самого субъекта к имеющимся внешним стимулам.

Это означает процесс приспособления поведения к ситуации, требующей от организма определенных действий. После процесса аккомодации схема поведения человека меняется. Подобные процессы можно наблюдать в самых различных сферах жизни.

Ассимиляция и аккомодация, с одной стороны, противоположно направленные процессы, но устойчивость и эффективность адаптации определяется их эффективным взаимодействием (реципрокностью).

«Конфликт» в генетической теории Ж. Пиаже рассматривается как «диагностическая ситуация, формирующий прием и механизм развития. Внешний конфликт (социокогнитивный) приводит к внутреннему конфликту, который, в свою очередь, инициирует образование новых когнитивных связей, новых адаптивных форм поведения личности»[5].

Интеллектуальное развитие зависит от продуктивности конфликта, а разрешение конфликта происходит за счет возникновения новых интеллектуальных связей согласно генетической психологии.

В основе конфликтной компетентности в частности (и поведенческих установок в целом) лежит процесс интеллектуального развития, но при этом развитие интеллекта происходит за счет успешного разрешения конфликтов, как внутренних, так и внешних, что говорит о некоторой замкнутости системы.

Понимание конфликта в культурно-исторической концепции (Л.С. Выготский, Б.Д. Эльконин) во многом совпадает с генетической теорией развития Ж. Пиаже, несмотря на некоторую критику идей Ж. Пиаже со стороны Л.С. Выготского.

Конфликт рассматривается как инструмент развития (ребенок, сталкиваясь с противоречиями между желаниями и возможностями посредством игры развивает произвольность поведения и воображение); как основа ситуаций «научения» (в процессе обучения большую роль играет конструктивная часть конфликта); как диагностическая ситуация (в отличие от общего применения понятия «диагностика» как определения некоторого дефекта, в культурно-исторической концепции конфликт используется для фиксирования достижений).

Конфликт – явление положительное, в то же время это возрастное противоречие и реальное противоречие в обучении. В социальной психологии конфликт подробно изучается с различных сторон.

Первоначально, конфликт рассматривается, как один из видов социального взаимодействия (интерактивная сторона общения). При этом значение имеет не только и не столько обмен информацией, но и организация совместных действий, которая позволяет организовать коллективное дело. Именно эта деятельность имеет практическое значение для социального развития. «Конфликт в социальной психологии является наиболее ярким примером конкурентного взаимодействия» [16].

В рамках социальной психологии конфликт понимается как психологический феномен, внутренняя суть которого – психологический антагонизм (противоречие в сознании), а внешнее проявление – конфликтные действия. «Социальные психологи сосредотачивают свое внимание на изучении вторичных социально-психологических явлений в конфликтной ситуации (осознание конфликта его участниками, эмоциональная реакция на конфликт сторонами и т.д.); а также на выделении особого класса конфликтов, порождаемых специфическими социально-психологическими факторами» [4, с. 83].

Выделяются следующие основные характеристики конфликта: структура, динамика, функции и типология конфликта [21].

В структуре конфликта выделяют:

1. конфликтная ситуация;
2. объект;
3. позиции участников (оппонентов);
4. развитие конфликта;
5. «инцидент» (пусковой механизм);
6. разрешение конфликта.

Отдельные научные исследования были ориентированы на опровержение представлений о конфликте как об очень негативном явлении. Так, М. Дойч выделяет «два типа конфликтов: деструктивные и продуктивные» [18, с. 83].

Деструктивный конфликт неэффективен, в свою очередь он ведет к рассогласованию взаимодействия между участниками конфликта, к разрушению взаимоотношений между ними. Развитие деструктивного конфликта часто уходит из-под влияния воли сторон, становится более эмоциональным, из взаимодействия уходит «рациональное зерно» [18]. Характерными чертами такого конфликта называют «экспансию» и «эскалацию».

«Экспансия конфликта» под собой понимает «расширение конфликта», увеличение числа вовлеченных участников, количества негативных установок, а также поведенческих актов.

«Эскалация конфликта» представляет собой «углубление конфликта», т.е. усиление эмоциональной напряженности, формирование ошибочных восприятий в отношении личности оппонента и самой ситуации, рост предубежденности [6].

В такой ситуации объектам конфликта предельно непросто использовать конструктивные способы разрешения конфликтов (компромисс, сотрудничество). Результативный конфликт базируется не на противоречиях, создавшихся из-за столкновения личностных качеств сторон, а порождается отличием точек зрения на определенную проблему и способы ее разрешения. В таком конфликте стороны могут рационально, отбросив эмоциональные вовлечения и реакции, проанализировать проблемный вопрос со многих сторон, рассмотреть варианты решения задачи, поняв мотивацию оппонента. Признание легитимности другой аргументации способствует развитию кооперации и позволяет приходиться к соглашению.

Конфликт, по Л. Козеру: «это столкновение за ценности, статус, власть, ресурсы. Целью может быть нейтрализация, нанесение ущерба или полное устранение соперника» [3, с. 32].

Мотивационная составляющая участников конфликта является основой для классификации конфликта. Конфликт представляется реалистическим, когда целью представляется достижение определенного результата, а в тех ситуациях, если конфликт представляется самоцелью, то он считается нонреалистическим. Профессор А.Г. Здравомыслов так сформулировал понятие «конфликта»: «это важнейшая сторона взаимодействия людей в обществе, своего рода клеточка социального бытия. Это форма отношений между потенциальными или актуальными субъектами социального действия, мотивация которых обусловлена противостоящими ценностями и нормами, интересами и потребностями» [2, с. 94].

Структура конфликтной компетентности по В.Г. Зазыкину:

1. Теоретический (гностический) компонент, который под собой подразумевает знания о причинах появления конфликта, закономерностях его развития и течения, поведении, общении и деятельности участников конфликта, их психических состояниях, а также это знания о психологических особенностях конфликтной личности.

2. Проектировочный компонент, который под собой предполагает умение предвидеть действия участников взаимодействия, развитие конфликта, его последствия.

3. Конструктивный компонент, который под собой понимает умение воздействовать на других участников конфликта, на их оценки, мотивы и цели. Также это способность влиять на общественное мнение, предотвращать возникновение конфликтов в обществе и эффективно их разрешать, будучи на месте «третьей стороны».

4. Коммуникативный компонент. Эффективное взаимодействие с участниками конфликтного взаимодействия с учетом их личных особенностей и эмоциональных состояний. Е.В. Ковалевская таким образом определяет структуру конфликтной компетентности, как показано на Рисунке 1 [3].



Рисунок 1. Модель структурных компонентов конфликтной компетентности по Е.В. Ковалевской

Конфликтную компетентность можно рассматривать как совокупность действий, которые продиктованы развитыми навыками, привычками и конкретной ситуацией, и действий, требующих борьбы мотивов, принятия решений, содержание которых превышает ситуацию. Согласно анализу, проведенного М.М. Кашаповым, поведенческий компонент конфликтной компетентности разделяется на следующие составляющие: «умение решать конфликтные ситуации, стратегию поведения в конфликте, а также психологическую защиту участника конфликта» [3, с. 10].

Резюмируя описанные подходы к понятию и структуре конфликтной компетентности, можно определить следующие функции данного явления:

1. превентивная функция, включающая в себя способность субъекта применять профилактические меры для предупреждения конфликтных ситуаций;

2. прогностическая функция, содержащая в себе планирование своего поведения исходя из личностного прогноза на ход конфликтного взаимодействия);

3. конструктивная функция, предполагающая взвешивание плюсов и минусов того или иного поведения и принятия оптимального решения в ситуации конфликта);

4. рефлексивная функция, включающая в себя способность исследовать свой личный опыт и потенциал в конфликтных взаимодействиях, а также формировать образ конфликтного поведения своих оппонентов);

5. коррекционная функция, подразумевающая гибкость поведения в конфликте, способность его изменять сообразно развивающейся ситуации.

«В период становления личности для ребенка важно уметь разрешать конфликты, в связи, с чем особую актуальность приобретает исследование подобной способности» [18, с. 23].

Ученики начальных классов, столкнувшись с незнакомым для них видом учебной работы, часто находятся в ситуации, которая может подтолкнуть к конфликту. Необходимо учитывать, что обучающиеся, как

правило, не готовы к конструктивному ее разрешению. В виду особенностей возрастного развития (невысокого уровня коммуникативности, памяти, внимания и т.д.) конфликтные ситуации не становятся редкостью, что не может не сказаться на общей социальной адаптации детей и их учебной деятельности.

«В связи с вышесказанным становится очевидной необходимость развития способности конструктивного разрешения конфликтных ситуаций младших школьников, а также профилактики конфликтов» [5].

Несмотря на наличие достаточного количества исследований по смежным темам, коррекции поведения во избежание возникновения конфликтных ситуаций в младшем школьном возрасте не уделено необходимого внимания, а само понятие не имеет точного определения.

Отсутствие единого подхода не давало возможности реализовать доказательство необходимости формирования умения разрешать конфликты младшем школьном возрасте, с чем появляется необходимость подробной проработки вопроса.

«Умение конструктивно разрешать конфликты выступает одним из важных проявлений социальной адаптации ребенка непосредственную связь с успешностью строящего им межличностного взаимодействия» [13].

Типичным для исследований становится рассмотрение конфликтных проявлений через отклонение от норм, результатом чего становятся апатия, пассивность ребенка, депрессия, фрустрация.

Обучающийся в предоставленном случае не хочет принимать участие в поиске конструктивных решений. В связи с этим необходимо изучать похожую способность, что можно выработать посредством анализа их взаимодействия. В этой связи важно установить, каким образом она обуславливает развитие устойчивости субъекта [18].

«Вместе с тем, неподготовленность ребенка усложняет его отношения со сверстниками и взрослыми, что сказывается на их успешности» [9].

Опыт показывает, что одного только декларирования положительных позитивных межличностных отношений недостаточно, важно снабдить младшего школьника умениями конструктивному разрешению конфликтных ситуаций посредством анализа причин их возникновения и стиля поведения.

Исследование психического развития младших школьников представляет собой тщательно проработанный вопрос, охватывающий целенаправленный процесс становления личности. В рамках этого процесса происходит не только развитие психики, но и формирование определенных духовных потребностей у ребенка. Отметим, что в результате рассматриваемого психического развития и возникающих конфликтных ситуаций, глубоко воздействующих на внутренний мир, происходит развитие личностных качеств, становление личности. Вместе с тем недостаточно разработан вопрос о роли конфликтных ситуаций в развитии младших школьников [23].

Нужно сказать, что существует большое число выполненных исследований в современное время, показывающих существующие возрастные закономерности развития конфликтов и особенностях их протекания в детском коллективе. Полученные данные нуждаются с точки зрения особенностей психического развития школьников младших классов.

Вместе с тем, сама теория психического развития данного возрастного периода будет неполной без учета данных об особенностях конфликтов школьников.

У младших школьников часто возникают конфликты в учебной сфере. Они возникают из-за разногласий между мнением ребенка о своей работе и оценкой, которую поставил учитель. Ребенок считает, что заслуживает более высокую оценку.

По мнению Э.А. Уткина, «неправильно, как и невозможно, подавлять конфликтную ситуацию, ее нужно урегулировать» [6, с.15].

В способности конструктивно решать конфликтные ситуации, которые возникают в деятельности школьника, отражаются его мотивы и ценностная шкала.

Умение, о котором идет речь, основано на установках, которые формируются под влиянием общества, в котором находится школьник. Это включает в себя семью, педагогов и сверстников.

Младший школьник выступает субъектом общественных отношений и деятельности, в которой его активность представляет собой деятельностное состояние.

Способность разрешать конфликты представляет собой положительную активность, однако на современном этапе данное явление не получило достаточного изучения.

«Непонятно, благодаря каким психологическим механизмом формируется способность к разрешению конфликтных ситуаций» [3].

«Под понятием личность понимают субъект, способный изменять окружающее. Любой школьник представляет собой личность, а окружающее его противоречиво. Становление личности происходит через его деятельность» [4].

С учетом того, что способности отличают людей, основы проблемы переходят на их задатки, представляющие собой основу для развития способностей. Особенности развития конфликта в младшем школьном возрасте зависят от следующих условий [12] таких как возрастные особенности, особенности учебно-воспитательного процесса, взаимоотношения в коллективе и с учителями, уровень знаний младших школьников о конфликте и возможностях его разрешения, психофизиологические изменения организма (избыток физической энергии, волевая неустойчивость, впечатлительность и так далее) [8].

Сюда же можно отнести следующее:

– неустойчивость внимания, обусловленная стремлением школьников к подвижности, а также преобладанием возбуждения над торможением. По

этой причине школьники не готовы заниматься долгое время одним и тем же видом деятельности, так как они быстро устают;

– противоречия между интересами школьника и его возможностями, связано с новой учебной деятельностью и новыми обязанностями: выполнять требования педагога, ежедневные домашние задания, стремиться к высоким оценкам, получать новые знания и овладевать новыми умениями и т.д.;

– впитывающие особенности познания, недостаточно развитое запоминание, интерес к исследовательской деятельности, выражение личного мнения;

– отсутствие умения конструктивно разрешать конфликтные ситуации, действия по интуиции,

– влияние, оказываемое авторитетом, и осознание себя как личности, формирование собственного «Я»;

– недолговечность переживаний,

– значимость игровой деятельности, несмотря на ведущую роль учебной [19].

Также стоит отметить, что конфликтная компетентность включает в себя три компонента:

- когнитивный (представлен креативным и информационным элементами);
- мотивационный (характеризуется доминированием в поведении личности мотивации стремления к успеху);
- регулятивный (содержит эмоциональный, рефлексивный и волевой элементы).

Данные компоненты образуют целостную структуру конфликтной компетентности. Именно поэтому развитием конфликтной компетентности необходимо заниматься в младшем школьном возрасте.

1.2. Психологическая характеристика младшего школьного возраста

Младший школьник – формирующаяся личность. Возрастная граница младшего школьного возраста определяется от шести-семи до десяти-одиннадцати лет, а сам возрастной период характеризуется повышенной впечатлительностью, внушаемостью, развитием произвольности, внутреннего плана действий, самоконтроля и рефлексии.

Именно в младшем школьном возрасте происходит значимое как для психического развития, так и для личностного развития событие – поступление в школу.

В центр психического развития выдвигается формирование произвольности - способность к планированию, выполнению задач и контролю над своими действиями. Происходит улучшение познавательных процессов (памяти, восприятия, внимания), формирование высших психических функций (письма, чтения, речи, счета), что позволяет ребенку младшего школьного возраста производить уже более сложные, по сравнению с дошкольником возрастом, мыслительные операции.

При благоприятных условиях обучения и достаточном уровне умственного развития создаются условия для развития теоретического мышления и осознанности. В этом возрасте ребенок впервые начинает ясно понимать взаимоотношения между собой и другими, понимать социальные мотивы поведения, моральные суждения и смысл конфликтных ситуаций, т.е. он постепенно переходит к сознательному этапу формирования личности.

Представим психологическую характеристику младшего школьника:

Начало периода ознаменовано кризисом 7 лет. Этот момент является моментом рождения социального «Я» ребенка. Кризис имеет некоторые особенности в своем течении: возникновение внутренней жизни ребенка, происходит переоценка ценностей, обобщение переживаний, смысловая ориентированная основа поступка, утрачивается детская непосредственность. Социальная ситуация развития также претерпевает изменения: с поступления

ребенка в школу появляется новый значимый для ребенка Взрослый – первый учитель. Учитель выступает центральной фигурой для ребенка, однако родители не утрачивают свою значимость, но учитель выступает в роли носителя знаний, культуры. Также на данном этапе развития происходит дифференциация социальной ситуации развития, а именно: Ребенок – Взрослый → ребенок – родитель и ребенок-преподаватель →Р-Р и Р – сверстник.

На данный момент, основной вид деятельности занимает учебная деятельность, придавая игровой деятельности второстепенное значение. Учебная деятельность представляет собой особую форму активности, которая направлена на изменение самого себя в качестве учащегося. Каждая деятельность характеризуется ее предметом. Предметом учебной деятельности впервые становится сам ученик, он меняется в процессе деятельности формируются новые представления своего «Я».

В качестве новообразований возраста можно выделить:

1. Произвольность и осознанность всех психических процессов и их интеллектуализация, их внутреннее опосредованное, которое происходит благодаря усвоению системы научных понятий.

2. В результате развития учебной деятельности происходит осознание своих собственных изменений.

3. Формирование позиции школьника.

4. Развитие внутреннего плана действий.

Все эти достижения свидетельствуют о переходе ребенка к следующему возрастному периоду, который завершает детство.

Активное развитие психических функций в младшем школьном возрасте обеспечивает познание мира на новом уровне. Мышление становится доминирующей функцией в младшем школьном возрасте.

Мышление приобретает более обобщенный характер, первоначально мышление – конкретно, то есть дети любое явление понимают дословно. Кроме того, стоит отметить переход мышления от наглядно-образного к

словесно-логическому мышлению. Теперь для мыслительных операций не нужна визуальная опора, младший школьник научается работать с словом, как единицей, предметом. Однако переход сопровождается созданием условий со стороны учителя: в первые два года обучения дети много работают с наглядными образцами такими как иллюстрации, картинки и др., то в следующих классах, объем такого рода занятий сокращается.

Также стоит отметить, что по характеру мышления: обучающихся условно разделяют на группы:

- группы «теоретиков» или «мыслителей» - обучающиеся, которые легко решают учебные задачи в словесном плане;
- «практиков» - обучающиеся, которым нужна опора на наглядность и практические действия;
- «художников»- обучающиеся с ярким мышлением.

Не смотря на то, какой характер мышления свойственен обучающимся, главной особенностью является – формирование научных понятий. Теоретическое мышление позволяет ученику решать задачи, ориентируясь не на внешние, наглядные признаки и связи объектов, а на внутренние, существенные свойства и отношения.

В начале младшего школьного возраста восприятие недостаточно дифференцировано. Из-за этого ребенок иногда может путать похожие по написанию буквы и цифры. Впрочем, он сможет преднамеренно рассматривать предметы и рисунки, им выделяются, так же, как и в дошкольном возрасте, наиболее яркие «бросающиеся в глаза» характеристики – в основном цвет, форма и величина. Для того, чтобы ученик более тонко анализировал качества объектов, учитель должен проводить специальную работу, обучая его наблюдению.

Память, как одна из психических функций, также изменяется. У ребенка появляется осознание задачи запоминания, но память все еще является произвольной. Эмоции влияют на долговременное запоминание. Поэтому младшие школьники лучше запоминают эмоционально окрашенное

содержание, которое представляет учитель. Например, на уроке окружающего мира обучающиеся выходят на прогулку рассматривать окружающую природу либо в классе ставят опыты со льдом, изучая разные состояния воды.

