

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. В.П.АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Факультет начальных классов
Кафедра педагогики и психологии начального образования

ХОЛОДОВА КСЕНИЯ АНДРЕЕВНА
ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА
КОРРЕКЦИЯ КОНФЛИКТНОГО ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШЕГО
ШКОЛЬНИКА ПОСРЕДСТВОМ РОЛЕВОЙ ИГРЫ

Направление подготовки 44.03.05 Педагогическое образование
Направленность (профиль) образовательной программы Начальное образование и русский язык

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Зав. кафедрой

канд. психол. наук, доцент ВАК Мосина Н.А.

16.06.2017 В.А. Мосина
(дата, подпись)

Руководитель

канд. пед. наук, доцент Коваль С.А.
(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

Дата защиты 28.06.17

Обучающийся Холодова К.А.
(фамилия, инициалы)

16.06.2017
(дата, подпись)

Оценка _____
(прописью)

Красноярск
2017

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|--|----|
| ВВЕДЕНИЕ..... | 3 |
| ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ КОНФЛИКТНОГО ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА | |
| 1.1 Анализ понятий «конфликт», «конфликтное поведение» в психолого-педагогической литературе..... | 6 |
| 1.2 Особенности проявления конфликтного поведения у детей младшего школьного возраста..... | 14 |
| 1.3 Значение ролевой игры в психолого-педагогической практике для коррекции конфликтного поведения..... | 21 |
| Выводы по главе I..... | 30 |
| ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ КОНФЛИКТНОГО ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА | |
| 2.1 Этапы организации опытно-экспериментальной работы по коррекции конфликтного поведения младшего школьника | 32 |
| 2.2 Результаты выявления исходного уровня конфликтного поведения младшего школьника..... | 38 |
| 2.3 Разработка и реализация программы по снижению конфликтного поведения младшего школьника..... | 49 |
| 2.4 Результаты реализации программы по снижению конфликтного поведения младшего школьника..... | 60 |
| Выводы по главе II..... | 69 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ..... | 71 |
| СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ..... | 73 |
| ПРИЛОЖЕНИЕ..... | 77 |

ВВЕДЕНИЕ

Проблема конфликтов является фундаментальной для психологической науки. Во многих теоретических подходах психологические конфликты, их характер и содержание становятся основой моделей личности. Противоречия, конфликты, кризисы, переживаемые человеком, являются источником развития личности, определяют её конструктивный или деструктивный жизненный сценарий [7].

Вопросы педагогической конфликтологии в нашей стране получили значительное развитие в течение последних десятилетий: изучаются особенности педагогических конфликтов, пути их предупреждения и конструктивного разрешения (И.И. Рыданова, М.М. Рыбакова, Ш.А. Амонашвили, А.С. Белкин, В.Д. Жаворонков, И.С. Зилина, Н.В. Самсонова, В.И. Журавлёв и др.).

В педагогической и психологической теории и практике последних лет конфликт стал рассматриваться как ситуация развития личности, содержание и метод обучения и воспитания, при этом подчёркиваются продуктивные функции конфликта как носителя противоречия (Б.И. Хасан, Е.Е. Акимова, А.И. Сорокина, А.В. Дорохова и др.). Речь идёт о продуктивном конфликте, который служит источником самосовершенствования и саморазвития личности (А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский).

В образовательном процессе противоречия, конфликты неизбежны. В частности, речь идёт о конфликтах взрослеющей, свободной личности, стремящейся к самоопределению, независимости. В младшем школьном возрасте особое значение для детей начинает приобретать мнение сверстников (на основе которого в последствии формируется представление о себе и отношении к себе), ребёнок стремится завоевать признание товарищей, устанавливать с ними устойчивые отношения, но не всегда ему

это удаётся. Поэтому психологам и педагогам важно следить за появлением у детей склонности к конфликтному поведению, а также корректировать такое поведение, формировать желательные формы общения и взаимодействия [2].

Проблема выбора педагогических стратегий при работе с детьми младшего школьного возраста в последнее время стала одной из ведущих тем педагогических и психологических исследований.

Таким образом, всё яснее проявляется потребность педагогической теории и практики в новом подходе к анализу конфликтов в образовании, к построению адекватной и эффективной педагогической деятельности, ориентированной на управление конфликтами, использование их конструктивного, продуктивного и инновационного потенциала.

Всё вышесказанное обусловило выбор **темы дипломного исследования:** «Коррекция конфликтного поведения младшего школьника посредством ролевой игры».

Цель исследования: разработать и апробировать программу занятий с использованием ролевых игр, направленную на коррекцию конфликтного поведения младших школьников, оценить её эффективность.

Объект исследования: конфликтное поведение младшего школьника.