Память развивается в двух направлениях – произвольности и осмысленности. Дети скорее запоминают материал, который им любопытен и презентован в игровой форме с использованием наглядных пособий. В отличие от дошкольников, они способны заучивать и неинтересный им материал. С возрастом учеба все сильнее базируется на произвольной памяти. Младшие школьники, как и дошкольники, владеют отличной механической памятью. Большинство из них, на протяжении всего обучения в начальной школе, автоматически заучивают учебные тексты, что приводит к значительным трудностям в средних классах, если материал становится труднее и больше по объему. улучшение смысловой памяти в этом возрасте даст возможность усвоить довольно широкий круг мнемонических приемов, то есть рациональных способов запоминания (деление текста на части).

Внимание развивается в младшем школьном возрасте - увеличивается объем внимания и концентрация внимания. Это проявляется в лучшем запоминании и воспроизведении большего числа словесных единиц или предметов. Внимание, как и память, становится более осмысленным – ребенок научается с помощью воли управлять своим вниманием, как бы «регулируя» время концентрации на конкретном объекте. На уроке учитель привлекает интерес учащихся к учебному материалу, удерживает его длительное время. Младший школьник может сконцентрировано заниматься одним делом десять-двадцать минут, так как слабо развиты свойства внимания: распределение, устойчивость.

Вышеперечисленные познавательные процессы позволяют ребенку познать новый для себя мир, способствуют формированию мировоззрения ребенка, а также осваиваться в новой для себя деятельности – учебной деятельности.

Отличительными характеристиками учебной деятельности выступают результативность, обязательность, произвольность. Эти характеристики осваиваются и закладываются как основы учебной деятельности именно в первые годы обучения. Учебный процесс должен учитывать возрастные особенности и обеспечивать им необходимый объем знаний для дальнейшего развития.

В младшем школьном возрасте (от 6-7 до 10-11 лет) происходит интенсивное развитие познавательной, эмоционально-волевой и коммуникативной сферы. Именно в младшем школьном возрасте при становлении коммуникативной сферы в плоскостях ребенок-родитель, ребенок-учитель и ребенок - сверстники происходят первые конфликтные ситуации. Это обусловлено становлением и развитием конфликтной компетентности.

В качестве основных компонентов конфликтной компетентности, которые определяют эффективность общения в младшем школьном возрасте, мы выделяем:

- понимание возможности различных позиций и точек зрения (преодоление эгоцентризма);
- понимание возможности разных оснований для оценки одного и того же предмета;
- умения противостоять стрессу;
- ориентация на позиции других людей, отличные от собственной;
- учет разных потребностей и интересов;
- понимание относительности оценок или подходов к выбору;
- учет разных мнений и умение обосновать собственное;
- понимать причины, вызывающие негативные чувства у детей младшего школьного возраста.

Все вышеперечисленные преобразования происходят стремительно и быстро. Такие условия, как непривычная обстановка, повышенная ответственность, изменения в расписании, тенденция к профессиональному

росту и достижению целей, зачастую инициируют состояние напряженности, которое может привести к конфликтам и затруднить процесс адаптации, в конечном результате приводя к дезадаптации. Отметим, что коммуникативная сфера, обеспечивает младших школьников умением слышать, слушать и понимать, согласованно выполнять совместную деятельность, определять роли, взаимно контролировать действия друг друга, уметь договариваться, вести дискуссию, конкретно высказывать свои мысли, оказывать поддержку друг другу, продуктивно сотрудничать как с учителем, так и со сверстниками.

Среди более значимых и обширных умений, которые должны осваивать учащиеся, два непосредственно касаются к сфере коммуникативных действий, а именно общение и взаимодействие (коммуникация) – умение представлять и сообщать в письменной и устной форме, использовать речевые средства для дискуссии и аргументации своей позиции; работа в группе (команде) – умение устанавливать рабочие отношения, эффективно сотрудничать и способствовать продуктивной кооперации.

В соответствии с целью научить школьника овладеть такими навыками, предпочтение надо отдавать парным, групповым, интерактивным видам работы, там, где каждый высказывает свое мнение, а затем вырабатывается общее мнение.

Хотелось бы обратить внимание на значимость роли учителя при формировании коммуникативных умений школьников. Основоположник гуманистической педагогики К. Роджерс подчеркивал, что «эффективное педагогическое взаимодействие не предполагает руководящей позиции педагога. В воспитательном процессе, ориентированном на потребности школьников, компетентный педагог выстраивает профессиональную коммуникацию, при которой учитель отнюдь не главный человек на уроке, а первый среди равных ему: ведущий и ведомый одновременно» [40].

Учитель является ролевой моделью для ученика, а именно образцом подражания. Основой для построения конструктивных отношений учитель – ученик должно стать позитивное взаимодействие, при котором: учитель внимательно следит за своей речью, обращаясь к обучающимся и наблюдая за их ответной реакцией; при этом учитель использует улыбку как профессиональный инструмент, который позитивно подкрепляет ребенка, уменьшает психологический дискомфорт и повышает мотивацию; к тому же учитель не допускает слов или действий, побуждающих ребенка негативно думать о самом себе.

Младший школьный возраст, в первую очередь, является наиболее сложным периодом в жизни ребенка. В этом возрасте организм ребенка развивается биологически, происходит его физиологическая перестройка, требующая большого напряжения, чтобы достичь активизации всех ресурсов. В это время поднимается уровень подвижности нервных процессов, активизируются процессы возбуждения, что приводит к повышению эмоциональной взволнованности и беспокойству. [40].

Возникновение школьных конфликтов, а также конфликтных ситуаций, которые нуждаются в разрешении происходят из-за психологических особенностей младшего школьного возраста, а также из-за новой социальной ситуации развития.

Школьные конфликты – это конфликты, возникающие между участниками образовательного процесса. В общеобразовательной школе можно выделить четыре основных субъекта деятельности, к которым относятся ученик, учитель, родители и администрация. В зависимости от субъектов, которые вступают в конфликты можно разделить на виды: ученик – учитель, ученик – ученик, учитель - родители и т.д.

«В современной конфликтологии выявлены основные факторы, которые определяют особенности конфликтов между учениками. В первую очередь, специфика школьных конфликтов между ними обусловлена возрастной психологией. Возраст школьников оказывает существенное влияние на

причины возникновения конфликтов, а также на особенности их развития и способы завершения» [40].

На конфликтность учеников существенное влияние оказывают индивидуально - психологические особенности, в частности агрессивность.

Частым на сегодняшний день явлением стали и конфликты типа «ученик – учитель».

Конфликты между учителями и учениками можно систематизировать следующим образом:

- Действия, которые сопряжены с успеваемостью школьника, выполнением им внеучебных заданий;
- Поступки и поведение учителя как реакция на нарушения школьниками правил поведения в школе, а также вне школы;
- Отношения, которые появляются в сфере эмоционально-личностных взглядов учителей и учащихся.

Нежелание и отказ школьника выполнять учебное задание (плохом выполнении задания) являются следствием школьных конфликтов, которые возникают между учеником и учителем. Это явление может иметь место по различным причинам, среди которых утомление, трудности усвоения материала и т.д. Конфликты подобного рода зачастую появляются у учеников, которые испытывают трудности в усвоении материала. В последнее время отмечается повышение числа школьных конфликтов из-за того, что учитель предъявляет завышенные требования к учащимся, а отметку применяет в качестве средства наказания за нарушения дисциплины.

Вот еще один из примеров конфликта «ребенок – учитель»:

«Ученица 4 класса, по имени Оксана, испытывает трудности в учебе, проявляет раздражительность и неприязнь к учителям. На уроке она мешала другим детям, бросала бумажки, игнорировала учителя, не реагируя даже на его замечания. Попросив ее покинуть класс, учитель также не получил ответа, и девочка осталась на своем месте. В итоге, учитель решил завершить

занятие и после звонка оставил всем классом после уроков, вызвав недовольство у остальных учеников.»

Д.Б. Эльконин в своей концепции отмечает, что впервые отношение «ребенок – учитель» становится отношением «ребенок – общество» [57].

В пределах взаимоотношений в семье имеется неравенство отношений, в детском саду взрослый выступает как индивидуальность, а в школе действует принцип «все равны перед законом». В учителе воплощены требования общества, в школе существует система одинаковых эталонов, одинаковых мер для оценки. В дореволюционной школе учитель выступал как представитель государства не только по своей функции. Это подчеркивала и его форма (мундир). В школе с самого начала должна быть построена система четко определенных отношений, основанных на принятых правилах. Построить такую систему отношений очень трудно. По словам Гегеля, приход в школу – это приведение человека к общественной норме.

В школе закон общий для всех Д.Б. Эльконин отмечал, что ребенок очень чуток к тому, как учитель относится к детям: если ребенок замечает, что у преподавателя есть "избранные", то престиж учителя снижается. В начале дети стараются строго соблюдать инструкции преподавателя. Однако, если преподаватель проявляет гибкость в отношении правил, это может нарушить саму суть правила. Ребенок начинает копировать поведение другого ребенка, основываясь на том, как этот ребенок соотносится с установленным стандартом, что может вызвать конфликты. Исследованиями установлено, что отношения в диаде «родитель-ребенок» определяют характер и качество социального и личностного развития ребенка, показателями благополучия и неблагополучия которого выступают его устойчивые психические состояния. При конфликте родителя «Нельзя» и ребенка «Очень хочется» зачастую взрослый находит компромисс «Немножко можно».

А.И. Захаров выделил следующие условия функционирования семьи, порождающие нарушения типа семейного воспитания и невротизацию

ребенка. К таким условиям относятся искажение супружеских отношений по типу невротически мотивированного взаимодополнения; инверсия супружеских и родительских ролей, например выполнение бабушкой роли матери, а матерью - роли отца; образование эмоционально обособленных диад и аутсайдеров, «изгоев» в семье; высокий уровень семейной тревоги и эмоциональной напряженности; депривация потребности ребенка в принятии, сопереживании, общении с родителями; практика подавления конфликтов и ухода от проблем [25].

Существуют четыре подхода к разрешению конфликтов, которые вместо улучшения отношений между родителями и детьми или разрешения конфликта часто приводят к обратным результатам. Эти стратегии включают избегание проблемы, подход «мир любой ценой», стремление к победе в любом случае и компромисс. Однако, компромиссная стратегия также имеет свой недостаток - каждая сторона должна отказаться от собственных интересов, и это приводит к временной отсрочке разрешения конфликта, а не его окончательному разрешению.

Опыт в урегулировании конфликтов между родителями и детьми обеспечивает развитие социально-психологической компетентности личности, что позволяет эффективно разрешать возникающие противоречия между изменяющимися потребностями и ожиданиями ребенка и существующей системой социальных отношений.

«Младший школьный возраст является оптимальным для приобретения ребенком необходимой компетентности и умения конструктивно разрешать конфликты в силу того, что на этой возрастной ступени сочетаются возросшая самостоятельность ребенка и сохранение лидерской, руководящей роли взрослого в разрешении проблемных ситуаций. Характер ориентировки участников конфликта, находящий отражение в образе конфликтного взаимодействия обеих сторон и родителя, и ребенка, определяет способы и эффективность его разрешения» [41, с. 112].

Система отношений ребенка со значимыми близкими взрослыми, формы совместной деятельности образуют уникальную социальную ситуацию развития, определяют зону актуального, потенциального и ближайшего развития ребенка. Семья и ее члены объединены целым культурным, жизненным пространством, специфическими интеракциями, воздействуя и преобразуя каждого из них. Жизнеустройство и жизнедеятельность семьи, степень и качество удовлетворения потребностей ее членов имеют решающее значение для развития и воспитания личности. Известно, что фундамент мировосприятия и мировоззрения, разнообразных форм поведения, общения и деятельности, накапливается аффективный опыт, выстраивается система моральных и нравственных идеалов, норм и ценностей закладывается именно в семье. «Характер включения и вовлечения в семейную общность развивает базовое доверие к миру, чувство сопричастности, соборности, формирует образ «Я», самоидентичность, уровень притязаний, самоотношение, личные стандарты» [40, с. 70].

Важно отметить, что ребенок, вовлеченный в семейные отношения, активно инкорпорирует нормы и принципы социального и морального поведения, стиль взаимоотношений, пути познания и самовыражения. Поэтому, в зависимости от качества и характера взаимодействия с родителями, ребенок вырастет как общительный, открытый и дружелюбный, так и тревожный, подозрительный, лицемерный и замкнутый [36].

Исследованиями Г.Ш. Габдреевой, А.О. Прохорова и других установлено, что «психическое состояние способствует формированию и закреплению определенного личностного качества. В связи, с чем важное место должно быть уделено знаку, интенсивности, длительности и качеству психических состояний детей, актуализирующихся в семейной системе при разных стилях взаимодействия в диаде «родитель-ребенок» [15, с.84].

Типы родительского отношения «авторитарная гиперсоциализация» и «отвержение» провоцируют развитие у ребенка избегающей и дезорганизованной привязанности с родителем, от которого ребенок ожидает

наказаний, агрессии, угроз и обид. Вследствие этого складываются устойчивые конфликтные отношения. Родитель предстает перед ребенком в эмоционально-нейтральном свете, выражая самолюбие и проявляя критичность и придирчивость, что сдерживает инициативность ребенка в своем развитии. Такие дети характеризуются замкнутостью, своеобразной зависимостью от окружающих и готовностью подчиняться. В результате их отношение к родителю принимает форму «выученной беспомощности».

Излишне высокий запрос на соблюдение строгого подчинения, непоследовательность, жестокость со стороны родителей, отсутствие эмоциональной близости, ограниченный физический контакт, непризнание психологического состояния ребенка, вторжение в его пространство, пренебрежительное отношение или недостаточная вовлеченность в его жизнь и занятия – все это может вызывать у него серьезные неправильные, неуравновешенные состояния низкого или высокого характера.

Разногласия между детьми – обычное явление, в том числе и в школьной жизни. В данном случае учитель не является конфликтующей стороной, однако принять участие в споре между учениками порой необходимо.

Причины конфликтов между учениками заключаются в следующем:

- обиды
- оскорбления
- борьба за авторитет
- симпатия без взаимности
- соперничество
- обман, сплетни
- враждебность к любимым ученикам учителя
- личная неприязнь к человеку
- борьба за девочку (мальчика)

Г.А. Цукерман исследовала роль кооперации «сотрудничества» со сверстниками в психическом развитии младших школьников. Экспериментальное исследование было проведено на первоклассниках с

целью изучения эффективности различных методов обучения русскому языку. Для этого были образованы две группы - экспериментальная и контрольная. В экспериментальной группе учитель работал со своими учениками, используя метод совместной работы, который заключался в организации делового общения между детьми по изучаемому материалу. В контрольной группе же дети занимались по традиционному фронтальному методу, где каждому ребенку учитель отдельно уделял внимание. Полученные в ходе эксперимента данные показали, что дети, занимающиеся по методу совместной работы, оценивают свои возможности и уровень знаний в два раза выше, чем их сверстники, занимающиеся по традиционному методу. Это свидетельствует о более успешном формировании рефлексивных действий у первоклассников, которые работают совместно в классе [56].

Учебный материал дети лучше осваивают в совместной работе со сверстниками, чем с учителем. Это мнение согласуется с теорией Пиаже, который подчеркивал важность взаимодействия индивидов среди сверстников и выделял его в отличие от отношений «ребенок – взрослый». В группе сверстников, отношения обычно строятся на равноправии и симметрии, в то время как отношения между ребенком и взрослым, даже если они демократичные, имеют иерархический характер и несимметричны. Пиаже утверждал, что такие важные качества, как критичность, терпимость и умение принять точку зрения другого, развиваются только в процессе общения между детьми. И только благодаря разделению точек зрения с ровностоящими ребенку индивидами, сначала с другими детьми, а по мере взросления и с взрослыми, подлинная логика и нравственность способны заменить эгоцентризм, так как это реализм с логической и нравственной основой.

По мнению известного психолога Г.А. Цукермана, сотрудничество детей с их сверстниками отличается от взаимодействия с взрослыми, однако оно имеет такое же важное значение для психического развития ребенка.

Взаимодействие ребенка и взрослого обязательно сопровождается разделением функций: взрослый определяет цели, контролирует и оценивает действия ребенка [56].

Ребенок начинает совершать любое действие под руководством взрослого. Со временем, помощь взрослого постепенно уменьшается и исчезает, и действие становится внутренним процессом, которым ребенок управляет самостоятельно. Однако возникает проблема: без помощи взрослого ребенок не может полностью овладеть новым действием, так как некоторые его аспекты (оценка и контроль) остаются в компетенции взрослого. Поэтому помощь взрослого не является достаточной для полной внутренней интериоризации предметных действий. Интересно, что дети часто делают ошибки в уже изученных действиях (помощь учителя им не требуется), но легко способны обнаружить и исправить свои ошибки только при поддержке взрослого.

Г.А. Цукерман объясняет это тем, что учитель передает весь операциональный состав действия, но остается держателем смыслов и целей. Пока учитель центр учебной ситуации, за ним остается контроль и «последнее слово», то есть учебные действия не интериоризируются учениками полностью [56].

Сотрудничество с сверстниками влияет на процесс самоидентификации иначе, чем сотрудничество с взрослыми. По мнению Г.А. Цукермана, сотрудничество со сверстниками является посредником между началом формирования нового действия при работе с взрослым и полностью самостоятельным внутриличностным завершением формирования. При сотрудничестве себе подобными, дети получают опыт контрольно-оценочных действий и высказываний в рамках ситуации взаимопонимания [56].

Г.А. Цукерман провела сравнительный анализ результатов обучения в экспериментальном и контрольном классах. Основная задача заключалась в том, чтобы придумывать слова, соблюдая определенные орфографические

правила. В экспериментальном классе ученики работали в парах: каждая пара придумывала слова для своих соседей, а затем обменивалась заданиями. Каждый ученик не только выполнял свою часть работы, но и владел преподавательскими обязанностями. Он составлял орфографические задания, проверял и оценивал работы других учеников, осуществлял объяснения и выслушивал объяснения. Таким образом, каждый ученик имел возможность испытать и учительскую, и ученическую роль. Такая форма работы позволяла детям не только овладеть операциональным составом действий, но и полностью понять их смысл и цель, а также прочувствовать учебные отношения [56].

Контрольный класс использовал необычный подход, где учитель организовывал дискуссии и предоставлял возможность детям самостоятельно ставить, решать и проверять орфографические задачи. Он поощрял самостоятельность и старался создать атмосферу интеллектуального равноправия. Однако экспериментальный класс показал более высокие результаты при проверке. Особенно заметно продвинулись «средние» ученики. Цукерман объясняет это тем, что данная группа детей научилась операциональным действиям раньше и, благодаря коллективному обучению, они успешно освоили контроль. При качественном анализе взаимодействия детей, Цукерман выделила два основных аспекта этой деятельности.