Предмет исследования: коррекция конфликтного поведения младшего школьника.

Задачи:

- 1) проанализировать психолого-педагогическую литературу по исследуемой проблеме;
- 2) подобрать диагностический инструментарий по проблеме исследования;
- 3) изучить особенности конфликтного поведения младшего школьника;

- 4) подобрать ролевые игры, направленные на коррекцию конфликтного поведения, составить программу занятий с младшими школьниками и апробировать её на практике;
- 5) изучить динамику изменений уровня конфликтного поведения младших школьников до и после констатирующего и формирующего экспериментов.

Гипотеза исследования: снижение уровня конфликтности в поведении младшего школьника будет эффективным при использовании ролевых игр, направленных на развитие сотрудничества, эмпатии, рефлексии, самоконтроля в конфликте, а также расширение способов поведения в конфликте.

Методы исследования:

- 1) анализ психолого-педагогической литературы;
- 2) наблюдение;
- 3) методы опроса (беседа);
- 4) тестирование;
- 5) эксперимент;
- 6) метод статистической обработки данных (непараметрический U-критерий Манна-Уитни).

Исследование проводилось на базе школы № 32 Центрального района города Красноярск. Для проведения констатирующего, а затем и формирующего эксперимента были выбраны следующие классы: в качестве экспериментальной группы – 2 «Б» класс, в качестве контрольной группы – 2 «А» класс. Всего 44 человека, в возрасте 8-9 лет.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1 Анализ понятий «конфликт», «конфликтное поведение» в психолого- педагогической литературе

Единая природа конфликтов предполагает наличие общих признаков этого явления, дающих возможность обнаружить её качественную специфику. Анализ имеющихся определений, описаний при всём различии подходов позволяет выделить следующие признаки конфликта.

Конфликт – явление социальное, порождаемое самой природой общественной жизни.

Конфликт должен восприниматься как вполне нормальное общественное явление, свойство социальных систем, процессом и способом взаимодействия людей. Как и человек, общество по самой своей природе не может быть абсолютно совершенным, идеальным, бесконфликтным. Противоречия, конфликты – постоянные и неизбежные составные части общественного развития.

Конфликт – явление не всегда осознанное, следовательно, и действия могут быть не совсем обдуманными. Конфликт предстаёт как возникновение на уровне отдельного человека, социальной группы или более широкой общности противоречивости процесса взаимодействия и отношений, различий, а то и несовместимости интересов, ценностных оценок и целей, как осмысленное противостояние.

Следующая черта: конфликт – явление широко распространённое, повсеместное, вездесущее. Конфликтные ситуации возникают во всех сферах общественной жизни. Они неизбежны как неотъемлемый компонент развития общества и самого человека. Словом, там, где действуют люди, практически всегда есть место и конфликтам.

Весьма существенно, что конфликт – это такое взаимодействие, которое протекает в форме противостояния, столкновения, противоборства личностей или общественных сил, интересов, взглядов, позиций, по меньшей мере двух сторон.

И ещё одна важная черта, которая выражается в том, что конфликт – прогнозируемое явление, подверженное регулированию. Это объяснимо самой природой столкновений, формами взаимодействия участвующих в них сторон, заинтересованностью в исходе и последствиях противоборства [3].

И так, получив представление о некоторых основных чертах конфликта, можно дать этому явлению более конкретное определение. Следует, однако, признать, что не существует единого подхода и общей формулы. Суждения учёных, сходясь в принципиальном истолковании элементов конфликтной ситуации, в то же время демонстрируют заметные расхождения при раскрытии самого понятия «конфликт».

Д. Мертенс говорит о том, что существующая общественная и школьная система воспитывает в духе конкуренции и достижения успеха. Это провоцирует личность либо подчёркивать свою идентичность в ущерб солидарности с другими, либо приспосабливаться к ожиданиям других за счёт своих потребностей. В своих работах он показывает, как интерпретации поведения детей родителями приводят к тому, что дети – в большей или меньшей степени противоречия с собственным определением – принимают ярлыки родителей и строят своё поведение исходя из них.

Психоаналитическая теория рассматривает конфликт как один из ключевых механизмов психики вообще. Конфликтное существование человека, начиная буквально с первых дней его жизни, подчёркивается практически всеми представителями психоаналитической теории.