Независимость от взрослого. Взрослый организует работу, «запускает», а затем дети работают самостоятельно (в отличие от фронтального обучения, при котором учитель побуждает, контролирует, направляет, оценивает и прочее).

При этом дети обращаются к учителям очень редко в крайних ситуациях.

Таким образом меняются отношения «ученик - учитель»: дети не стремятся к постоянному сотрудничеству со взрослым, работают самостоятельно. Можно отметить обращенность ребенка, прежде всего к партнеру. Это обеспечивает учет позиции партнера, его точки зрения,

способствует децентрации. Все это приводит к развитию рефлексивных действий.

Совместная деятельность в данном случае в диаде «ребенок – сверстники» будет эффективным средством развития конфликтной компетентности младших школьников. Так как младшие школьники зачастую оказываются в конфликтных ситуациях. Однако они не имеют сформированных умений конструктивного разрешения конфликтов. Высокая частота их возникновения обусловлено физическими и психическими, возрастными особенностями, что также отражается на социальной адаптации ребенка и успешности их учебной деятельности.

Таким образом, такая тенденция ставит острую необходимость поиска педагогических и психолого-педагогических средств формирования, развития умений конструктивно разрешать конфликты. Поэтому именно в данном возрасте необходимо заниматься развивающей конфликтную компетентность ребенка работой.

1.3. Проектная деятельность средство развития конфликтной компетентности

Современный человек, должен уметь преодолевать в любых условиях и определять в деятельности, а также разрешать противоречия разного уровня. Так как динамика информационных, социально-экономических изменений требует готовности к переменам. Такую способность не приобретёшь через определенный навык или их набор, она должна быть воспитана, иметь определенный путь, происхождение.

Проектная деятельность – это средство, с помощью которого младшие школьники имеют возможность пройти путь этого генезиса. Возможность в искусственно созданных условиях, овладеть способностью решать важные вопросы, овладевать конфликтной компетенцией в условиях коллективной деятельности [49].

Стоит отметить, что компетентностный подход в образовании, является важным аспектом школьной реформы, он ставит задачу формирования интегративных личностных качеств всеми средствами образования. Конфликтная компетентность в данном случае будет рассматриваться не только как способность регулирования межличностных отношений младших школьников, а также как готовность находить и преодолевать противоречия конфликта.

Оттачивая способность решения противоречий, в рамках проектной деятельности, используя различные способы, мы обеспечиваем младших школьников средствами саморазвития. В этой связи необходимо помнить, что младший школьный возраст – это один из наиболее опасных периодов в психологии развития.

В свою очередь конфликтная компетентность в младшем школьном возрасте строится по двум линиям – линии развития способности различать типы материала (как средство – рефлексивная способность) и вторая линия – развитие способов преобразования материала различных типов.

В завершении младшего школьного возраста может быть, достигнут уровень продуктивного разрешения не учебных конфликтов в групповой работе. А также сформирована способность различия учебно-предметного и организационного аспекта учебного взаимодействия и соотнесения действий по их преобразованию [49].

Развитие конфликтной компетентности младших школьников заключается в необходимости развития в школьном обучении способности продуктивного разрешения конфликтов.

Профилактическая и воспитательная работа с младшими школьниками в последние годы стала более заметной в связи с внедрением в общеобразовательных организациях Федерального государственного образовательного стандарта второго поколения, что привело к всплеску интереса к этим стандартам в последние годы. Педагоги и психологи должны стремиться к формированию необходимых характеристик личности, помощи

в освоении стратегий общения с людьми, воспитанию эмпатии и толерантности. Конфликтные ситуации по-прежнему присутствуют в системе образования, но они по-прежнему служат основой для таких социальных явлений, как буллинг, stalking и троллинг.

В образовательном процессе используются многочисленные методы и формы работы с обучающимися, направленные на формирование его способностей и компетенций в конфликтном поле, однако вышеупомянутая тенденция остро ставит необходимость пересмотра и переоценки развивающего потенциала педагогических и психолого-педагогических средств.

Несформированность конфликтной компетентности может привести к возникновению конфликтных ситуаций при взаимодействии младшего школьника с окружающими его людьми: в школе, дома с членами семьи и даже людьми, не имеющими отношение к перечисленным социальным институтам, что приводит к негативным последствиям. Среди таких последствий можно выделить ухудшение отношений, нарушение детско-родительских отношений, формирование предвзятого отношения к обучающемуся, и, даже, физическое наказание.

Поэтому необходимо формирование конфликтной компетентности, которая позволит младшему школьнику практиковать конструктивное взаимодействие в ситуациях конфликта без негативных последствий [5].

Формирование конфликтной компетентности в младшем школьном возрасте имеет свою актуальность. Связано это с тем, что, во-первых, стремление младшего школьника к проявлению взрослости зачастую ограничивается неадекватной регламентацией его поведения со стороны взрослых, во-вторых, потребность в самоутверждении, характерная для этого возраста, не всегда удовлетворяется в общении со сверстниками.

В ходе образовательного процесса ребенок часто общается с учителями, сверстниками, родителями, прежде всего с воспитателями и

членами их семей, а также со сверстниками, которые помогают во внеклассной и учебной деятельности.

Во многих случаях такое взаимодействие идентифицируется как отсутствие взаимопонимания. Действия ребенка развиваются в конфликтной ситуации, а не в направлении сотрудничества, поэтому строятся конфликтно-ориентированными. С этой целью младшие школьники, посещающие школу, часто прибегают к деструктивным тактикам, таким как оскорбления и драки, пытаясь разрешить разногласия и разногласия со сверстниками.

Стоит заметить, что конфликты в младшем школьном возрасте – явление достаточно частое. Л.С. Выготский объясняет значительный рост конфликтов в этом возрасте тем, что «критические периоды развития сопровождаются трудновоспитуемостью» [16].

«В школьном возрасте в критические периоды у детей обнаруживается падение успеваемости, ослабление интереса к школьным занятиям и общее снижение работоспособности. В критические возрасты развитие ребенка часто сопровождается более острыми конфликтами с окружающими. Внутренняя жизнь ребенка порой связана с болезненными и мучительными переживаниями, с внутренними конфликтами» [3].

К.Н. Поливанова также считает, что «конфликты являются неизбежным порождением кризиса младшего школьного возраста. Разрешение кризиса невозможно в старой системе отношений, и поэтому обязательно должно идти через конфликт, который в данном случае имеет положительное значение, он освобождает место для нового и направлен на разрушение старой системы отношений с миром» [5].

Школьное образование в младшем школьном возрасте направлено на облегчение младших школьников путем организации для них различных видов общения. Молодое поколение в школах желает удовлетворить основные потребности в общении со сверстниками и участии в различных культурных мероприятиях, включая спорт, искусство и трудовую деятельность.

Развивающим конфликтную компетентность потенциалом обладают такие средства как:

- Сюжетно-ролевые игры с проблемной ситуацией.
- Психогимнастика.
- Чтение и обсуждение художественных произведений.
- Просмотр и анализ фрагментов мультипликационных фильмов с последующим моделированием новых версий.

Главной причиной недостаточного развития сюжетно-ролевой игры современных детей является отсутствие практического участия взрослых в игровой деятельности детей. Лишившись игры поведение детей остаётся ситуативным, произвольным, зависимым от окружающих взрослых. Однако, организатор игр, наблюдая за детьми в процессе игр и занятий, режимных моментов, и обнаруживая конфликтные ситуации, обыгрывает их с героями сказок, мультфильмов. Детям предлагается обсудить проблему и найти мирное и справедливое решение, чтобы помочь сказочным персонажам.

Во время занятий психогимнастикой в основном используется бессловесный материал, это является недостатком данного средства по развитию конфликтной компетентности. На занятиях психогимнастикой дети обучаются азбуке выражения эмоций - выразительным движениям. И это способствует тому, что детям становится проще общаться со сверстниками, легче выражать свои чувства и лучше понимать чувства других. У них вырабатываются положительные черты характера (уверенность, честность, смелость, доброта и т.п.), изживаются невротические проявления (страхи, различного рода опасения).

Чтение и обсуждение художественных произведений не может являться универсальным средством развития конфликтной компетентности, так как снижение интереса к чтению у подрастающего поколения в современном мире является популярным явлением. Но, с другой стороны, поддержанию интереса к такому роду занятий способствует участие

литературных и сказочных героев. Например, в гости могут прийти волшебники – добрый и злой, в которого вселились «чудовища» под названием гнев, обида и злость. Дети стараются помочь своим гостям в различных их затруднениях.

Наиболее выгодным средством развития конфликтной компетентности с точки зрения соотношения преимуществ и недостатков является проектная деятельность. Она предполагает использование всех вышеперечисленных средств.

Проектная деятельность – одна из разновидностей форм организации взаимодействия младшего школьника со сверстниками. На современном этапе обучения включение младшего школьника в данный вид деятельности позволит ему приобрести многие навыки, в том числе навык конфликтного взаимодействия. Проектная деятельность – это как раз тот вид деятельности, в котором актуализируются необходимые для формирования конфликтной компетентности ресурсы, соотносятся с ситуацией и выбирается (и видоизменяется) самый оптимальный способ.

По мнению Н.В. Матяш, «проектная деятельность является интегративным видом деятельности, систематизирующим в себе элементы игровой, познавательной, ценностно-ориентационной, преобразовательной, учебной, творческой, и, самое главное, коммуникативной деятельности» [4].

Также В.В. Рубцов выделяет следующие составляющие данной деятельности:

- распределение начальных действий и операций – задается системой преобразований, обуславливающих поиск принципа построения изучаемого объекта;

- обмен способами действия – задается необходимостью преобразования различных способов действия для получения совокупного продукта деятельности;

- взаимопонимание – задается характером включения различных способов действия в совместную деятельность.

Также, помимо организованного процесса совместной деятельности, важно учитывать, с точки зрения психологии, следующие аспекты:

- коммуникация, без которой невозможен обмен, распределение и взаимопонимание между участниками совместной деятельности;

- рефлексия, через которую устанавливается отношение участника к собственному действию и обеспечивается преобразование этого действия [6].

Обучение и воспитание школьников предполагает развитие коммуникативных навыков, которые имеют решающее значение для эффективного общения школьников. В образовательном процессе проектная деятельность, направленная на развитие коммуникативных навыков учащихся, работающих в нескольких группах, находится в центре внимания многих ученых, поскольку они считают, что она имеет существенное значение для процесса обучения.

Проектная деятельность дает широкие возможности для формирования ключевых компетенций учащихся (учебно-познавательной, исследовательской, коммуникативной, социальной и информационно-коммуникационной), способствует повышению уровня активности школьников, позволяет в большей степени индивидуализировать учебный процесс с позиций предоставления учащемуся возможности для проявления самостоятельности в планировании, организации и контроле своей деятельности.

В наших силах создать такие условия, чтобы дети хотя бы частично компенсировали нехватку общения и деятельности.

Дети хотят общаться между собой и, безусловно, со взрослым – с учителем. Проектная и любая исследовательская деятельность и есть тот ключ к развитию школьника и более качественному усвоению образовательной программы.

Проектная деятельность, сочетающая в себе проблемный подход, рефлексивные, исследовательские, поисковые и другие методы, рассматривается как современная форма личностно-ориентированной

технологии обучения в современной педагогике, при этом такие современные педагогические технологии, как проектная деятельность, подчеркивают вовлеченность учащихся.

В результате проектная деятельность рассматривается как механизм управления взаимозависимостью педагогов и учащихся в их деятельности, так и часть педагогической технологии, позволяющая преподавателю и учащимся использовать проект для определения собственных целей обучения, планирования и проектирования, а также как часть педагогической технологии, позволяющая измерить их влияние в ходе процесса, включающая в себя обоснованную систему приемов и форм деятельности учителя и обучающихся на различных этапах реализации учебного процесса, сформулированные критерии оценки результатов этой деятельности, применяющая при изучении разных школьных дисциплин в образовательных учреждениях различного типа.

Ключевым аспектом проектной работы является то, что она предполагает достижение цели, основанной на проблемной ситуации, посредством выполнения множества поставленных задач, а не непосредственное решение проблемы. Мотивация авторов – второй фактор, который следует учитывать, который также является второй особенностью. Очень важно вместе с учеником решать как технические, так и практические аспекты проекта – таким образом решая не только проблемные аспекты задания, но и свой собственный план. Целевые действия являются третьим важным аспектом проектной деятельности, и они должны быть целевыми. В ходе проектной работы обучающийся высказывает свое мнение по конкретному вопросу, выражая все свое внимание соответствующей проблеме.

Следовательно, автор работы ищет адресата, т.е. человека, к которому обращено его высказывание, оформленное в виде конечного продукта. По этой причине проектная деятельность имеет ярко выраженную социальную

окраску, и в конечном итоге является одним из немногих социально значимых действий, доступных обучающемуся.

Исследования показывают, что проектная деятельность имеет различные функции: управляющая функция, которая заключается в целеориентировании и планировании, в контролировании успешности продвижения к цели; развивающая функция – прогнозирование процессов становления социально значимых качеств личности и поддержка ее индивидуальности, качественного изменения субъектов и объектов, появления новых форм бытия, инноваций и нововведений, преобразование их внешних и внутренних связей; познавательная функция – конструирование содержания учебной деятельности и процесса ее реализации, выявление тенденций развития образовательной системы, проникновение в будущее.

То есть проектная деятельность совмещает в себе элементы различных видов деятельности, например, таких, как: практическая, познавательная, игровая, теоретическая, учебная, ценностно - ориентационная, социально - значимая, коммуникативная и др.

Метод проектов в начальной школе требует интеграции знаний учеников в различных предметных областях: это и литературное чтение, и музыка, и окружающий мир, и краеведение, и изобразительное искусство, и экология, и технология, и русский язык.

Темы проектов учащихся этого возраста тесно связаны с предметным содержанием, поскольку наглядно-образное мышление, характерное для данного возраста, любопытство, интерес к окружающему миру подталкивают учащихся к выбору темы на основе конкретного содержания предмета, а не на основе анализа своего опыта и своих проблем. Поэтому значительная часть учебного времени, отведенного на повторение и закрепление изученного материала, может быть использована для организации проектной деятельности.

На протяжении всей методики проектной работы работа ученической группы направляется преподавателем, который выступает в качестве консультанта, направляя и влияя на работу обучающихся, тем самым демократизируя учебный процесс и повышая уровень участия и ответственности.

Таким образом, решается коммуникативная педагогическая задача: учащиеся не только выполняют совместную работу, но учатся деловому творческому общению. При создании мультимедийных проектов по литературному чтению в качестве консультантов могут выступать педагог и библиотекарь.

«Главная цель проектной деятельности – разрешение проблемной ситуации, в которую вовлекаются учащиеся. Работая над проектом, учащиеся имеют максимальную возможность для самореализации. Проблемная ситуация создаётся с таким расчётом, что при её решении необходимо применение различных способностей учащихся: аналитических, художественных, музыкальных, артистических, коммуникативных, которые при традиционном процессе обучения остаются невостребованными, и талантливого ребёнка можно попросту «не заметить». Обязательная задача педагога при работе над проектом – дать возможность каждому участнику ощутить собственную значимость и необходимость в выполнении общего дела» [30].

Особенности организации проектной деятельности младших школьников заключаются в деятельности, в процессе которой обучающиеся приобретают опыт жизнедеятельности посредством планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий – проектов.

Основные этапы проектной деятельности:

1. Выбор темы проекта.
2. Выдвижение первоначальных идей, целей.
3. Выбор лучшей идеи.
4. Планирование проектной деятельности.

5. Подготовка продукта деятельности.
6. Оценка и самооценка проекта.
7. Презентация проекта.

Проектную деятельность можно разделить на проектную и проектно-исследовательскую. Темы детских проектных работ лучше выбирать из содержания учебных предметов или из близких к ним областей.

Преимущества проектной деятельности:

- Улучшение навыков самоуправления и самостоятельного обучения. Согласно результатам исследования, учащиеся, использовавшие на уроке метод проектов, были более самостоятельными, ответственными и организованными. Таким обучающимся приходилось управлять своим распорядком дня и учиться самостоятельно, поскольку только так они могли не забыть учебу и получить хорошую оценку в будущем. Дополнительно ребенок имеет возможность выбрать источники информации, которые ему необходимо изучить к уроку, и оценить свою готовность. Это значит, что в будущем, такой ребенок сможет самостоятельно принимать достаточно сложные решения, сможет управлять своим вниманием и правильно распределять время.

- Совершенствование развития навыков групповой деятельности. Метод проектов предполагает совместную работу нескольких человек, поскольку без посторонней помощи сложно придумать грандиозную идею. Таким образом, данный метод помогает ученикам самостоятельно принять решения о необходимости выбора лидера и распределении обязанностей, что подготавливает учеников к работе в коллективах.

- Метод возвращает интерес к познавательной деятельности, ведь школьники самостоятельно решают, что и каким образом они будут учить. Также, у учеников развивается критическое мышление в связи с тем, что обычно они используют несколько источников литературы, для выполнения поставленных задач.

- Метод моделирует реальные условия: постановка задачи – получение результата; что является невероятно важным, ведь в настоящее время, действия всех топ - менеджеров и руководителей фирм направлены на получение результатов. Человеку уже нет необходимости стоять за станком и конструировать 1000 деталей за час на автомате. Он должен придумать, каким образом ему следует оптимизировать свою деятельность для повышения личной эффективности.

- Метод позволяет развить креативность, нестандартное решение. Действительно, к решению одной и той же задачи можно подходить различными путями. Таким образом, ученик сам принимает решение, какой именно путь кажется ему наиболее выгодным. Благодаря возможности самовыражаться часто открываются скрытые таланты: способности руководить, объединять коллектив, генерировать необычные идеи, просчитывать риски и возможную выгоду [30].

Недостатки проектной деятельности:

- Отсутствие критериев оценки в связи с тем, что такие задания не являются стандартизированными.
- Повышенная нагрузка на преподавателя, ведь проведение урока-игры или урока-конференции требует определенной подготовки со стороны учителя, затрат его физических и моральных сил.
- Перегрузка учащихся, ведь исследовательская работа – это кропотливый труд. Требуется много времени и сил для того, чтобы найти необходимую литературу, выбрать подходящие источники, проанализировать написанное и сделать соответствующие выводы. К тому же зачастую ученикам требуется представить свои работы в виде презентации или доклада, что для многих детей является очень сложной задачей.
- Стрессовые ситуации у школьников, во время обучения, также достаточно частое явление. В связи с возможными перегрузками в школе, а также из-за потери веры в себя или разочаровании в своих силах, ребенок, в

особенности подросток, может уйти в депрессивное состояние. Важно отметить, что такое случается лишь с эмоционально лабильными детьми.

- Психологические проблемы коммуникации.
- Невозможность изучать «классические» предметы.

В любой системе образования, в проектной деятельности существуют свои преимущества, и недостатки. С одной стороны, перед учеником отрываются новые возможности: он может развить в себе качества лидера, самостоятельность, организованность, креативность и многие другие таланты. С другой стороны, организовать такое обучение трудно.

Стремление учащихся к конструктивному взаимодействию друг с другом, активное вовлечение в процесс совместной деятельности, принятие точек зрения товарищей, адекватное реагирование на критику и замечания со стороны других подростков, проявление уважения и эмпатии к сверстникам способствуют снижению уровня конфликтности в группе и повышение у подростков конфликтологической компетентности.

Таким образом, можно говорить о ресурсах, которые содержит проектная деятельность и возможности ее использования как средства формирования конфликтной компетентности.

Л.Г. Петровская также утверждает, что проектная деятельность является самым оптимальным педагогическим средством развития конфликтной компетентности, которая включает в себя следующие составляющие:

- понимание природы противоречий и конфликтов между людьми;
- формирование конструктивного отношения к конфликтам;
- наличие навыков управления конфликтными явлениями;
- умение оценивать и объяснять возникающие проблемные ситуации;
- умение предвидеть возможные последствия конфликтов;
- обладание навыками неконфликтного общения в трудных ситуациях;
- умение развивать конструктивные начала возникающих конфликтов;
- умение конструктивно регулировать противоречия и конфликты;

– наличие навыков устранения негативных последствий конфликтов [43].

Вышеперечисленные навыки, находят свое отражение в требованиях к результатам освоения общеобразовательной программы начального общего звена. Так, по выпуску из начальной школы младший школьник должен владеть развитой конфликтной компетентностью, свободно вступать в межличностное взаимодействие для решения личных и познавательных задач, рефлексирова, осознавая и присваивая опыт разного рода коммуникаций.

Из представленных выше особенностей проектной деятельности и требованиях федерального государственного образовательного стандарта можно констатировать, что такие преимущества как умение слушать, понимать другого, излагать мысли и факты ясным и доходчивым способом, умение эффективно разрешать негативные эмоциональные ситуации, устранять разногласия, делить ответственность за успехи и неудачи команды регламентируют регулярное использование проектной деятельности как развивающего средства конфликтной компетентности обучающихся младшего школьного возраста.

Выводы по Главе 1

На основе теоретического анализа психологической литературы определено понятие конфликтной компетентности, под которой понимается способность личности понимать противоречия и конфликты, понимание возможности различных позиций и точек зрения, ориентация на позиции других людей, отличные от собственной, понимание возможности разных оснований для оценки одного и того же предмета.

Конфликтная компетентность является динамичным образованием, которое развивается в онтогенезе. Однако становление и наиболее яркое развитие происходит на этапе младшего школьного возраста.

В младшем школьном возрасте (от 6-7 до 10-11 лет) происходит интенсивное развитие познавательной, эмоционально-волевой и коммуникативной сферы. Именно в младшем школьном возрасте при становлении коммуникативной сферы в плоскостях ребенок – родитель, ребенок – учитель и ребенок – сверстники происходят первые конфликтные ситуации. Что обусловлено недостатком опыта конфликтного взаимодействия, конструктивного выхода из конфликтов, и только началом формирования и развития конфликтной компетентности и ее структурных компонентов.

В качестве педагогических и психолого-педагогических средств развития конфликтной компетентности в практике чаще используется развивающие упражнения, игры, театрализация и моделирование. Однако данные средства, несмотря на преимущества, имеют и ряд недостатков: большая трудоемкость процесса организации, необходимость специфических материалов, узко направленность на определенное умение конфликтной компетентность, возможность включать ограниченное количество участников в процесс, существенные временные затраты. Проектная деятельность же в свою очередь обладает большим рядом преимуществ, таких как активное участие обучающихся – возможность выступить в роли

субъекта, практическое применение знаний, развитие коммуникативных навыков (умения слушать собеседника, договариваться), развитие творческого мышления. Таким образом, мы предполагаем, что проектная деятельность может выступать средством развития конфликтной компетентности детей младшего школьного возраста, потому что требует сотрудничества и коммуникации между участниками проекта, дети учатся эффективно общаться, выражать свои мысли и идеи, слушать и уважать мнение других, поскольку от этого зависит итоговый продукт проектной деятельности.

Мы предполагаем, что составленная программа, включающая в себя проектную деятельность, направленную на развитие структурных компонентов конфликтной компетентности (знания о причинах появления конфликта, умение предвидеть развитие конфликта, его последствия, эффективное взаимодействие с участниками конфликта с учетом их личных особенностей и эмоциональных состояний), будет способствовать развитию конфликтной компетентности. Результаты исследования, представленные во второй Главе, будут являться отражением нашей гипотезы.

ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ КОНФЛИКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

2.1. Организация и методы исследования

Основываясь на психологической характеристике младших школьников и особенностях развития конфликтной компетентности в данном возрасте, в эмпирической части исследования мы выделили следующие задачи:

1. Определить уровень склонности к конфликту, стиль поведения в конфликте младших школьников на начало и конец исследования;
2. Проанализировать полученные результаты, сделать качественные и количественные выводы;
3. Составить и апробировать программу развития конфликтной компетентности младших школьников посредством проектной деятельности.

Для решения поставленных задач применялись следующие методы и методики исследования:

- методика «Тест на оценку склонности к конфликту» (В.А. Алексеенко);
- методика «Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп» (Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов);
- методика «Стратегия и тактика поведения в конфликтной ситуации» (К. Томаса).

Для проверки наличия статистически значимых различий в исследовании использовался такой метод обработки данных, как критерий сравнения Т-Вилкоксона.

Проведение исследования и выявление уровня сформированности конфликтной компетентности у младших школьников осуществлялось на базе одной из общеобразовательных школ г. Красноярска МБОУ СШ № XX. В исследовании приняло участие 32 обучающихся в возрасте 10-11 лет.

Исследование проводилось в несколько этапов.

Диагностический этап включал в себя первичную диагностику и анализ результатов.

Следующий этап был направлен на проведение комплекса мероприятий, направленного на развитие культуры общения в системе межличностных отношений младших школьников «Я и другие Я», а также подбор необходимого инструментария (карточки, бланки, раздаточный материал и др.).

В завершении был проведен повторная диагностика для выявления значимости и степени выраженности стратегий поведения в конфликтной ситуации и реализации поставленных целей и задач на основе критерия Т-Вилкоксона.

Представим особенности установленного инструментария.

Методика «Тест на оценку склонности к конфликту» В.А. Алексеенко содержит 10 утверждений, характеризующих склонность респондента к конфликтам. Диагностика включала шкалу самооценки, позволяющую определить склонность к компромиссам в конфликтных ситуациях.

Обучающимся предлагалось заполнить анкету, состоящую из 10 пар утверждений, и оценить их показатели по шкале самооценки. В результате проводилось оценивание всех утверждений из левой и правой колонок. Анализировалось, насколько баллов выражено свойство, представленное в левой колонке. Оценка проводилась по 7 – балльной шкале. Максимальное количество баллов говорит о том, что оцениваемое свойство у респондента проявляется всегда, 1 балл говорит о том, что данный параметр у респондента отсутствует.

Время выполнения: 10 минут.

С целью выявления поведенческого стиля в конфликтной ситуации применялась методика «Социально-психологической диагностики развития личности и малых групп» Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. Обучающимся предлагалось ответить на предложенные вопросы, оценив,

насколько свойственно им то или иное поведение в конфликтной ситуации. Перед обучающимися было 15 утверждений, в зависимости от количества набранных баллов, определялся стиль (стратегия поведения), каждый из которых может набрать от 1 до 6 баллов, так 3 балла - часто, 2 балла - от случая к случаю, 1 балл - редко, чем больше количество баллов, тем чаще человек использует данную стратегию. В методике представлены следующие стили: жесткий стиль решения конфликтов (уверены, что всегда правы); примиренческий стиль (ориентированы на «сглаживание углов»); компромиссный стиль (прослеживается установка на компромисс); мягкий стиль (готовность отказа от своей точки зрения); уходящий (ориентированы на уход от конфликта).

Время выполнения: 10 минут.

А также в диагностике использовался тест-опросник «Стратегия и тактика поведения в конфликтной ситуации» (К. Томаса), который предназначен для изучения личностной предрасположенности к конфликтному поведению и выявлению определенных стратегий разрешения конфликтной ситуации. В дальнейшем полученные данные стали основой для создания программы развития.

Опросник состоит из 30 пар утверждений, относящихся к различным стилям поведения человека в ситуации конфликта. Из каждой пары утверждений нужно выбрать одно, которое наиболее верно отражает отношение испытуемого к конфликтной ситуации, и отметить его в бланке ответов. В ключе каждый ответ А или В давал представление о количественном выражении: соперничества, сотрудничества, компромисса, избегания и приспособления. Если ответ совпадает с указанным в ключе, ему присваивалось значение 1, если не совпадает, то присваивалось значение 0. Количество баллов, набранных индивидом по каждой шкале, дает представление о выраженности у него тенденции к проявлению соответствующих форм поведения в конфликтных ситуациях.

Время выполнения: 15 минут.

Данная методика использовалась в качестве ориентировочной для изучения адаптационных и коммуникативных особенностей личности, стиля межличностного взаимодействия. Каждое суждение описывало возможное поведение человека в ситуации общения с другим человеком. Выбранное суждение обозначало вид поведенческих стратегий. В случае одинакового числа баллов – это свидетельствовало об использовании разных стратегий. В основании типологии конфликтного поведения К. Томаса лежали два стиля поведения: кооперация, связанная с вниманием человека к интересам других людей, и напористость, для которой характерен акцент на защите собственных интересов.

При реализации эмпирической части мы придерживались схемы:

1. Подготовка к диагностике: осуществлялась подготовка диагностических методик для проведения: распечатка стимульного материала (бланки для ответов), разрешение организационных вопросов о месте и условиях проведения; подготовка классной комнаты к проведению диагностики.

2. Реализация первичной диагностики: проведение первичной диагностика, сбор полученных данных и обработка результатов. Результаты диагностики были занесены в протокол обследования в закодированном виде, где каждому обучающемуся был присужден номер и буква.

3. Анализ результатов: качественный и количественный анализ результатов. Установлена необходимость составления и реализации программы развития конфликтной компетентности младших школьников.

4. Составления и реализации программы развития конфликтной компетентности младших школьников «Я и другие Я», в которой ключевую роль играет проектная деятельность.

5. Реализация итоговой диагностики: проведение итоговой диагностики после реализации программы, сбор полученных данных и обработка результатов. Полученные результаты были также занесены в протокол

обследования. А также для проверки наличия статистически значимых различий применялся критерий Т-Вилкоксона.

В заключении было составлено заключение о результатах исследования. Полный анализ полученных результатов и составленную программу можно увидеть в параграфах 2.2 и 2.3 настоящей работы.

2.2. Анализ результатов исследования

На этапе планирования и составления исследовательской схемы было определено, что будет проведена первичная диагностика, а также формирующий этап – составление и реализация программы, для констатации качественных и количественных изменений, будет реализована вторичная диагностика с применением идентичного инструментария.

Проведя анализ результатов первичной диагностики, установлено следующее. С помощью методики «Оценка склонности к конфликту» В.А. Алексеенко был установлен интегративный показатель уровня конфликтности респондентов, которые представлены на Рисунке 2.

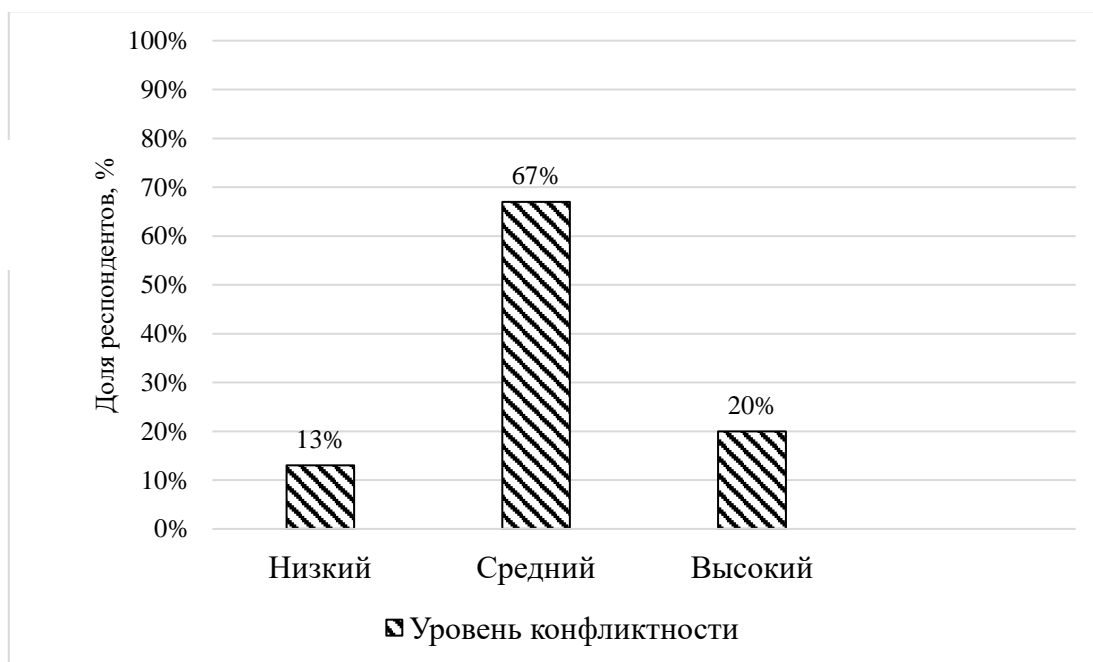


Рисунок 2. Распределение респондентов по уровням конфликтности («Тест на оценку склонности к конфликту» (В.А. Алексеенко))

На данной диаграмме представлен низкий уровень 13% респондентов. Низкий уровень предполагает демонстрацию преимущественно деструктивного поведения, несформированность эмоционально-волевой и мотивационной сфер личности, отсутствие у учащихся общих представлений о конфликте, о стратегиях поведения в конфликтных ситуациях.

Исходя из полученных данных, можно сделать вывод, что в выборке присутствует тенденция к среднему уровню конфликтности – 67% респондентов. Средний уровень характеризуется появлением способности к рефлексии, к управлению своим эмоциональным состоянием, изменению поведения в соответствии с ситуацией, направленностью на получение знаний о поведении в конфликте. Однако поведение учащегося в конфликте остается преимущественно непродуктивным.

Также представлен высокий уровень – 20% респондентов. Высокий уровень отличает способность учащихся к поиску эффективных стратегий поведения в конфликте, выраженный интерес к получению знаний в области конфликтологии, наличие позитивной самооценки, рефлексии, сформированная субъектная позиция.

Так, можно сказать, что с таким распределением уровней конфликтности респондентов высока вероятность регулярного возникновения конфликтных ситуаций, которые разрешаются с большими усилиями (или не разрешаются). Можно сказать, что таким обучающимся для конструктивного разрешения конфликтов потребуется высокий уровень саморегуляции, время для приобретения опыта и выработки своей стратегии совладания с конфликтными ситуациями, которым младшие школьники не владеют или владеют в маленькой степени.

Методика «Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп» (Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов) на выявление поведенческого стиля в конфликтной ситуации (экспресс - диагностика поведенческого стиля в конфликтной ситуации), позволила установить следующие результаты, которые отражены на Рисунке 3.

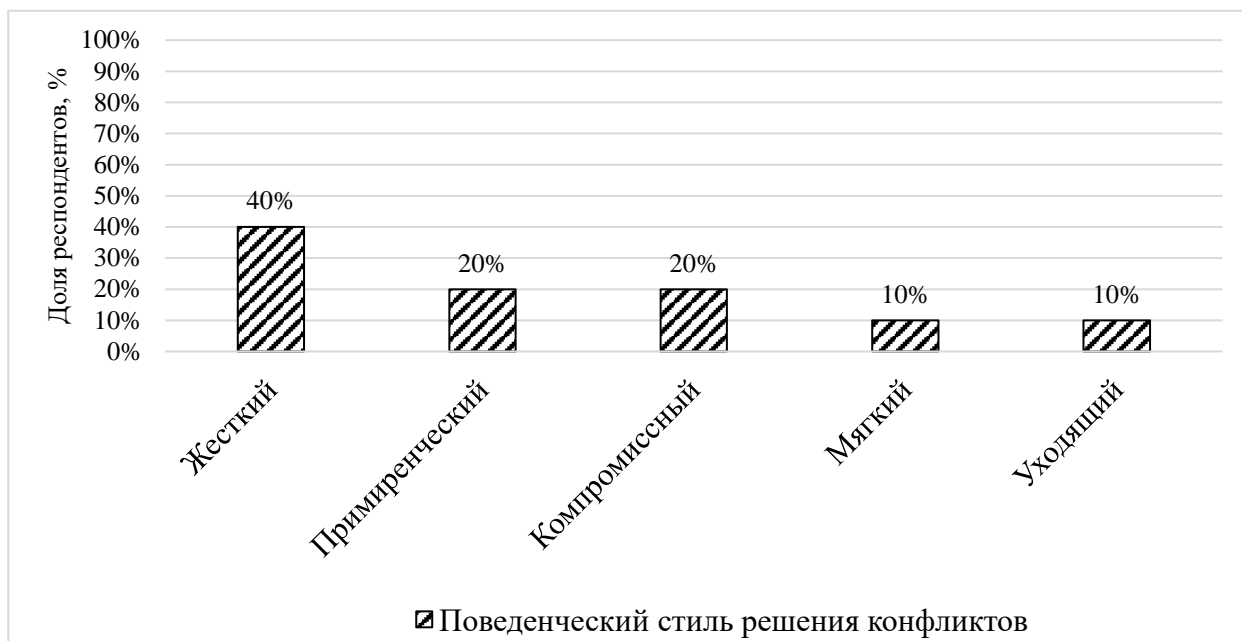


Рисунок 3. Распределение респондентов по поведенческим стилям решения конфликтов (методика «Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп» (Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов)

Как мы видим из Рисунка 3, преобладающим стилем является жесткий, который составляет 40%. Данные респонденты не уступают, настаивая на своем мнении и стремясь победить любой ценой. Они убеждены, что всегда правы. 20 % присущ примиренческий стиль. Данный стиль направлен на нахождение компромисса, учитывая, что всегда есть возможность достичь соглашения и найти решение, которое удовлетворит обе стороны. Стиль компромиссный представлен у 20%. С самого начала у данных респондентов можно заметить стремление к компромиссу в разногласиях. 10% респондентов характерен мягкий стиль. Проявляется в готовности встать на точку зрения противника и отказаться от своей позиции. Уходящий стиль свойственен 10 %. Данный стиль направлен на избегание конфликтов. Люди этого типа стремятся не усугублять ситуацию и не доводить конфликт до открытого столкновения.