Психоанализ в совокупности всех теорий З. Фрейда и его последователей (К.Г. Юнг, А. Адлер, Э. Эриксон, К. Хорни, Э. Фромм) разделяет тезис о

двойной природе конфликта – продуктивной и деструктивной, то есть конфликт в психоанализе есть механизм человеческого развития, с одной стороны, и причина невротизации, с другой. Руководствуясь принципом удовольствия, человек в силу внешних ограничений – нравственных и социальных норм – вынужден зачастую отказываться от удовлетворения своих желаний. Это и приводит к возникновению психического конфликта, который, однако, может разрешаться и нормальным (не неврологическим) способом через механизм сублимации. Именно ученики З. Фрейда и «отступники» психоанализа – А. Адлер, К. Хорни, Э. Эриксон и другие – открыли для исследования область межличностных конфликтов.

Работа К.Г. Юнга «Конфликты детской души» своим названием и содержанием отражает взгляд психоанализа на непомерную трудность борьбы детской души как с внутренними влечениями, так и с внешними требованиями. Итак, психоанализ не устаёт подчёркивать конфликтность детского возраста и его роль в развитии «нормальной» или «аномальной» личности.

По мнению представителей *интеракционистского направления*, основные причины конфликтов кроются в процессе социального взаимодействия. Представители этого направления рассматривают конфликты преимущественно как ролевые, т. е. конфликты, которые возникают вследствие того, что к носителям одной роли различные группы предъявляют неодинаковые, зачастую противоречивые требования.

Основой понимания конфликта в рамках *необихевиористской* ориентации является теория «фрустрации-агрессии», сформулированная в 40-е годы Н. Миллером и Дж. Доллардом. Ключевое место в этой теории занимает предположение о том, что любое условие, препятствующее достижению цели, может вызвать фрустрацию и привести к появлению агрессии – стремлению разрушить либо устранить препятствие. Агрессивное

поведение может остаться нереализованным вследствие сдерживания возможными негативными последствиями для личности либо осуществиться в форме «смещённой агрессии», направленной не на непосредственный источник фрустрации, а на любой объект [9].

Таким образом, **конфликт** – столкновение противоположно направленных целей, интересов, позиций, мнений или взглядов оппонентов или субъектов взаимодействия, выраженное в обострённой, жёсткой форме, связанное с острыми эмоциональными переживаниями [15].

В основе любого конфликта лежит ситуация, включающая либо противоречивые позиции сторон по какому-либо поводу, либо противоположные цели или средства их достижения в данных обстоятельствах, либо несовпадения интересов, желаний, влечений оппонентов и т.п. Конфликтная ситуация, таким образом, содержит субъектов возможного конфликта и его объект. Однако, чтобы конфликт начал развиваться необходим инцидент, когда одна из сторон начинает действовать, ущемляя интересы другой стороны. Если противоположная сторона отвечает тем же, конфликт из потенциального переходит в актуальный [45].

Продуктивный конфликт – конфликт, позитивно влияющий на структуру, динамику и результативность социально-психологических процессов и служащий источником самоусовершенствования и саморазвития личности [32].

Самая главная позитивная функция конфликта состоит в том, что, будучи формой противоречия, конфликт является источником развития.

В современной психологии выделяют ряд основных элементов конфликта:

- 1) стороны (участники, субъекты) конфликта;
- 2) условия протекания конфликта;
- 3) возможные действия участников конфликта;

4) исход конфликтной ситуации.

Рассмотрим эти элементы более подробно.

Стороны конфликта. Социально-психологический анализ позволяет выделить 4 типа конфликта:

1. *Внутриличностный.* В этом случае сторонами конфликта могут выступать две или более составляющих одной и той же личности. Например, отдельные черты, типы или инстанции. В этом случае мы имеем дело с конфликтным столкновением отдельных особенностей личности и поведения человека.
2. *Межличностный.* Конфликт возникает между двумя (или более) отдельными личностями. При этом наблюдается конфронтация по поводу потребностей, мотивов, целей, ценностей и установок.
3. *Личностно – групповой.* Конфликт зачастую возникает в случае несоответствия поведения личности групповым нормам и ожиданиям.
4. *Межгрупповой.* В этом случае может происходить столкновение стереотипов поведения, норм, целей и ценностей различных групп.

Практически все эти типы конфликтного взаимодействия встречаются в нашей повседневной жизни. Характер любого разногласия существенно определяется внешней средой, в которой возникает конфликт [19].

Важнейшими условиями протекания конфликта являются:

1. *Пространственно-временные:* место осуществления противоречия и время, в течение которого оно должно быть разрешено.
2. *Социально-психологические:* климат в конфликтующей группе, тип и уровень взаимодействия.
3. *Социальные:* вовлечённость в противоречие интересов различных социальных групп: половых, семейных, профессиональных, этнических.