Методика «Стратегия и тактика поведения в конфликтной ситуации» (К. Томаса) позволила установить следующие результаты, (Рисунок 4).



Рисунок 4. Распределение респондентов по стратегиям поведения (методика «Стратегия и тактика поведения в конфликтной ситуации» (К. Томаса)

Полученные результаты позволяют говорить о следующем. В решении конфликтов присутствуют все стратегии поведения. Но большинство респондентов в классе предпочитают соперничество. В контексте межличностных отношений, стиль соперничества характеризуется уверенностью и активностью человека, его агрессивностью и настойчивостью в достижении целей, даже если это требует использования различных методов. Разумеется, такой подход может вызывать конфликты и негативные эмоции у окружающих. 14% отдадут предпочтение избеганию, а 10 % - приспособлению. Респонденты, которым присуща стратегия избегания, изо всех сил стараются избежать конфликтов: они игнорирует напряженные ситуации, меняет тему разговора, молчат, уходят физически из зоны конфликта (например, покидают комнату), предлагают отложить принятие решения или переложить ответственность за это на другого человека. Респонденты, которые выбирают стратегию приспособление обладают такими качествами как податливость, готовность идти на уступки, непрерывное согласие с указаниями собеседника, отсутствие собственной позиции, стремление угодить всем и не навредить никому, склонность к

лести и поддержке противоположной точки зрения, склонность к манипуляциям со стороны окружающих. 21 % свойствен компромисс, а 20% респондентов – сотрудничество. Стратегия компромисса проявляется в стремлении обеих сторон конфликта найти взаимоприемлемое решение, немного уступив друг другу в мелочах, удовлетворив при этом свои основные интересы. Стратегия сотрудничества проявляется в стремлении обеих сторон конфликта найти оптимальное решение в данной ситуации, а не удовлетворить, в первую очередь, собственные интересы.

Данные результаты показали, что у детей младшего школьного возраста проявляется склонность к конфликту.

В этой связи, полученные результаты исследования указывали на необходимость проведения развивающей работы с младшими школьниками, направленной на развитие навыков общения как одного из элементов в профилактике конфликтов и способов совершенствования навыков конфликтной компетентности.

С этой целью была составлена программа, которая подробно представлена в параграфе 2.3 настоящей работы. Программа подверглась апробированию на выборке, которая принимала участие в первичном исследовании.

После реализации и апробирования программы с целью определения выраженности и динамики конфликтного поведения была повторно проведена диагностика с использованием того же диагностического инструментария.

Рассмотрим результаты вторичной диагностики (после реализации программы).

С помощью методики «Оценка склонности к конфликту» В.А. Алексеенко на этапе вторичной диагностики было установлено следующее распределение респондентов по уровням конфликтности, которые представлены на Рисунке 5.

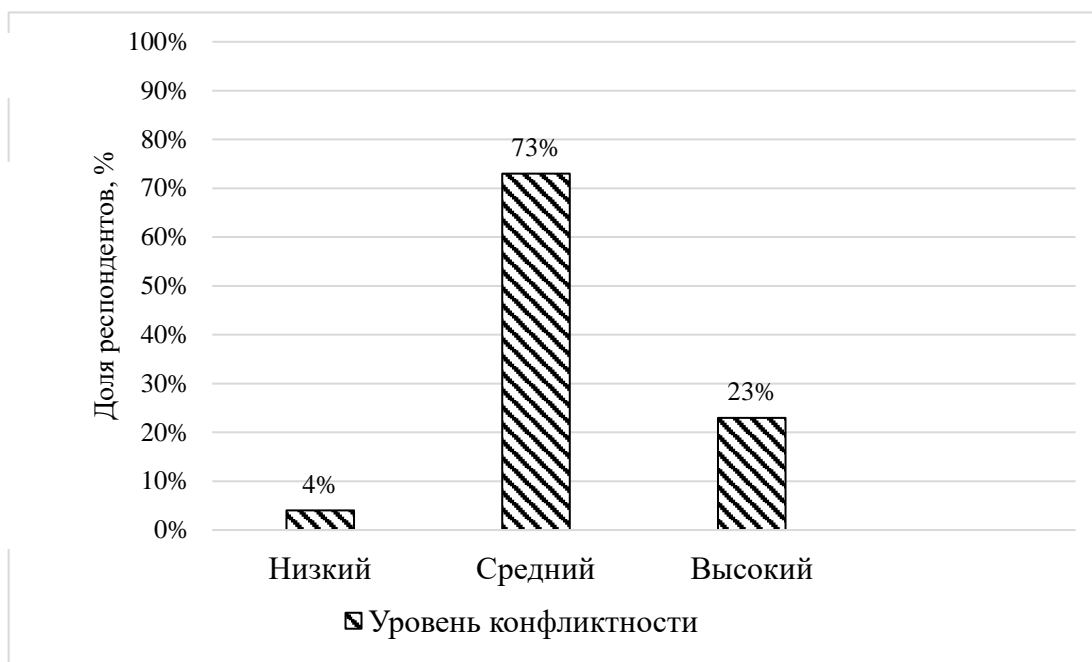


Рисунок 5. Распределение респондентов по уровням конфликтности после реализации программы (методика В.А. Алексеенко «Оценка склонности к конфликту»)

Анализ результатов итоговой диагностики показал, что респондентов с низким уровнем стало меньше на 9%, на 6% увеличилось количество исследуемых, которым присущ средний уровень конфликтности. На 3% увеличилось количество респондентов с высоким уровнем конфликтности.

На этапе повторной диагностики с помощью «Социально-психологической диагностики развития личности и малых групп» (Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов) было установлено следующее распределение респондентов по частоте использования того или иного стиля поведения у детей младшего школьного возраста, результаты представлены на Рисунке 6.

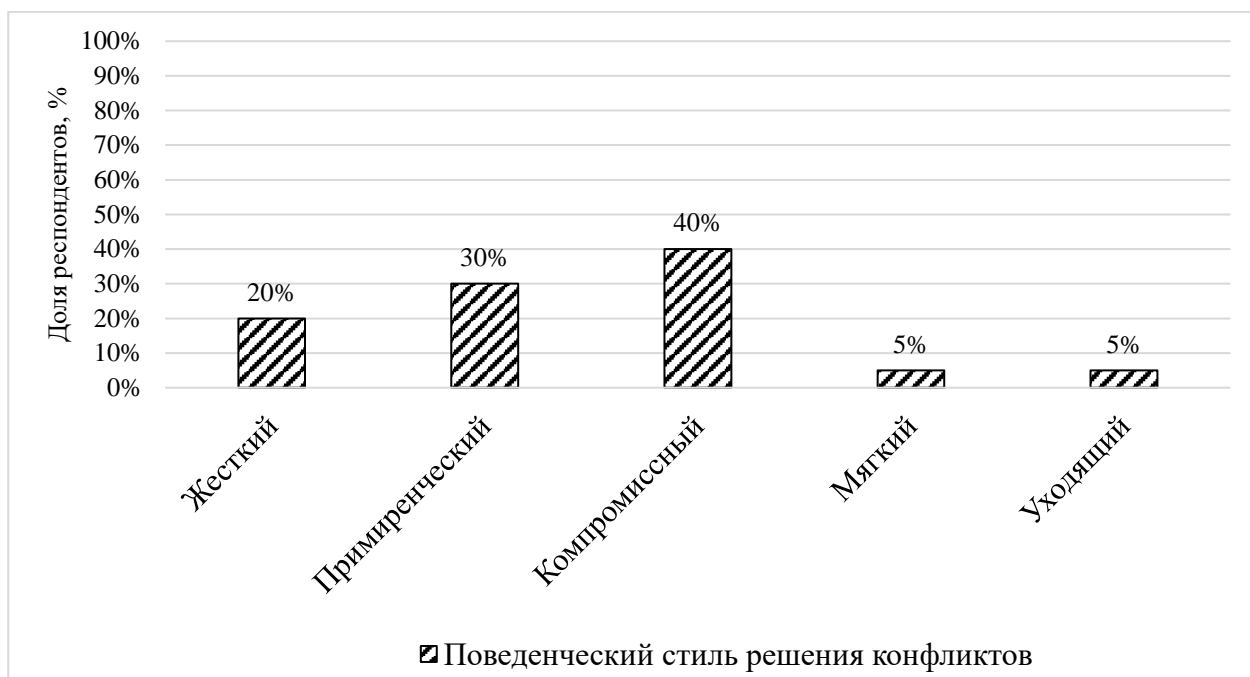


Рисунок 6. Распределение респондентов по поведенческим стилям решения конфликтов после реализации программы (методика «Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп» (Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов)

Анализ результатов итогового среза (Рисунок 6) показал, что на 20% уменьшилось количество исследуемых, которым был присущ жесткий стиль решения конфликтов, на 10 % увеличилось количество респондентов, которым был свойственен примиренческий стиль. На 20% увеличилось количество исследуемых, которым был присущ компромиссный стиль решения конфликтов, на 5% уменьшилось количество респондентов, которым был присущ мягкий стиль, а также уходящий.

Диагностика предрасположенности личности к конфликтному поведению по методике К. Томаса выявила следующие результаты: на 17% увеличилось количество респондентов, которым присуща стратегия сотрудничества, на 13% увеличилось количество респондентов, которым присуща стратегия компромисса, на 21% уменьшилось количество респондентов, которым присуща стратегия соперничества, на 4% уменьшилось количество респондентов, которым присуща стратегия избегания, на 3% уменьшилось количество респондентов, которым присуща стратегия приспособления. Результаты диагностики отражены на Рисунке 7.

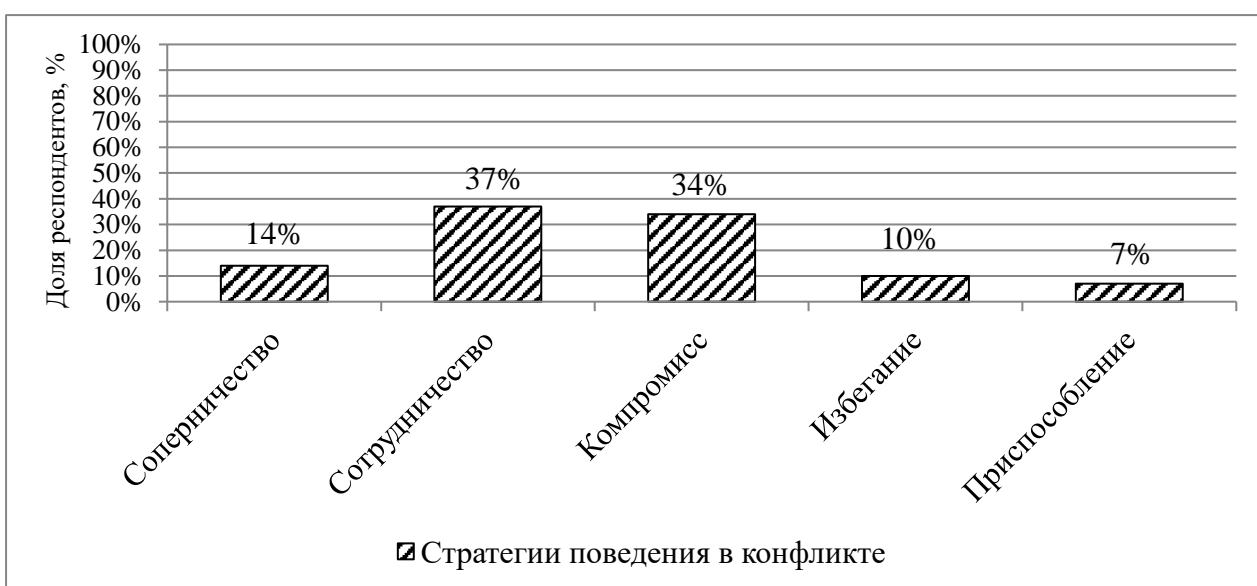


Рисунок 7. Распределение респондентов по стратегиям поведения после реализации программы (методика «Стратегия и тактика поведения в конфликтной ситуации» (К. Томаса)

После внедрения программы развития результаты предрасположенности личности к конфликтному поведению у детей младшего школьного возраста улучшились, проявилась положительная динамика в вопросе формирования конфликтной компетентности.

Для установления достоверных изменений уровня изучаемых шкал был применен критерий сравнения Т-Вилкоксона.

При расчетах была принята статистическая гипотеза, говорящая о том, что достоверные сдвиги по уровню измеряемых шкал с уровня первичной диагностики к уровню вторичной диагностики существуют.

Для проверки статистической гипотезы применялся критерий сравнения Т-Вилкоксона результатов.

Таблица 1

Таблица расчета критерия значимости Т-Вилкоксона

Шкала	Т-эмп	Т-кр	р	Зона значимости
«Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп» (Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов)				
Жесткий стиль	120	158	p<0,01	значимый
Примиренческий стиль	81	158	p<0,01	значимый
Компромиссный стиль	82	158	p<0,01	значимый
Мягкий стиль	93	158	p<0,01	значимый
Уходящий стиль	157	158	p<0,01	значимый
«Тест на оценку склонности к конфликту» (В.А. Алексеенко)				
Высокий уровень конфликтности	132	158	p<0,01	значимый
Средний уровень конфликтности	134	158	p<0,01	значимый
Низкий уровень конфликтности	121	158	p<0,01	значимый
«Стратегия и тактика поведения в конфликтной ситуации» (К. Томаса)				
Соперничество	93	158	p<0,01	значимый
Сотрудничество	84	158	p<0,01	значимый
Компромисс	85,5	158	p<0,01	значимый
Избегание	93	158	p<0,01	значимый
Приспособление	93	158	p<0,01	значимый

С помощью критерия Т-Вилкоксона нам удалось установить, что по методике «Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп» (Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов) по таким шкалам как: жесткий стиль, примиренческий стиль, компромиссный стиль, мягкий стиль, уходящий стиль выделены высоко значимые различия на уровне значимости p<0,01.

С помощью критерия Т-Вилкоксона нам удалось установить, что по методике «Тест на оценку склонности к конфликту» (В.А. Алексеенко) по таким шкалам как: высокий уровень конфликтности, средний уровень

конфликтности, низкий уровень конфликтности выделены высоко значимые различия на уровне значимости $p < 0,01$.

С помощью критерия Т-Вилкоксона нам удалось установить, что по методике К. Томаса «Стратегия и тактика поведения в конфликтной ситуации» по таким шкалам как: соперничество, сотрудничество, компромисс, избегание, приспособление выделены высоко значимые различия на уровне значимости $p < 0,01$.

Таким образом установлена положительная динамика по вышеперечисленным шкалам, что дает нам основания считать программу развития результативной.

2.3. Психолого-педагогическая программа развития конфликтной компетентности детей младшего школьного возраста

Пояснительная записка

Формирование личности социально активной, уважающей других людей, способной сотрудничать и уважать чужое мнение – является одним из приоритетных направлений Федеральных Государственных Образовательных стандартов (ФГОС). У большинства детей младшего школьного возраста обнаруживаются тенденции к эгоцентрическому типу межличностных отношений.

Это значит, что несмотря на то, что ребенок выполняет определенные действия (например, помогает) для другого, такая помощь не обусловлена сочувствием к другому. Скорее, ребенок выполняет действия, значимые и привлекательные для себя самого.

Культура общения-предусматривает выполнение ребенком норм и правил общения со взрослыми и сверстниками, основанных на уважении и доброжелательности, с использованием соответствующего словарного запаса и форм обращения, а также вежливое поведение в общественных местах, быту. Культура общения предполагает практику адекватных действий и

избегания отклонения от норм поведения посредством действий, слов и жестов.

Понимание и уважение к окружающим – важные качества, которые нужно формировать у ребенка с самого раннего возраста. Умение чувствовать и принимать во внимание эмоции других людей помогает строить гармоничные отношения и поддерживать позитивный взаимодействие. Общительность, основанная на уважении и эмпатии, способствует развитию дружелюбия и взаимопонимания с окружающими. Важно научить ребенка балансировать между своими желаниями и потребностями окружающих, чтобы он мог адаптироваться к различным обстоятельствам и проявлять уважение к окружающим.

Культура общения обязательно предполагает культуру речи. Культура речи предполагает наличие у ребенка достаточного запаса слов, умение говорить лаконично, сохраняя спокойный тон. Не менее важно научить ребенка внимательно слушать собеседника, спокойно стоять во время разговора, смотреть в лицо говорящему.

Общение – основное условие развития ребенка, важнейший фактор формирования личности, один из главных видов деятельности человека, устремленный на познание и оценку самого себя через посредство других людей. Под общением понимается взаимодействие людей, направление на согласование и объединение усилий с целью достижения общего результата (М.И. Лисина). С первых дней жизни ребенка общение является одним из важнейших факторов его психического развития.

Целевая аудитория проекта: обучающиеся 4 класса МОБУ ООШ ХХХ города Красноярска

К разработке и реализации проекта будут привлечены педагоги, психологическая служба общеобразовательного учреждения и другие узкие специалисты.

В результате обзора научной литературы, было выявлено, что конфликты отрицательно влияют на межличностные отношения и могут

приводить к проявлению девиантного поведения среди обучающихся.

В связи с этим, считаем целесообразным представить план проекта по оптимизации межличностных отношений младших школьников.

Целью программы является развитие конфликтной компетентности младших школьников.

Достижение поставленной цели предусматривает решение следующих задач:

1. Просветить обучающихся о проблеме конфликтной компетентности, видах, причинах возникновения, признаках и особенностях.
2. Сформировать представления о конструктивных стратегиях поведения в ситуациях конфликта.
3. Научить навыкам эффективного взаимодействия, оптимизация коммуникаций в ситуации конфликта сверстников.
4. Реализовать содержание профилактической программы, посредством использования проектной деятельности.

Сроки и этапы организации проекта:

Срок реализации проекта рассчитаны на 2 месяца, может различаться в зависимости от контрольных результатов и качественной оценке динамики.

Этапы:

1. Проведение вступительного мероприятия, направленного на сплочение участников.
2. Проведение комплекса мероприятий, направленных на формирование представления о том, что такое конфликт, развитие умения управлять конфликтной ситуацией, обучение выбору стратегий конструктивного разрешения конфликтной ситуации.
3. Проведение заключительного мероприятия, направленного на обучение принятию группового решения посредством конструктивного общения.

Особое место уделяется развитию и использованию невербальных средств общения (язык жестов и телодвижений).