Черты характера, особенности поведения человека, характерные для конфликта:

- 1) стремление, во что бы то ни стало доминировать, быть первым, сказать

своё последнее слово;

- 2) быть настолько «принципиальным», что это подталкивает к враждебным действиями и поступками;
- 3) излишняя прямолинейность в высказываниях и суждениях;
- 4) критика, особенно необоснованная, недостаточно аргументированная;
- 5) плохое настроение, если оно к тому же периодически повторяется;
- 6) консерватизм мышления, взглядов, убеждений, нежелания преодолеть устаревшие традиции в жизни коллектива, которые стали тормозом в его развитии;
- 7) стремление сказать правду в глаза, бесцеремонное вмешательство в личную жизнь;
- 8) стремление к независимости – хорошее качество, но до определённых слов;
- 9) излишняя настойчивость (навязчивость);
- 10) несправедливая оценка поступков и действий других, умаление роли и значимости другого человека;
- 11) неадекватная оценка своих возможностей и способностей, особенно их переоценка;
- 12) инициатива, особенно творческая (там, где это нужно).

Возможны *различные действия участников конфликта*. В основе классификации конфликтных действий лежат следующие основания:

1. Характер действия (наступательное, оборонительное, нейтральное).
2. Степень активности в их осуществлении (активные – пассивные, иницилирующие – ответные).
3. Направленность этих действий.

После того, как конфликт осознан, стороны переходят к конфликтному поведению, которое направлено на блокирование достижений противоположной стороны, её стремлений, целей, намерений.

Под **конфликтным поведением** мы будем понимать специфическую форму действий человека, характеризующуюся неустойчивым настроением, агрессивностью, повышенной ранимостью, эмоциональным напряжением, сопровождающимися демонстрацией превосходства в силе или применением силы по отношению к другому человеку или группе лиц (враждебность). Конфликтное поведение чаще бывает вызвано неспособностью одной или обеих сторон преодолеть свой эгоцентризм [20].

Важно то, что стороны сами должны осознавать своё поведение как конфликтное. В большинстве своём причины конфликтного поведения детей лежат в неумении аргументировать свою точку зрения, отстаивать свою позицию мирным путём; страх, опасение, агрессивность, дискомфорт; негативные стереотипы, неумение контролировать свои эмоции.

При этом могут наблюдаться различные стратегии поведения.

Р. Блейк и Дж. Моутон выделяют следующие стратегии поведения в конфликтной ситуации:

- 1) сотрудничество, направленное на поиск решения, удовлетворяющего интересы всех сторон;
- 2) компромисс - урегулирование разногласий через взаимные уступки;
- 3) избегание, заключающееся в стремлении выйти из конфликтной ситуации, не решая её, не уступая своего, но и не настаивая на своём;
- 4) приспособление - тенденция сглаживать противоречия, поступаясь своими интересами (то есть изменение своей позиции).

Конфликт обычно протекает в следующей последовательности:

- а) постепенное усиление позиций участников конфликта за счёт введения всё более активных сил, а также за счёт накопления опыта противостояния;
- б) увеличение количества проблемных ситуаций и углубление первичной проблемной ситуации;
- в) повышение конфликтной активности участников, изменение характера

- конфликта в сторону его ужесточения, вовлечение в конфликт новых лиц;
- г) нарастание эмоциональной напряжённости, сопровождающей конфликтные взаимодействия, которые можно оказать как мобилизующее, так и дезорганизирующее влияние на поведение участников конфликта;
 - д) изменение отношения к проблемной ситуации и к конфликту в целом;
 - е) разрешение конфликтной ситуации (конструктивным, неконструктивным способом) [43].

В следующих параграфах мы рассмотрим особенности протекания конфликтов в младшем школьном возрасте и возможные причины конфликтного поведения.

1.2 Особенности проявлений конфликтного поведения у детей младшего школьного возраста

Конфликты в школе не столь редкое явление, как хотелось бы педагогам. Это и конфликты с нарушителями дисциплины, и конфликты по поводу «несправедливо» выставленной оценки, и конфликты между школой и родителями, и конфликты между учащимися класса.

Интерес к детскому неблагополучию, отклоняющимся формам поведения в младшем школьном возрасте начал ярко проявляться уже в 1920-1930 годы. Среди первых работ привлекают внимание теоретические и экспериментальные исследования А.С. Залужного коллективных отношений детей различных возрастов, в том числе и младшего школьного возраста.

Детьми младшего школьного возраста специально занимался В.Н. Мясичев, один из методологов исследований «трудного» детства.

Особенно яркую страницу в изучении проблемы «трудного» детства вписал Л.С. Выготский. Можно с уверенностью сказать, что важнейшие принципы, которые он развивал, работают и сейчас. Одна из главных его идей заключается в том, что особенности ребёнка надо рассматривать не как сумму его «дефектов» и недочётов, а в динамике.

По убеждению многих исследователей, корни конфликтного поведения детей закладываются в семье. Этими вопросами занимались Н.Т. Молчанов, В.Г. Сенько. Также изучением конфликтных детей занимались учёные Н.Д. Левитов, Н.А. Березовин, Я.Л. Коломинский.

Н.Д. Левитов отмечает, что эгоистами дети не рождаются, они становятся ими в результате неправильного воспитания в неблагоприятных условиях жизни [1].

Многие зарубежные учёные изучали осложнения в отношениях младших школьников в процессе игры, конфликта между детьми.

Французский психолог Анри Валлон связывает появление значимости сверстников для личности ребёнка со временем его поступления в школу. «С этого времени, - пишет он, - наряду со взрослыми дети стремятся к созданию своеобразного равноправного общества, в котором дифференциация индивидуальных отношений не носит того абсолютного характера, который ведёт к исключительному предпочтению одного существа другому» [33].

Изучением этих проблем занимались Х. Реттр, Г. Хайнзон, Т.А. Кривко-Апенян, И.Е. Берлянд, А. Валлон и др.

Рассмотрим некоторые особенности детей младшего школьного возраста, влияющие на возникновение конфликтов, виды конфликтов и их значение.

Начало обучения в школе, является трудным почти для всех детей, ведь в жизни ребёнка меняется абсолютно всё: среда, люди, правила. Учёба – дело важное и ответственное. Ребёнок каждый день выполняет новые для него правила поведения в школе, вынужден соблюдать требования учителя. В этот возрастной период у ребёнка начинает проявляться склонность к анализу, поиску причинно-следственных связей, развиваются познавательные процессы, восприятие достигает достаточно высокого уровня – всё это помогает ребёнку преодолевать различные трудности в школе. Но не стоит забывать, что ребёнок далеко не всегда ещё способен контролировать свои действия и поступки и в связи с этим неудивительно, что почти все «первоклашки» время от времени нарушают правила и нормы, принятые в школе, отчего часто возникают различные конфликтные ситуации.

Однако оказывается, что особенности самой психики детей 7-9 лет (так называемый младший школьный возраст) защищают их от неосторожных действий учителя. Так, психологи пришли к выводу о том, что эмоциональные переживания детей 7-9 лет недолговечны: дети очень быстро забывают различные неприятности, если речь идёт не о глубоких

потрясениях или событиях, постоянно угнетающих ребёнка. Иными словами, младшие школьники быстро переключаются с одного переживания на другое.

Младший школьник строит свои отношения с окружением, находясь в новом для него образе. Требования, которым он должен подчиняться, распространяются на все сферы его отношений к жизни, к школе и вне её, и, прежде всего, на взаимоотношения со сверстниками.

Поэтому межличностные отношения младших школьников в классе первоначально развиваются как функционально-ролевые отношения между учащимися. Вначале эти взаимоотношения строятся почти исключительно на эмоциональной, непосредственной основе. Новизна ситуации, первые благоприятные впечатления членов группы друг о друге создают у них эмоционально-положительный настрой. Затем группа детей включается в совместную деятельность, и новый, более разносторонний опыт общения друг с другом, получаемый детьми в процессе их совместной деятельности, обнаруживает, что у каждого есть не только достоинства, которые были более заметны в начале, но и недостатки [10].

Таким образом, причина конфликта – это отклонение в объекте конфликта. Конфликтная ситуация перерастает в конфликт при совместных игровых действиях ребёнка и сверстников. В результате игрового взаимодействия могут возникнуть два вида противоречия: рассогласование между требованиями сверстников и объективными возможностями ребёнка в игре и рассогласования в мотивах игры ребёнка и сверстников.

Помимо этого, поведение детей 8-9 лет очень часто характеризуется такой чертой как конформность: желание поступать «как все», согласно принятым правилам. Именно поэтому конфликтные ситуации в школе случаются всё-таки достаточно редко.

Психологи также считают, что ребёнок 8-9 лет сильно нуждается в защите со стороны взрослого, в том числе и учителя. Ребёнок как бы

«раскрыт» для учителя, и это другая причина, объясняемая, почему педагогические ситуации в школе обычно не доходят до конфликта. А если конфликты и случаются, то возможно в их основе лежит желание ребёнка привлечь к себе внимание учителя.

Часто причиной конфликтов в школе является то, что младший школьник ещё плохо умеет владеть собой, или, как говорят психологи, регулировать своё поведение. Учитель же воспринимает поведение ребёнка в такой ситуации как хулиганское и относится к нему соответственно. А надо бы разобраться поглубже.