Данная программа мероприятий базируется на следующих принципах:

1. Активность учащихся как ориентация на высокую активность участников.
2. Доступность как предоставление материала, соответствующего возрастным особенностям целевой аудитории.
3. Субъектность как опыт самостоятельной деятельности через совершение конструктивного выбора, осознание мотивации собственного поведения, выявление проблем и целенаправленно преодолевать препятствия.

На занятиях не ограничивается самостоятельность, и активное участие детей. Занятия разработаны на основе программ: А.В. Ухановой «Развитие эмоций и навыков общения у ребенка» [41], О. Хухлаевой «Хочу быть успешным!» [45]; О. Силиной «Путешествие в страну понимания» [40].

Формы: индивидуальная, парная, групповая.

Методы:

- метод «мозговой штурм»;
- метод «наводящих вопросов»;
- метод «Пять почему?»;
- метод «инверсия»;
- метод «карикатура»;
- метод «перечень недостатков».

Ожидаемые результаты:

- повышение уровня конфликтной компетентности, обеспечение социально-эмоционального благополучия ребенка;
- доброжелательность по отношению к сверстникам и взрослым;
- желание детей участвовать в коллективной деятельности;
- удовлетворенность детей принадлежностью к группе сверстников.

Программа развития имеет следующую структуру, которая отображена в тематическом плане, представленном в Таблице 2.

Таблица 2

Тематический план занятий развивающей конфликтную компетентность программы «Я и другие Я»

Раздел	Тема	Цель
Привет!	1 занятие «Знакомство»	Сплочение участников
Хочу все знать!	2 занятие «Понятие конфликта»	Сформировать представления о том, что такое конфликт; его положительные и негативные стороны, причины конфликтных ситуаций.
	3 занятие «Навыки общения»	Сформировать навык конструктивного общения
	4-5 занятие «Навыки общения»	Сформировать навык конструктивного общения, как компонента профилактики конфликтной ситуации
	6 занятие «Отношения к конфликтам»	Сформировать навык конструктивного реагирования
	7 занятие «Я-высказывания»	Сформировать умение я- высказываний
	8 занятие «Управление конфликтом»	Развить умения управлять конфликтной ситуацией, находить способы решения конфликтных ситуаций
	9 занятие «Стратегия разрешения конфликтной ситуации»	Обучить выбору стратегий конструктивного разрешения конфликтной ситуации
	10-11 Занятие «Путешествие в волшебную страну»	Развивать умения строить взаимоотношения в деятельности и общении, выражать в словах мысли и чувства.
	12 занятие «Конфликт»	Развивать умение общаться в конфликтных ситуациях, умение ясно и четко излагать свои мысли
	13 занятие «Конфликт и его решение»	Развивать умение общаться в конфликтных ситуациях, умение ясно и четко излагать свои мысли.
14 занятие. «В мире эмоций»	Развивать умения осознавать собственные чувства и переживания в различных ситуациях и способность быть внимательным к чувствам другого человека.	
До свидания!	15-16 занятие «Я и конфликт»	Провести групповой проект «Я и конфликт». Представление знаний об особенностях разрешения конфликта, описание путей выхода из спорной ситуации

Конспекты занятий представлены в Приложениях к работе.

Выводы по Главе 2

Эмпирическая работа сопровождалась разработкой схемы диагностического обследования, а также анализом полученных результатов.

В данной части исследования нами были решены следующие задачи:

1. Выявлен уровень склонности к конфликту, стиль поведения в конфликте младших школьников;
2. Проанализированы полученные результаты, сделать качественные и количественные выводы;
3. На основании полученных результатов, составлена и апробирована программа развития конфликтной компетентности младших школьников.
4. Оценена эффективность составленной программы развития с помощью вторичной диагностики.

Для решения поставленных задач применялись следующие методы и методики исследования: методика «Тест на оценку склонности к конфликту» (В.А. Алексеенко); методика «Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп» (Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов); методика «Стратегия и тактика поведения в конфликтной ситуации» (К. Томаса). Для анализа результатов использовалось сопоставление процентных долей и метод математической обработки данных с помощью критерия Т-Вилкоксона. В исследовании приняло участие 32 обучающихся в возрасте 10-11 лет.

По результатам проведенных методик было установлено, что в выборке присутствует тенденция к среднему уровню конфликтности (67%), а также присутствует низкий уровень (13%) респондентов. Наиболее часто проявляемые стратегии поведения в конфликте – соперничество (37%), преобладающий стиль поведения – жесткий (40%).

Обобщая результаты, можно констатировать что в данной выборке обучающиеся не готовы вставать на позицию другого человека проявляя

эмпатию, слушать собеседника и договариваться с ним. Чаще же проявляется отсутствие уступчивости, стремление настоять на своем, победить любой ценой. Все вышеперечисленное сопровождается негативными эмоциями, взаимным проявлением агрессии, настойчивости и упрямстве, как в диаде ребенок – ребенок, так и ребенок – учитель. Согласно представленным результатам высока вероятность регулярного возникновения конфликтных ситуаций, которые разрешаются с большими усилиями (или не разрешаются). Можно сказать, что таким обучающимся для конструктивного разрешения конфликтов потребуется высокий уровень саморегуляции, время для приобретения опыта и выработки своей стратегии совладания с конфликтными ситуациями, которым младшие школьники не владеют.

Данные результаты были обоснованием необходимости составления программы развития конфликтной компетентности младших школьников, которая будет обеспечивать системность и организованность развивающей работы. Целью программы является развитие конфликтной компетентности младших школьников.

В основу программы заложен компетентностно-деятельностный подход, который предполагает: приобретение обучающимися знаний, выработку эмоционального отношения к явлению «конфликт», а также отработку умений и навыков. Через все содержание программы проложено использование проектной деятельности, а завершается программа итоговым групповым проектом, в котором от усилий и уровня сформированности конфликтной компетентности зависит итоговый продукт.

После реализации программы для подтверждения ее эффективности была проведена повторная диагностика, результаты которой были подвержены качественному и количественному анализу. А с помощью критерия Т-Вилкоксона нам удалось установить, что диагностируемые шкалы находятся на уровне статистической значимости ($p < 0,01$). И установлена положительная динамика по всем представленным шкалам. Что дает нам основания считать составленную программу развития эффективной.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проанализировав психологическую литературу по проблеме исследования, было установлено, что под конфликтной компетентностью понимается способность личности понимать противоречия и конфликты, понимание возможности различных позиций и точек зрения, ориентация на позиции других людей, отличные от собственной, понимание возможности разных оснований для оценки одного и того же предмета. В данной работе мы основываемся на вышеупомянутом определении.

Было установлено, что конфликтная компетентность является динамичным образованием, которое развивается в онтогенезе. Однако становление и наиболее яркое развитие происходит на этапе младшего школьного возраста.

В младшем школьном возрасте (от 6-7 до 10-11 лет) происходит интенсивное развитие познавательной, эмоционально-волевой и коммуникативной сферы. Именно в младшем школьном возрасте при становлении коммуникативной сферы в плоскостях ребенок – родитель, ребенок – учитель и ребенок – сверстники происходят первые конфликтные ситуации. Что обусловлено недостатком опыта конфликтного взаимодействия, конструктивного выхода из конфликтов, и только началом формирования и развития конфликтной компетентности и ее структурных компонентов.

Были рассмотрены средств развития конфликтной компетентности. При анализе средств было установлено, что наиболее эффективным средством является проектная деятельность за счет: активного участия обучающихся – возможность выступить в роли субъекта, практическое применение знаний, развитие коммуникативных навыков (умения слушать собеседника, договариваться), развитие творческого мышления.

Вследствие этого, целью нашего исследования стало – изучить возможности развития конфликтной компетентности младших школьников посредством проектной деятельности.

На основе теоретических положений была выдвинута гипотеза: мы предполагаем, что проектная деятельность может выступать средством развития конфликтной компетентности детей младшего школьного возраста, потому что требует сотрудничества и коммуникации между участниками проекта, дети учатся эффективно общаться, выражать свои мысли и идеи, слушать и уважать мнение других, поскольку от этого зависит итоговый продукт проектной деятельности.

Для достижения цели, и подтверждения гипотезы мы изучили психологическую литературу, составили схему эмпирического исследования, применяя следующие методики: методика «Тест на оценку склонности к конфликту» (В.А. Алексеенко); методика «Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп» (Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов); методика «Стратегия и тактика поведения в конфликтной ситуации» (К. Томаса), составили и реализовали программу развития конфликтной компетентности оценили ее эффективность с помощью сопоставления процентных долей и метода математической обработки данных – критерий Т-Вилкоксона.

В результате проведенных исследований было выявлено, что обучающиеся не готовы вставать на позицию другого человека проявляя эмпатию, слушать собеседника и договариваться с ним. Чаще же проявляется отсутствие уступчивости, стремление настоять на своем, победить любой ценой. Все вышеперечисленное сопровождается негативными эмоциями, взаимным проявлением агрессии, настойчивости и упрямстве, как в диаде ребенок – ребенок, так и ребенок – учитель. Согласно представленным результатам высока вероятность регулярного возникновения конфликтных ситуаций, которые разрешаются с большими усилиями (или не разрешаются). Можно сказать, что таким обучающимся для конструктивного разрешения конфликтов потребуется высокий уровень саморегуляции, время для приобретения опыта и выработки своей стратегии совладания с конфликтными ситуациями, которым младшие школьники не владеют.

Данные результаты были обоснованием необходимости составления программы развития конфликтной компетентности младших школьников.

В основу программы заложен компетентностно-деятельностный подход, который предполагает: приобретение обучающимися знаний, выработку эмоционального отношения к явлению «конфликт», а также отработку умений и навыков. Через все содержание программы проложено использование проектной деятельности, а завершается программа итоговым групповым проектом, в котором от усилий и уровня сформированности конфликтной компетентности зависит итоговый продукт.

После реализации программы для подтверждения ее эффективности была проведена повторная диагностика, результаты которой были подвержены качественному и количественному анализу. А с помощью критерия Т-Вилкоксона нам удалось установить, что диагностируемые шкалы находятся на уровне статистической значимости ($p < 0,01$). И установлена положительная динамика по всем представленным шкалам. Что дает нам основания считать составленную программу развития эффективной.

Таким образом в ходе работы были решены следующие задачи:

Раскрыть содержание понятия конфликтной компетентности, дать характеристику.

Представить психологическую характеристику младшего школьного возраста.

Проанализировать средства развития конфликтной компетентности.

Установить уровень развития конфликтной компетентности детей младшего школьного возраста.

Составить и реализовать программу развития конфликтной компетентности и оценить ее эффективность.

Таким образом, цели и задачи исследования были достигнуты, гипотеза исследования нашла свое подтверждение.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования // Просвещение, 2010. №373. С. 9–10.
2. Абрамова Г.С. Возрастная психология: учебное пособие для студентов вузов. М: Академия, 1997. 540 с.
3. Аверин В.А. Психология детей и подростков. Спб.: Питер, 2015. 230 с.
4. Алфимова М.Б. Типы межличностных отношений: учебное пособие. Спб.: Питер, 2023. 418 с.
5. Ананьев Б.Г. Структура личности. Психология личности в трудах отечественных психологов. Спб.: Питер, 2020. 415 с.
6. Антипченко В.С. Психологические тесты. М.: Норма, 2022. 612 с.
7. Анцупов А. Я. Конфликтология. Спб.: Питер, 2015. 528 с.
8. Анцупов А. Я. Российская конфликтология. М.: ТАСТ, 2013. 244 с.
9. Анцупов А.Я. Конфликтология психология. Спб.: Питер, 2018. 490 с.
10. Асеев В.Г. Мотивация деятельности и формирование личности Москва, 1996. 212 с.
11. Бахур В.Т. Эмоции. Плюсы и минусы. М.: Знание, 2019. 294 с.
12. Березин С.В. Личностно-развивающий потенциал конфликтов // Вестник СамГУ. 2013. С.81–87
13. Богословский В.В. Общая психология: учеб.пособие для студентов пед. Институты. М.: Просвещение, 1981. 383 с.
14. Винокуров Л.Н. Основы педагогической диагностики и профилактики психолого-педагогических нарушений у детей и подростков – Кострома: Изд- во Костром.гос. пед. ун-та, 2019. 250 с.
15. Влияние образа я на конфликтность личности. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-obraza-ya-na-konfliktnost->

[lichnosti/viewer](#) (дата обращения: 21.02.2022)

16. Влияние отношений в диаде «Родитель - ребенок» на актуализацию психических состояний старших дошкольников. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-otnosheniya-v-diade-roditel-rebenok-na-aktualizatsiyu-psihicheskikh-sostoyaniy-starshih-doshkolnikov> (дата обращения 03.2024)
17. Выготский Л.В. Детская психология. М.: Педагогика, 1984. 433 с.
18. Ганзен В.А. Конфликты. Спб.: Нева, 2021. 151 с.
19. Головей Л.А. Межличностные конфликты. Спб.: Питер, 2019. 148 с.
20. Григорьева Л.П. Как предупредить и решить межличностные конфликты. М.: Школа-Пресс, 2019. 256 с.
21. Гришина Н.В. Психология конфликта. М.: Питер, 2018. 172 с.
22. Гуревич К.М. Психологическая диагностика. М.: Норма, 2017. 289 с.
23. Дубровина И.В. Возрастная и педагогическая психология. М.: Академия, 1999. 453 с.
24. Жизненные навыки. Уроки психологии во втором классе. М.: Генезис, 2019. 170 с.
25. Захаров А.М. Предупреждение отклонений в поведении ребенка. СПб.: Питер, 1997. 222 с.
26. Зейгарник Б.В. Психология личности: норма и патология. М.: Институт практической психологии, 2018. 352 с.
27. Ильичев И.Ф. Философский энциклопедический. М.: Советская энциклопедия, 2023. 840 с.
28. Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения: Практическое пособие/ Под ред. Фопель К. М.: Генезис, 1998. 160 с.
29. Козлова Е.В. Практическая психология. Бийск: НИЦ БПГУ, 2023. 180 с.

30. Конфликтология для XXI века: наука-образование – практика. Материалы Санкт-Петербургского международного конгресса конфликтологов/ Под ред. А.И Стребкова. М.: Философский факультет СПбГУ, 2020. 772 с.
31. Конфликты в школьном возрасте: пути их преодоления и предупреждения. / Под ред. Е. А. Шумилина. М.: МОПИ, 1986. 127 с.
32. Максимова Л.А. «Я» и «МЫ»: основы формирования конфликтологической компетентности у младших школьников // Начальная школа плюс до и после, 2014. №1. С. 27–32.
33. Максимова Л.А. К проблеме формирования конфликтологической компетентности в младшем школьном возрасте. Конфликтотенность современности, Урал. гос. пед. ун-т, Ин-т психологии. Екатеринбург, 2014. С. 74–82.
34. Мартишина Н.В. Педагогическое общение и педагогическая конфликтология. М.: ООО «Издательство «КноРус», 2020. 172 с.
35. Метелкина Е.Р. Профилактика межличностных конфликтов в подростково-юношеской среде в условиях средне - специального образовательного учреждения // Молодой ученый, 2016. №3. С. 813–815.
36. Минияров В.М. Психология семейного воспитания. М.: Московский психолого-социальный институт., 2000. 256 с.
37. Митяева А.М. Конфликтологическая компетентность будущего специалиста как предмет научного исследования // Ученые записки орловского государственного университета Серия: гуманитарные и социальные науки, 2012. № 2. С. 273–280.
38. Общая характеристика социальной ситуации развития ребенка в младшем школьном возрасте. URL: <https://676.su/y8aw> (дата обращения 02.04.2024)
39. Овчинникова Т.С., Постовик М.Ю. Коммуникация школьников с нарушениями опорно-двигательного аппарата // Вестник ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина, 2017. № 4. С. 241–260.

40. Платонов Ю.П. Социальная психология. М.: ИНФРА-М, 2016. 336 с.
41. Плехова В.В. Формирование конструктивных способов реагирования в конфликтных ситуациях. Текст научной статьи по специальности «Социологические науки», 2021. С.74–79.
42. Полякова Е.А., Мамедова Л.В. Особенности развития эмоционально-волевой сферы младших школьников // Международный журнал экспериментального образования, 2016. № 12. С. 128–131.
43. Проектная деятельность как средство формирования конфликтологической компетентности подростков.
URL: <https://goo.su/rWn7ea> (дата обращения 15.03.2024)
44. Проектная деятельность: плюсы и минусы.
URL: <https://studfile.net/preview/7226410/page:15/> (дата обращения 10.04.2024)
45. Росс Л., Нисбетт Р. Человек и ситуация. Перспективы социальной психологии. М.: Аспект Пресс, 1999. 490 с.
46. Рыбина Е. В. К вопросу о структурных характеристиках конфликтной компетентности // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Научно-методический журнал. 2006. № 1 С. 51–55.
47. Сапогова Е.Е. Психология развития человека. М.: Аспект Пресс, 2005. 460 с.
48. Саяпина А.И. Влияние образа я на конфликтность личности // Образовательные ресурсы и технологии, 2018. № 3 (24). С. 27–32.
49. Селиванова Е.А. Подготовка педагогов к осуществлению профилактики агрессивного поведения обучающихся в школах // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров, 2018. №4(37). С. 78–87.
50. Силина О. Путешествие в Страну Понимания: программа психологического тренинга по адаптации младших школьников к процессу

школьного обучения // Школьный психолог. 2007. № 16. С. 44–45.

51. Уханова А.В. Развитие эмоций и навыков общения у ребенка. М.: Сфера, 2011. 118 с.

52. Фурманов И.А. Психология детей с нарушениями поведения. М.: Владос, 2013. 352 с.

53. Хасан Б.И. Психотехника конфликта и конфликтная компетентность. М.: Фонд ментального здоровья, 2005. 211 с.

54. Хасан Б.И. Разрешение конфликтов и ведение переговоров. М.: МИРОС, 2001. 176 с.

55. Хасан Б.И. Психотехника конфликта и конфликтная компетентность. Красноярск: Фонд ментального здоровья, 1996. 157 с.

56. Хухлаева О. Хочу быть успешным: метод. пособие. М.: Чистые пруды, 2005. 30 с.

57. Цукерман Г. П. Виды общения в обучении. Томск, 1993. 270 с.

58. Чернобровкина С.В. Психология развития и возрастная психология. Учебно-методическое пособие. Саратов.: Вузовское образование, 2018. 88 с.

59. Чирков. В.И. Мотивация межличностных взаимоотношений // Вопросы психологии. 1997. № 3. С. 102–111.

60. Щекина К.В. Формирование конфликтной компетентности у младших школьников как компонента коммуникативных универсальных учебных действий // Проблемы современной науки и образования, 2015. № 2. С. 210–213.

61. Эльконин Д.Б. Детская психология. М.: Академия, 2007. 384 с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А.