Во внеучебном и учебном общении у первоклассников возникает много проблем. Одни из них они могут решить самостоятельно, другие могут быть разрешены только с помощью учителей и родителей, если, разумеется, те хорошо понимают друг друга и умеют наладить совместную воспитательную работу. Такое взаимопонимание особенно необходимо для правильного разрешения тех конфликтов, которые неизбежно возникают в жизни младших школьников и вызывают трудности в их воспитании.

Независимо от того, что послужило причиной психологического конфликта, он может захватывать разные сферы детских отношений и саму личность ребёнка.

Н.А. Березовин, Я.Л. Коломинский выделяют несколько вариантов конфликтов в деловых и межличностных отношениях детей.

Конфликты могут различаться по разным признакам:

- по источнику – возникающие при столкновении различных взглядов, ценностей, мотивов и т.д.;
- по содержанию – деловые и личные;
- по эффекту, который они оказывают на жизнь группы и т.д.

Конфликты могут носить как внутригрупповой (межличностный), так и межгрупповой характер [22].

В младшем школьном возрасте конфликты возникают не только в игре, но и возникают в связи с различными ценностными представлениями членов группы и различиями в их нравственных качествах. Для разрешения конфликтной ситуации решающее значение имеет мнение и позиция коллектива. Это тем более важно и значимо, так как дети чутко прислушиваются к осуждению и не одобрению коллектива сверстников, мнением которых они дорожат. Конфликты в этом возрасте отнюдь не являются неизбежными, но тем не менее в связи с нередкими случаями неудовлетворённости детей общением со взрослыми, непризнанием в среде сверстников, их возникновение не может быть неожиданностью для педагога [31].

Трудность разрешения конфликтов заключается и в том, что они могут быть не только явными, но и скрытыми, не лежащими на поверхности [46].

Существуют различные причины, приводящие к конфликтному поведению:

1. Трудности общения, связанные со слабостью представлений ребёнка об окружающем мире, нравственных правилах жизни коллектива, отсутствием навыков общения, неправильной самооценкой, оценкой своего положения в группе сверстников.
2. Часто конфликты в общении со сверстниками возникают у детей из неполных семей, особенно у мальчиков, так как у них отсутствует пример для ориентации с мужской ролью. Но и в полной семье при неблагоприятных личностных особенностях родителей (грубость отца) ребёнок может произвольно усвоить эти особенности, что также создаёт трудности в общении со сверстниками.
3. Личностные особенности. С возрастом у некоторых детей возникает потребность оправдать свои особенности, тогда они начинают относиться к своим отрицательным особенностям, как ценным. У таких детей постоянно возникают конфликты с окружающими людьми, появляются

сомнения и чувство неудовлетворённости, связанное с кажущейся недооценкой значительности их личности. Другие дети продолжают сознательно принимать усвоенные ими нравственные ценности, которые, пребывая в конфликте с особенностями их личности, вызывают у этих ребят постоянный внутренний разлад с самим собой. В результате из детей с непреодолимым аффектом формируются люди, всегда находящиеся не в ладу с окружающими и с собой, обладающие многими отрицательными чертами характера [51].

4. Конфликтное поведение у младших школьников может быть вызвано и авторитарными тенденциями поведения. Авторитарный ребёнок – это ребёнок, строящий руководство деятельностью и игрой на принципах господства - подчинения. Такие дети предпочитают объединяться с малоинициативными, конформными детьми класса, добровольно принимающими второстепенные роли, совместная деятельность перестаёт привлекать их, если нет возможности «диктаторствовать» [38].

Итак, вред школьных конфликтов в том, что они приводят к снижению эффективности совместной деятельности ребёнка и детского коллектива, учителя и класса. У учащихся снижается заинтересованность в помощи друг другу, они часто избегают общения с детьми, с которыми у них произошёл конфликт и нередко такие дети просто замыкаются в себе. В такой ситуации в детском коллективе преобладает плохое настроение, проявляется недоверие, дети перестают высказываться вслух, уходят в себя. Неаккуратность, нарушение сроков выполнения работы, несовпадение намерений – всё это снижает качество совместного труда, уровень групповой сплочённости. В такой ситуации появляются дети, с которыми никто не хочет иметь дело.

Таким образом, вступая в конфликты, ребёнок чаще всего выпадает из системы взаимоотношения в классе, он может замкнуться в себе, а в последствии может начать формироваться комплекс неполноценности или

превосходства. Такие последствия влекут за собой неполноценное развитие личности ребёнка, так как он выпадает из института социализации и является «изолированным» от общества сверстников, а это также пагубно сказывается на его развитии.

1.3 Значение ролевой игры в психолого-педагогической практике для коррекции конфликтного поведения

Общность игровых интересов – одно из важных условий успешного проведения ролевой игры. Поэтому важно, чтобы все дети были одинаково заинтересованы предстоящей игрой и хотели в неё играть.