РАЗДЕЛ «Привет!»

Занятие 1. «Знакомство»

Цель: сплочение участников.

Задачи: создать условия для знакомства участников, налаживание контакта между педагогом и учащимися; формирование навыков общения; мотивация на конструктивную работу; воспитание доброжелательности, культуры общения.

Ход занятия:

Организационный этап:

Приветствие педагога.

В начале проводится игра «Мое имя».

Ее целью является знакомство учащихся с педагогом, налаживание контакта между ним и детьми.

Школьникам дается задание назвать качества своего характера и особенности, которые начинались бы с букв его имени.

Приведем пример, имени Маргарита:

М – милая; А – активная; Р – рассудительная; Г – грациозная;
А – артистичная; Р – решительная; И – изобретательная; Т – талантливая;
А – аристократичная.

Деление на группы и формирование правил групп.

Ребятам предлагается выбрать групповые правила, которые они будут должны в дальнейшем соблюдать на протяжении остальных занятий.

Для удобства и эффективности работы предлагается на выбор несколько их вариантов.

Участники обсуждают, какие из них больше устраивают, корректируют их и дополняют своими. Метод «мозговой штурм».

Приведем приблизительные правила:

– правило конструктивности – никогда не переходить на личность участника,

- правило равнозначности – в группе все важны и равны, нет главных и подчиненных. Все отвечают за принятые решения.
- правило честности – говорить нужно только то, что есть на самом деле,
- правило активного участия – нельзя отсиживаться за другими членами группы;
- правило конфиденциальности – никто не вправе разглашать услышанное в группе,
- правило актуальности – обсуждается лишь то, что происходит в данное время.

Следующее упражнение, которое предлагается к выполнению – «Бег ассоциаций».

Упражнение «Бег ассоциаций».

Для выполнения данного упражнения учащиеся, которые вошли в группу, должны сформировать круг.

Педагог произносит какие-то 2 слова, школьники описывают соединяющий их образ, который возникает у них, когда они слышат эти слова.

Тот, кто выполнял это задание, называет новое слово, а следующий участник должен соединить образом это данное ему слово со словом, названным вторым педагогом.

Задание передаются в левую сторону. Учитывается время, за которое группа проходит один круг.

На заключительном этапе проводится рефлексия.

Учащиеся отвечают на следующие вопросы:

Все ли вам удалось на занятии? Что вы нового узнали и пригодится ли вам это в жизни? Где именно?

Предусмотрено домашнее задание на занятии.

Его цель – формирование мотивации на групповую деятельность.

Школьники должны написать эссе на тему: «Какой я хочу видеть свою группу» (важно описать свой возможный вклад в изменение группы).

РАЗДЕЛ «Хочу все знать!»

Занятие 2. «Понятие конфликта»

Цель: получение понятия конфликта.

Задачи: создать условия для получения понятия конфликта, понимания его природы и причин; формирование навыков общения; мотивация на конструктивную работу; воспитание доброжелательности, культуры общения.

Ход занятия:

Этап включения.

У школьников уточняется, какое у них сегодня настроение.

Разминка (выбирается одно из упражнений из следующего списка:

«Печатная машинка», «Ассоциация со встречей», «Карлики и великаны», «Прогноз погоды», «Сигнал», «Посылка», «Ревущий мотор», «Меняющаяся комната»).

Основная часть занятия.

Упражнение, которое предлагается к выполнению, на начальном этапе основной части занятия - «Понятие конфликта». Метод «Карикатура».

Учащимся предлагают на листах выполнить рисунок «Конфликт – это».

Затем школьники рассказывают о том, что нарисовали. Далее выбираем наиболее удачные формулировки, выведя одно общее полное определение конфликта. Это работа не только объединяет участников группы, но и помогает разобраться в термине.

Результатом может стать следующее определение: Конфликт – это столкновение интересов, мнение, поведение, разногласие, приводящее к сложностям в отношениях между людьми.

Следующее задание, которое предлагается к выполнению – работа в мини-группах. Для создания мини-групп, в состав которых должно войти 5 учащихся, проводится игра. Заранее подготавливаются жетоны разных цветов. Количество этих цветов обусловлено количеством групп, которые необходимо создать.

Количество жетонов одного цвета должно совпадать с количеством участников, которые должны входить в группу, в нашем случае 5.

Учащиеся выбирают цвет жетона, который им нравится, и на основании этого формируются мини-группы. К примеру, мини-группа с жетонами синего цвета, мини группа с жетонами зеленого цвета и так далее.

Группы образованные, учащиеся получают задание на вопрос, почему возникают конфликтные ситуации. Метод «Мозговой штурм».

Когда обсуждение в мини-группах закончено, они объединяются и обсуждают полученную информацию. Ключевые слова записываются на большой лист бумаги.

Занятия подводятся итог.

Он может быть следующим: конфликтным ситуациям приводит неумение и нежелание доброжелательно общаться, неуважение к мнению и взглядам другого человека. Причины конфликтной ситуации — это то, что сразу не видно, словно невидимая часть айсберга. Зная об этих причинах, можно наметить пути недопущения конфликтной ситуации: доброжелательно общаться, уважать мнение и взгляды другого человека, уметь сотрудничать.

На заключительном этапе проводится рефлексия.

Учащиеся отвечают на следующие вопросы:

Все ли вам удалось на занятии? Что вы нового узнали и пригодится ли вам это в жизни? Где именно?

Не предусмотрено домашнее задание на занятии.

В конце занятия предлагается одно из следующих на выбор:

«Спасибо за приятное занятие», «Подарок», «Аплодисменты по кругу».

Далее учащиеся выражают благодарность группе.

Занятие 3. «Навыки общения»

Задачи: создать условия для формирования умения принятия общего решения; формирование навыков общения; мотивация на конструктивную работу; воспитание доброжелательности, культуры общения.

Этап включения.

У школьников уточняется, какое у них сегодня настроение.

Разминка (как на 2 занятии).

Основная часть занятия.

Игра, которая предлагается к выполнению, на начальном этапе основной части занятия – «Воздушный шар».

Педагог предлагает выслушать учащимся в следующую информацию:

Представьте, что вы член экспедиции, которая возвращается домой, с нетерпением ожидаете встречи с близкими.

После выполнения задания. Путешествуете вы на воздушном шаре, летите над землей на расстоянии полкилометра. Внизу океан. И тут экипаж обнаруживает то, что в воздушном шаре появилось отверстие и через него выходит газ.

Таблица 1

Перечень предметов и вещей, которые остались в корзине воздушного шара

№	Предмет	Количество
1	Аптечка	3 кг
2	Канат	30 м
3	Компас	3 кг
4	Консервы	15 кг
5	Конфеты	15 кг
6	Винтовка	20 кг
7	Секстант	4 кг
8	Спальные мешки	каждому
9	Ракетница	6 кг
10	Палатка	15 кг
11	Бутылки воды	40 л
12	Географические карты	10 кг
13	Баллон с кислородом	40 кг
14	Лодка	30 кг
15	Радиоприемник	5 кг

Шар начинает терять высоту. Экипаж принимает решение сбросить песок. Это замедляет снижение шара, однако полностью проблему не решает. На борту находится много разных вещей. Их список приведен в Таблице.

Спустя некоторое время шар начинает падать еще более ускоренно.

Экипаж собирается на обсуждение создавшегося положения, нужно выработать последовательность сброса предметов за борт шара. Это делается по их значимости.

Необходимо предметам проставить номера, согласно которым будет осуществляться сброс. Кроме того, нужно обосновать свое мнение, к примеру, сначала сбрасываем конфеты, потому что без них можно обойтись. По правилам сбрасывается весь предмет целиком, нельзя оставить, допустим, половину конфет.

Сначала каждый участник принимает решение самостоятельно, затем они собираются вместе и должны выработать общие решения.

Правила работы над этим заданием, следующие:

Каждый учащийся может высказать свое мнение неограниченное количество раз, голосование должно быть единогласным, обсуждение продолжается до того момента, пока все участники не будут с ним согласны.

Таким образом, обсуждается очередность выброса всех вещей со списка.

Нужно учитывать, что от скорости, с которой будет приниматься решение насчет каждого предмета, зависит скорость падения самого шара.

Как только достигается единогласие по поводу выброса отдельного предмета, он рассматривается как уже выброшенный, и скорость падения шара падает.

Нужно понимать, что останется ли экипаж в живых зависит от скорости принятия решение, умения договариваться. На выполнение задания дается 20 минут.

Учащимся нужно принять единогласно 15 решений.

Далее анализируется проведённая игра.

Для анализа используется метод инверсии, который предполагает осмысление принципиально противоположной альтернативы решения.

«Представьте, что этого не было бы...»

«Что могло произойти, если бы он (она) принял(а) противоположное решение...; или никогда бы не принял(а) такого решения...; или поступил(а) бы обратным образом...?»

На этапе заключительном проводится рефлексия.

Учащиеся отвечают на следующие вопросы:

1) Все ли вам удалось на занятии?

2) Что вы нового узнали и пригодится ли вам это в жизни? Где именно?

Не предусмотрено домашнее задание на занятии.

В конце занятия предлагается одно из упражнений, перечисленных в третьем занятии на выбор.

Далее учащиеся выражают благодарность группе.

Занятие 4. «Навыки общения»

Задачи: создать условия для формирования навыков общения как важного компонента профилактики конфликтных ситуаций; формирование навыков общения; мотивация на конструктивную работу; воспитание доброжелательности, культуры общения.

Этап включения.

В начале урока предлагается вспомнить прошлое занятие поделиться впечатлениями от него.

Разминка (как на 2 занятии).

Основная часть занятия.

Задание, которое предлагается к выполнению, на начальном этапе основной части занятия – «Слухи».

Выбирается 6 желающих из класса, остальные будут являться слушателями. В классе остается 2 человека, 4 участника выходят за двери.

Одному участникам и классу предлагается послушать историю, которую необходимо после будет пересказать. Читать историю будет другой участник. Участник, который слушает, должен сделать это очень внимательно, так как ему позже нужно будет пересказать своими словами историю 3 участнику, которого пригласят в кабинет.

После этого будет приглашен, в кабинет, четвертый участник и ему уже будет пересказывать историю третий участник и так далее.

После того как все участники задания будут задействованы, будет история прочтена на еще раз. И участники получают возможность сравнить свой пересказ с реальной историей. Не смогут убедиться, насколько искажается информация в процессе таких пересказываний.

После выполнения задания нужно спросить у участников, какие могут быть результаты искаженной передачи информации. При обсуждении используется метод «перечень недостатков».

Следующее задание, которое предлагается к выполнению «Способы общения».

На первом этапе предлагается вести одновременной разговор в течение 15 секунд. У него должна быть определена тема, например, любимое мое произведение.

На следующем этапе участники поочередно должны в течение минуты игнорировать друг друга, делается это поочередно.

Новое под задание заключается в том, что участники становятся друг к другу спиной и в течение полминуты высказываются. Делается это поочередно. Важно, чтобы обеспечивалось условие слушания.

Следующий этап заключается в том, что в течение минуты один участник что-то рассказывает, а другой его внимательно слушает.

После этого подводятся результаты при помощи метода «наводящих вопросов».

Задаются такие вопросы:

- 1) Нужна ли вам было выполнять задание первых 3 этапов?
- 2) Были ли у вас трудности, когда вам необходимо было внимательно слушать собеседника?
- 3) Какие чувства вы испытывали во время выполнения последнего под задания?

Заключительная часть занятия.

На заключительном этапе проводится рефлексия.

Учащиеся отвечают на следующие вопросы:

1) Все ли вам удалось на занятии?

2) Что вы нового узнали и пригодится ли вам это в жизни? Где именно?

Не предусмотрено домашнее задание на занятии.

На вопрос о том, что учащиеся дали определение общения, дети дают такой ответ, что общение представляет собой определенный процесс отношений между людьми, когда они делятся какой-то информацией.

В конце занятия предлагается одно из упражнений, перечисленных в 3 занятии на выбор.

Далее учащиеся выражают благодарность группе.

Занятие 5. «Навыки общения»

Задачи: создать условия для реализации мероприятий по коррекции навыков общения детей как базиса для бесконфликтного общения и повышения уровня разрешения конфликтных ситуаций младших школьников. Воспитание доброжелательности, культуры общения.

Этап включения.

Упражнения для разминки (как во втором занятии, одно упражнение по выбору педагога).

Основная часть.

В начале занятия предлагается задание «Шалаш».

Для начала двое учащихся должны встать, касаясь друг друга спиной. Далее каждый из учащихся делает один или два шага вперед, при этом сохраняя равновесие, причем фигура, получившаяся в результате их движения, по форме напоминает «шалаш». К первым двум учащимся далее, по одному добавляются новые учащиеся, до тех пор, пока вся группа не выстроит большой «шалаш», где каждому из учащихся достаточно удобно.

Данное задание можно использовать в группах менее 12 школьников.

Если класс больше, то создается большее число «шалашей».

Подведение результатов:

Какие чувства вы испытывали в процессе построения «шалаша»?

Что вы или кто-то из других участников должен был сделать для того, чтобы все ощущали себя более удобно?

В продолжении занятия предлагается задание «Похвали себя»

Учащимся педагог предлагает поразмышлять вслух о имеющихся у них личностных чертах, свойствах характера, которые их положительно характеризуют либо позволяют быть отличными от одноклассников.

Рассказывать можно о любых особенностях личности и чертах характера.

Педагог должен напомнить учащимся, что любые положительные качества делают детей уникальными, отличающими их от других.

Подведение результатов: Каковы были ваши ощущения, в момент, когда вы себя хвалили?

В продолжении занятия предлагается задание «Комплимент».

Каждый учащийся должен сосредоточиться на положительных чертах своего партнера по заданию и придумать и озвучить комплимент, который должен прозвучать, как можно более искренне.

Подведение результатов: Каковы были ваши ощущения, в момент, когда вас хвалили?

Заключительный этап занятия:

Расскажите о своих впечатлениях от задания?

В заключении занятия предлагается одно из заданий на выбор: (как во втором занятии, одно упражнение по выбору педагога).

Занятие 6 «Отношения к конфликтам»

Задачи: создать условия для развития навыков адекватной реакции на конфликт. Воспитание доброжелательности, культуры общения.

Этап включения.

Расскажите о своих впечатлениях от предыдущего занятия (пятого занятия)?

Упражнения для разминки (как во втором занятии одно упражнение по выбору педагога).

Основная часть.

В начале занятия предлагается задание «Смена акцентов»

Педагог предлагает учащимся вспомнить и кратко сформулировать суть конфликта или проблемы и предлагает ее в двух-трех словах записать на листке бумаги.

Далее на другом листике предлагается вместо согласных, которые встречаются во фразе, вставить букву «х» и, переписать фразу, уже с «х» вместо согласных, на другом листке.

Далее, каждый из учащихся должен по очереди зачитать текст из листика №2, не озвучивая свою проблему из листика №1: (пример: хояххоххеа...)

Подведение результатов:

1) Что-то изменилось после прочтения листика №2? Был ли исчерпан ваш конфликт?

2) В продолжении занятия предлагается задание «Акулы»

Учащиеся должны подготовить два больших чистых листка бумаги.

Группа учащихся делится случайным образом таким образом, чтобы получилось две равные по численности команды.

Педагог предлагает учащимся представить себя в следующих условиях: фрегат, на котором плыла каждая из команд потерпел кораблекрушение, и каждый из членов команды находится в море. Но неожиданно появляется небольшой островок, на котором кто-то из членов команды сможет спастись от нападения акул (У каждой из команд - участников есть собственный «островок» – заготовленный бумажный лист такого размера, чтобы на первом из этапов игры смогли уместиться все члены команды потерпевшей крушение).

Ведет игру педагог, по команде которого: «акулы», учащиеся должны максимально быстро выбраться на собственный остров.

В конце результаты сравниваются.

Какие причины того, что она из команд сохранила большее количество участников?

В продолжение занятия предлагается задание «Дружественная ладошка».

Педагог предлагает учащимся на листах обрисовать собственную ладошку, каждый учащийся должен подписать на ней собственное имя.

Каждый участник занятия оставляет рисунок на своем месте, затем переходя от одного места к другому, пишет на ладошках других участников добрые пожелания, или положительные качества владельца листочка.

Подведение результатов:

Расскажите о своих впечатлениях от занятия.

В заключение занятия предлагается одно из заданий на выбор: (как во втором занятии, одно упражнение по выбору педагога).

Занятие 7. «Я – высказывание».

Задачи: создать условия для развития навыка «Я – высказываний», необходимых для преодоления конфликтов.

Воспитание доброжелательности, культуры общения.

Этап включения.

Упражнения для разминки (как в занятии №2 одно упражнение по выбору педагога).

Основная часть.

В начале занятия предлагается задание «Я – высказывания»

Участники задания должны разыграть проблемную сцену. Как вариант: класс собирался на праздник, при этом, один из учащихся, якобы опоздал к началу выступления, не принес извинения, а наоборот, стал нападать на одноклассников.

Далее объясняется, что эффективным способом в этом случае выступает применение «Я – высказываний» – применение данного способа передачи информации собеседнику позволяет доносить информацию без воздействия эмоций способных спровоцировать развитие конфликта поскольку при эмоционально произнесенном адресном замечании личность к которой адресуется информация, зачастую осуждается или оскорбляется.

Принципы построения фраз с использованием «Я – высказывания» достаточно просты:

– учащиеся должны передавать опоздавшему безоценочные факты, относящиеся к проблеме (не нужно говорить: «из-за твоего опоздания мы проиграли», лучше: «когда ты опоздал к началу конкурса, я очень переживал»);

– учащиеся должны передавать опоздавшему свои ожидания (не нужно говорить: «ты не уважаешь одноклассников, раз опоздал», лучше: «я считаю, что мы могли бы победить, если бы ты успел»);

– учащиеся должны передавать опоздавшему свои чувства (не нужно говорить: «ты меня раздражаешь своими постоянными опозданиями», лучше: «когда ты опаздываешь, я очень раздражаюсь»);

– учащиеся должны передавать опоздавшему желаемый образец поведения (не нужно говорить: «ты всегда опаздываешь, на тебя нельзя положиться», лучше: «я надеялся, что ты не опоздаешь к началу конкурса»).

Подведение результатов:

1) Чем, по вашему мнению, обусловлено поведение опоздавшего и класса?

2) Что не позволяло участникам адекватно воспринимать факт опоздания?

В продолжение занятия предлагается задание «Ролевая игра».

В продолжение учащимся предлагается разыграть ту же сцену, при этом, в своих высказываниях использовать «Я – высказывания», опоздавший и успевший к началу меняются местами.

Подведение результатов:

Педагог задает участникам вопрос, заметили ли они изменения после того, как стали использовать «Я – высказывания»?