Сначала следует провести беседу и выяснить, кто хочет играть в предложенные игры. Выяснив, что желающих окажется достаточно, ведущий обещает на следующий день или в свободную минуту организовать с ребятами ту игру, которую они захотят.

Атмосфера общей увлечённости, обсуждение интересно прошедшей игры, эмоциональный подъём, который всегда сопутствует хорошей игре, сделают своё дело: тот, кто не хотел, включается в игру. После первых игр появляются новые желающие и постепенно все дети войдут в игровой коллектив.

Один из распространённых способов привлечения ребёнка в игру – предложение роли, которая отвечала бы его потребностям и притязаниям. Именно благодаря роли дети в воображаемой ситуации воспроизводят окружающую действительность и человеческие отношения. Но воспроизводят их по-разному: иногда глубоко и полно, иногда поверхностно, процессуально.

Дети, разыгрывая роли, воспроизводят только чисто внешние действия: врач осматривает больного и делает ему укол, затем то же самое – следующему больному. Хотя такие игры и увлекают детей, совершенно очевидно, что бедность и ограниченность ролевого поведения нейтральны в воспитательном отношении. Вот почему так важно и существенно подготовить детей к игре, наполнить игровые роли существенным содержанием, которое соответствовало бы определённым воспитательным

задачам, поставленным педагогом. Такая подготовка может проводиться в форме бесед, экскурсий, чтения книг и т.д. [37].

В ролевых играх распределение ролей – важный и ответственный момент начала игры. Дело в том, что содержание роли ставит ребёнка в ту или иную игровую позицию: начальника, подчинённого, больного, врача и т.д.

Каждая из ролей содержит неодинаковые возможности для самовыражения играющего ребёнка и проявление личных качеств – творческого воображения, сообразительности, инициативы, оперативности.

Есть роли, в которых непосредственно содержатся функции организатора игры – командир, ученик, мама, рекламный агент, учитель. Это самые активные роли. От их исполнения зависит ход игры и её содержание.

Есть роли, тесно переплетающиеся с основными, в этих ролях играющие дети выполняют функции – помощников – медсестра, старшина, учитель. Это роли средней активности.

И, наконец, есть рядовые роли – матрос, больной, ученик. В таких ролях объективно содержатся меньше возможности для самовыражения ребёнка через роль. Но это вовсе не означает, что дети, разыгрывающие «пассивные» роли, пассивны и в игре.

Существует несколько приёмов распределения ролей. Наиболее распространённый – свободное распределение ролей самими детьми. Но этот приём не всегда приемлем. Дело в том, что положение ребёнка в игре часто совпадает с его реальным положением в детском коллективе. Поэтому свободное распределение ролей, как правило, влечёт за собой устойчивое закрепление активных ролей за активными детьми.

Чаще всего самые привлекательные роли даются авторитетным в коллективе ребятам, хорошим организаторам, активным. Вот почему при проведении игр, организованных педагогом, логичным и естественным становится условие о периодическом перераспределении ролей между всеми играющими детьми. Это позволит многим детям побыть в желаемой роли.

Таким образом, при распределении ролей необходимо учитывать следующие принципиально важные положения:

- а) удовлетворять игровые потребности детей, то есть следить за тем, чтобы каждый получал желаемую роль;
- б) ставить детей в позиции, требующие различной степени проявления активности;
- в) использовать игровую роль для утверждения ребёнка в коллективе.

Роли уже распределены, поэтому детям надо условиться о том, что именно они будут разыгрывать в игре. У детей 8 – 10 лет часто составление плана сводится только к созданию воображаемой ситуации. После этого сразу начинается игра.

Младшие школьники, вследствие незначительного жизненного опыта затрудняются развивать интересное содержание игры. Вот здесь-то и нужна помощь педагога. Во время обсуждения плана игры он может посоветовать детям ввести новые роли или оборудовать, построить что-то для игры, также педагог может подать детям идею развития игрового сюжета.

Одной из главных причин того, что многие дети постоянно попадают в конфликтные ситуации, является то, что у них не хватает базовых социальных умений. Они не имеют представления о том, как проинформировать других о своих желаниях, и очень расстраиваются, когда реакции детей не совпадают с их ожиданиями. В результате они постоянно ощущают сильную фрустрацию, говорят слова и делают вещи, которые настраивают окружающих против них. Таким образом, обучая этих детей социальным умениям, которых им так не хватает, можно постепенно уменьшить количество случаев проявления конфликтного поведения [26].

Аргумент за борьбу с конфликтом достаточно прост: «Если конфликты не разрешать, они приводят к отрицательным последствиям, а самая крайняя форма этих последствий – война. Поэтому разрешение любого конфликта,

использование всех возможностей с целью не допустить ухудшения критической ситуации - важная задача ...» [28].