Педагог задает участникам вопрос, в каких жизненных обстоятельствах учащиеся смогли бы применять «Я– высказывания»?

Подведение результатов:

Педагог задает участникам вопрос, поделитесь с классом собственными впечатлениями от проведенного занятия?

В заключение занятия предлагается одно из заданий на выбор: (как во втором занятии, одно упражнение по выбору педагога).

Занятие 8. «Управление конфликтом.»

Задачи: создать условия для формирования навыка управления конфликтом, как возможности самосовершенствования.

Воспитание доброжелательности, культуры общения.

Этап включения.

Упражнения для разминки (как во втором занятии, одно упражнение по выбору педагога)

Основная часть.

В начале занятия предлагается задание:

Педагог предлагает участникам разделиться на пары, далее каждая пара располагается отдельно лицом друг к другу. Далее, каждый участник пары должен выбрать, кем они будут. Один участник будет Х, а другой Y в каждой из выделенных пар.

Каждый участник пары должен выбрать тему для обсуждения, интересующую данного участника.

Упражнение делится на три отдельных этапа.

На первом этапе педагог предлагает участникам пар одновременно начать рассказ на выбранную участником тему (время выполнения 45 секунд).

После выполнения педагог задает участникам вопросы:

1) Испытывали ли вы приятные ощущения во время выполнения данного задания или наоборот вы испытывали неприятные ощущения?

2) Сложно ли вам было говорить во время выполнения данного задания или наоборот легко?

На втором этапе педагог предлагает участникам Х говорить, по теме, которую они выбрали ранее, в это время все участники Y должны демонстрировать своей паре, что этот рассказ им совершенно не интересен (время выполнения 1 мин.).

После выполнения педагог задает участникам вопросы:

1) Испытывали ли вы приятные ощущения во время выполнения данного задания или наоборот вы испытывали неприятные ощущения?

2) Сложно ли вам было говорить во время выполнения данного задания или наоборот легко?

3) Можете ли вы назвать признаки, по которым вы определяли, что ваш рассказ не вызывает интереса?

Далее педагог предлагает сделать те же действия, но в этот раз Y говорят, а не интерес показывают X (время выполнения 1 мин).

После выполнения педагог задает участникам вопросы:

1) Испытывали ли вы приятные ощущения во время выполнения данного задания или наоборот вы испытывали неприятные ощущения?

2) Сложно ли вам было говорить во время выполнения данного задания или наоборот легко?

На третьем этапе педагог предлагает всем X говорить на выбранную тему. Однако в данном этапе Y должны сделать все, для того чтобы молча донести до второго участника пары интерес к его рассказу (2 мин.).

После выполнения педагог задает участникам вопросы:

1) Испытывали ли вы приятные ощущения во время выполнения данного задания или наоборот вы испытывали неприятные ощущения?

2) Сложно ли вам было говорить во время выполнения данного задания или наоборот легко?

3) Можете ли вы назвать признаки, по которым вы определяли, что ваш рассказ вызывает интерес?

Далее педагог предлагает сделать те же действия, но в этот раз Y говорят, а интерес показывают X (время выполнения 2 мин).

После выполнения педагог предлагает обсудить результаты. Детям предлагается поделиться эмоциями, полученными при выполнении заданий.

В продолжение занятия педагогом предлагается следующее задание:

Педагог предлагает участникам представить воображаемую линию, которая проведена от правого угла класса к противоположному левому углу.

Каждый из учащихся должен занять место на данной воображаемой линии исходя из следующего порядка. Если учащийся относит себя к тем, кто считает,

что конфликт — это всегда негатив, он должен занять место на линии в правом углу класса. Если учащийся относит себя к тем, кто считает, что конфликт это не всегда негативен и может приносить пользу, он должен занять место на линии в левом углу класса.

Если учащийся относит себя к тем, кто считает, что конфликт может быть как негативным, так и позитивным, учащийся должен занять место на линии в центре класса. Далее педагог предлагает выбрать каждому участнику место на линии, отражающей отношение учащегося к конфликту.

После того, как ученики заняли определенное место на линии.

Педагог задает участникам вопросы:

«Кто может пояснить свой выбор, привести аргументы выбора именно этого места на линии конфликта?».

Далее учащимся предлагается покинуть данную линию, т.к. педагог хочет на ее месте нарисовать новую воображаемую линию, на которой каждый из учащихся должен занять место на данной воображаемой линии, исходя из следующего порядка.

Если учащийся относит себя к тем, кто считает, что лучший способ решения конфликта — это активное в нем участие с обоснованием оппоненту

собственной позиции, он должен занять место на линии в правом углу класса. Если учащийся относит себя к тем, кто считает, что лучший способ решения конфликта — это не участие (побег) от конфликта, он должен занять место на линии в левом углу класса.

Если учащийся относит себя к тем, кто считает, что участие в конфликте должно быть обоснованным, т.е. в некоторых необходимо участвовать, в некоторых лучше не принимать участие, а также тех, кто в конфликтах предпочитает занимать выжидательную позицию должен занять место на линии в центре класса.

Далее педагог предлагает выбрать каждому участнику место на линии, отражающей обычную позицию учащегося по отношению участия в конфликтах.

После того, как ученики заняли определенное место на линии.

Педагог задает участникам вопросы:

«Кто может пояснить свой выбор, привести аргументы выбора именно этого места на линии поведения в конфликте?».

Далее педагог предлагает на основании обсуждения изменить позицию желающим (тем, кто поменял свою позицию в ходе обсуждения).

Учащимся предоставляется время на изменение места.

В заключении занятия предлагается поделиться эмоциями, полученными при выполнении заданий.

Занятие 9. «Стратегия разрешения межличностного конфликта»

Задачи: создать условия для поиска наиболее эффективной стратегии поведения в конфликте.

Воспитание доброжелательности, культуры общения.

Этап включения.

Упражнения для разминки (как во втором занятии, одно упражнение по выбору педагога).

Основная часть.

В начале занятия предлагается задание:

Педагог предлагает участникам разделиться на пары, далее каждая пара располагается отдельно лицом друг к другу. Далее каждый участник пары должен выбрать, кем они будут, один участник будет Х, а кто У в каждой из выделенных пар.

Учащимся предлагается следующий сценарий: Х – охранник в здании, куда У должен обязательно попасть. Участнику У дается три минуты, на то, чтобы он смог убедить Х разрешить войти в здание.

В конце выполнения сценария в каждой паре определяется смог ли У пройти в здание, или между Х и У возник конфликт.

Далее те У, кто смог попасть в здание, должны рассказать, как они убедили Х, обман, взятка, честно и т.д.

Подведение результатов включает обсуждение задания.

В продолжение занятия предлагается задание:

Педагог предлагает участникам разделиться на пары, далее каждая пара располагается отдельно лицом друг к другу.

Далее, каждый участник пары должен выбрать, кем они будут, один участник будет Х, а кто У в каждой из выделенных пар. Педагог начинает читать неоконченные предложения, в количестве пяти предложений для каждого из участников. На первом этапе Х повторяют и заканчивают неоконченные предложения. На втором этапе это делают У.

1 Больше всего меня волнуют...

2 Когда я начинаю думать про это, я чувствую...

3 Задавая сам себе вопрос, а что я мог(ла) сделать в данной ситуации, я думаю...

4 Единственный человек, с которым я могу это обсудить — это...

5 Моя надежда в решении данной проблемы — это...

Далее участникам У предлагается систематизировать услышанное, чтобы участнику Х из их пары стало понятно, правильно ли их поняли. В заключение всех Х просят поблагодарить участника их пары.

Далее участники пар меняются местами. Педагог должен напомнить группе о необходимости конфиденциальности в отношении услышанного.

В заключении занятия предлагается одно из заданий на выбор: (как во втором занятии, одно упражнение по выбору педагога).

Занятие 10-11. «Путешествие в волшебную страну»

Задачи: развивать умения строить взаимоотношения в деятельности и общении, выражать в словах мысли и чувства.

Материалы: краски, ватман.

Вводная часть: Приветствие.

Педагог: - Сегодня мы отправимся с вами в путешествие в волшебную страну.

Упражнение «Общее дело»

Педагог: - Представьте, вы все вместе отправляетесь в путешествие в волшебную страну, но вот беда, вы не знаете, как добраться и для этого вам нужна карта.

Команда получает краски, большой лист ватмана, на котором за 10 минут должна появиться карта будущего путешествия и предполагаемый маршрут.

Педагог: - Как вы это будете делать — не знаю. Одно условие — это должно быть общим делом.

Во время работы педагог занимает позицию наблюдателя. Если в какой-то команде работать вместе не получится совсем, это может стать поводом для глубокого и серьезного анализа причин. После завершения упражнения важно расспросить ребят о тактике выполнения задания, об удовлетворенности каждого участника. Следует больше сосредоточить внимание не на результате, а на процессе выполнения упражнения.

Педагог: - Кто считает, что в их команде была именно общая работа и почему? Общались ли вы во время рисования? Каким было общение?

При анализе упражнения обязательно должна прозвучать мысль, что, только общаясь, можно сделать общее дело. При этом общение иногда может быть не очень приятным, неэффективным, но это можно преодолеть.

- Теперь мы спокойно можем отправляться в путешествие, ведь у нас есть карта. Мы проделали огромный путь на корабле и вдруг перед нами огромная скала!

Игра «Корабль среди скал».

Педагог: - Образуйте, пожалуйста, большой круг, взявшись за руки. Это берег, в середине - море. В море есть скалистые утесы. Пусть кто-то из вас выйдет со стулом и станет «скалой». Другой будет кораблем, кто-то - капитаном корабля. «Кораблю» мы завяжем глаза, и капитан будет им управлять с помощью одних только слов. Важно провести корабль между скалами из одной гавани к другой. Определимся, где будут гавани. Команды у капитана могут быть такими: «Два

шага вперед, стоп, направо, шаг влево, вперед» и т.д. Когда «корабль» подойдет к конечной точке своего маршрута, «гавань» должна сказать: «Ты достиг цели».

Анализ упражнения:

— Что ты чувствовал, когда был «кораблем»?

— Что было трудным для тебя как капитана?

— Что ты чувствовал, когда был «скалой», а «корабль» проходил рядом с тобой?

— Что чувствовали остальные ребята?

— В какой роли вам хотелось бы играть дальше?

И вот мы, наконец, добрались до волшебного города. Город этот очень странный, люди, которые в нем живут, не общаются друг с другом

Игра «Закрытый город»

Педагог: - А теперь представьте, что вы и есть жители этого города. Покажите, как вы теперь выглядите, чем отличаетесь от обычных людей. Начните движение по классу в этом образе.

В течение 10–12 минут ребята, молча, двигаются по классу в роли жителей Волшебного города. Психологу следует внимательно следить за тем, что происходит: дети отчужденно поглядывают друг на друга, стремятся при встречах испуганно отойти друг от друга или, наоборот, вызывающе столкнуться. Игру следует остановить, как только в поведении появляется грубость. Дать сигнал на выход из роли и изменить условия игры: «Вы — вновь жители нашего города, ученики 4-го класса».

Две-три минуты нужно дать ребятам пообщаться в новых условиях и затем попросить занять места для обсуждения.

Педагог: - Как вы себя чувствуете сейчас? Как чувствовали себя в роли жителя Волшебного города? Что происходило с вами? Как могли развиваться события далее? Почему?

Дети должны прийти к выводу, что жить без общения невозможно.

Просмотр мультфильма:

Заключительная часть. Подведение итогов

Педагог: - Итак, мы убедились, что общение -это дело общее.

Занятие 12. «Конфликт»

Задачи: закрепить с понятием «конфликт», развивать умение общаться в конфликтных ситуациях, умение ясно и четко излагать свои мысли.

Ход занятия

Водная часть:

1. Упражнение «Море волнуется»

Известная детская игра «Море волнуется — раз, море волнуется — два, море волнуется — три... фигура ... замри». Предлагаются фигуры в соответствии с темой. Например, фигура рассерженного человека или человека, которого нечаянно толкнули, незаслуженно обвинили, человека - участника конфликтной ситуации.

На основе данного упражнения педагог совместно с детьми вспоминает, что такое конфликты.

2. Просмотр мультфильма «Теремок», где герои сказки отказывают Медведю в жилище.

Педагог предлагает детям порассуждать о том, в чем отражена конфликтная ситуация? Как бы вы поступили на месте героев?

Затем предлагает, чтобы произошла инсценировка фрагмента мультфильма «Теремок», после чего дети делятся своими чувствами, которые испытывали в ходе инсценировки.

В заключительной части занятия педагог предлагает провести рефлексию. После этого подводит итог: -. Сегодня на занятии мы с вами узнали, что такое конфликт. На следующем занятии мы рассмотрим, как нужно вести себя в конфликтных ситуациях.

Занятие 13. «Конфликт и его решение»

Задачи: развивать умение общаться в конфликтных ситуациях, умение ясно и четко излагать свои мысли.

Ход занятия

Вводная часть: Педагог сообщает о том, что на прошлом занятии мы исследовали конфликт, определяли причины, способы разрешения конфликтов. Сегодня мы будем учиться находить возможность предотвращать конфликты и уметь их так разрешать, чтобы не было при этом проигравших. Возможно ли это — покажет наша совместная работа.

Основная часть:

Игра “Сказочные конфликты”

Просмотр мультфильмов и на их основе обсуждение разрешения конфликтов.

«Винни-пух и все-все», «Винни-пух и Пятачок в гостях у Кролика», «Малыш и Карлсон», «Карлсон играет у Малыша дома», «Лиса и Заяц».

Педагог говорит: - Проанализируйте, является ли данная ситуация конфликтной. Измените, сюжет сказки так, чтобы конфликт разрешился и довольными остались бы все герои. Через 15 минут разыграйте отрывок сказки с придуманным концом.

По завершении игры с ребятами обсуждаются возможности такого разрешения конфликта, когда выигрывает в конфликте не один кто-то, а оба участника. При этом рассматриваются варианты сказочных историй, предложенных учащимися, где не было бы «проигравших», а был осуществлен подход «выиграть - выиграть».

Задание «Памятка для ситуаций конфликта»

Педагог предлагает несколько простых правил для применения в конфликтных ситуациях, представленных в обобщенной «Памятке для ситуаций конфликта»:

- Делитесь!
- Применяйте компромиссы!
- Чтобы что-то получить, надо уметь отдавать!
- Если очень трудно выбрать, можно подкинуть монетку!
- Отложите решение вопроса!
- Используйте юмор!

3. Подведение итогов:

Педагог: - Если вы будете соблюдать данные правила, то проблем в общении с людьми у вас не возникнет.

Занятие 14. «В мире эмоций»

Задачи: развитие умения осознавать собственные чувства и переживания в различных ситуациях и способность быть внимательным к чувствам другого человека.

Ход занятия

Вводная часть: Упражнение «Какие мы разные»

Педагог:- Перед вами фотографии детей с различными выражениями лица. Определите эмоции, которые испытывает человек на фотографии.

В данном упражнении важно использовать не схемы изображения чувств и эмоций, а именно фотографии людей. При выполнении задания обратите внимание на то, что иногда трудно определить эмоциональное состояние людей. Почему? Во время дискуссии можно подвести ребят к выводу, что каждый человек - это неповторимый мир, в котором живут и рождаются свои, особые чувства. Выражать эти чувства каждый может по-своему, и при общении надо быть внимательным и осторожным, чтобы понять, что чувствует другой человек.

Упражнение «Театр эмоций»

По 3–4 человека у доски одновременно изображают одну и ту же эмоцию, название которой записано на карточке, предложенной учителем. Остальные должны угадать.

Следует проанализировать выполнение упражнения, фиксируя внимание на том, как по-разному передают чувства ребята.

Просмотр мультфильма «Голубой щенок»

О чем мультфильм «Голубой щенок»? Как вы думаете, почему к нему такое отношение?

Упражнение «Если тебя дразнят»

Если для данного класса тема словесных оскорблений актуальна, то следует включить в занятие это упражнение.

У доски желающие разыгрывают сценки, как себя повести в ситуации «дразнилок» со стороны сверстников. Совместно обсуждаются шаги:

1. Остановись и... например, посчитай до пяти.
2. Подумай, какие есть варианты поведения:
 - а) не обращать внимания, уйти (сразу вряд ли поможет, придется долго игнорировать «дразнилку»);
 - б) дружелюбно объяснить, что ты чувствуешь, когда...;
 - в) объяснить, почему ему (им) лучше перестать дразнить, придумать веские аргументы;
 - г) найти свой способ.

На этом мы заканчиваем наше занятие. Мы сегодня с вами обсудили как важно уважать чувства другого человека и как легко всего, одним словом, его обидеть.

Занятие 15-16. «Я и конфликт»

Задачи: провести групповой проект «Я и конфликт». Представление знаний об особенностях разрешения конфликта, описание путей выхода из спорной ситуации.

Время 1 занятия составляет около 1 часа.

Задание.

Представьте, что на планету Земля прилетели инопланетяне, которые ничего не знают о том, что такое конфликт. Подготовьте и представьте сообщение «Я и конфликт».

Расскажите о том, что такое "конфликт", расскажите о причинах возникновения конфликтов, и предложите способы их решения.

Вы можете рассказать и о чем-нибудь еще – по вашему выбору.

Подготовьте и оформите плакат или компьютерную презентацию, содержащие:

- 1) заголовок – название выбранной вами темы;
- 2) небольшой текст (от 10 до 20 предложений) – сообщение по выбранной вами теме;
- 3) иллюстрации к тексту и подписи к ним;

- 4) два-три вопроса к составленному вами тесту;
- 5) один-два интересных факта по выбранной вами теме;
- 6) названия двух-трех источников, с которыми вы советуете ознакомиться, чтобы больше узнать о конфликте.

В нижней части плаката или в конце презентации обязательно укажите состав вашей группы.

Для выполнения задания вы можете использовать: компьютер и принтер, проектор; магнитную доску с держателями; книги и справочники, бумажные иллюстрации, информационные и иллюстративные материалы; ручки, линейки, ластик, цветную бумагу, простые и цветные карандаши, фломастеры, ножницы и клей, клейкую ленту, закладки для книг.

Советы по выполнению задания:

1. Обсудите и выберите тему вашего сообщения и форму ее представления – плакат или компьютерная презентация.
2. Обсудите, что вам надо сделать, а затем, после обсуждения, составьте план выполнения работы. Распределите между собой обязанности по выполнению задания, подготовке плаката или презентации.
3. Постарайтесь организовать работу так, чтобы ее удалось выполнить за 20 – 25 минут.
4. Представьте результаты вашей работы другим группам. Постарайтесь организовать ваше сообщение так, чтобы смог выступить каждый член вашей группы. Выступление должно занять не более 2-х минут.