Так же есть и положительная сторона конфликта. «... бояться конфликта не стоит. Задача состоит в том, чтобы распознать его истинные причины и путём контроля над ним добиться наилучшего итога» [9]. «Учитель, направляя развитие конфликта, а иногда даже планируя его возникновение, может эффективно влиять на моральное развитие личности школьника» [24].

Способы, позволяющие расширить репертуар социальных умений у склонных к конфликтному поведению детей, обычно основываются на следующих процедурах:

Моделирование – этот способ предполагает демонстрацию учащимся, не имеющим базовых социальных умений, примеров адекватного поведения. После показа разных моделей поведения, приводящих к достижению намеченной цели, у участников занятий зачастую наблюдается улучшение собственного поведения.

Ролевые игры – этот метод предлагает детям представить себя в ситуации, когда требуется реализация базовых умений. Это даёт им возможность проверить на практике модели поведения, которым они научились в ходе моделирования или родственных с ним процедур.

В ходе проведения занятий, на которых мы используем ролевые игры, с детьми устанавливается обратная связь в виде реакций, как правило, позитивных, на их поведение.

В большинстве своём проведение занятий приводит к весьма заметным сдвигам в поведении обучающихся – снижению уровня конфликтного поведения и уменьшению частоты его проявлений.

В младшем школьном возрасте проведение тренингов не возможно, что связано с особенностями возраста: сохранение значимости игровой деятельности; недостаточна развита рефлексия и структура самосознания, неумение адекватно выразить свои мысли и чувства; отследить причины и

следствие своего поведения. Поэтому основным приёмом обучения детей неконфликтному поведению является система игровых занятий.

1. В условиях игры дети раскрепощают свои интеллектуальные ресурсы, расширяется поле сознания, укрепляется вера в свои собственные силы, происходит развитие творческих способностей, закладываются этические и нравственные основы практического поведения.
2. Возбуждение и подъём (или скованность и подавленность), характерные для ребёнка в игре, связанные, прежде всего, с претворением своего «я» в иную социальную форму, необходимость проявить активное воображение в конструировании нового варианта своей личности, подкрепив его открытыми для наблюдения действиями.
3. Игра – хороший диагностический приём, выявляющий исходный уровень самостоятельной активности группы и некоторые групповые роли, возникающие групповые иерархии.

Вопрос об историческом возникновении игры тесно связан с характером воспитания подрастающих поколений в обществах, стоящих на низших уровнях развития производства и культуры.

Главным фактором, оказывающим формирующее влияние на развитие детей, считается непосредственное участие детей в жизни взрослых: раннее включение детей в производственный труд, связанное с низким уровнем развития производительных сил, участие детей совместно со взрослыми в танцах, праздниках, некоторых ритуалах, торжествах и отдыхе.

Указывая на игру как средство воспитания, Р. Алт замечает, что там, где ребёнок может принимать участие в работе взрослых без особой предварительной подготовки и выучки, там он это делает. Там же, где этого нет, ребёнок вырастает в мир взрослых через игровую деятельность, которая отражает жизнь общества.

Значение игры в детском развитии подчёркивалось всегда, за рубежом весомый вклад в психологию игры внесли психоаналитическая теория (З. Фрейд, А. Фрейд, М. Клейн и др.) и когнитивистская теория (Ж. Пиаже и его последователи). Если первая заложила традицию рассмотрения функции игры как механизма преодоления ребёнком неразрешимых в реальной ситуации конфликтов (через идентификацию с агрессором, проекцию, идеализацию и другие защитные механизмы), то вторая – раскрыла значение игры для осмысления ребёнком сущности объектов и взаимосвязей мира (в том числе и социальных).

Отечественная теория игры в русле культурно-исторической концепции (Л. Выготский, Д.Б. Эльконин) подчёркивала направленность игры в детском возрасте на воссоздание и усвоение общественного опыта.

Основной причиной широкого использования ролевой игры стало открытие её потенциала как плоскости для проекции не только требующего преодоления, но и реального и актуального опыта. Традиционно (вслед за когнитивистами) в онтогенезе выделялись три ступени игры: функциональная, ролевая и игра с правилами.

Ролевая игра используется для развития коммуникативных способностей детей с целью предотвращения неконструктивного разрешения конфликтов.

Д. Морено и Э. Берн используют три типа ролевых игр:

- **невербальная игра** включает игры на телесный опыт, подражательные игры (пантомимы), передача информации без слов, парные игры на доверие («Слепой поводырь»), игры на доверие в группе;
- **вербальная игра** направлена на отработку, расширение словарного запаса, различные речевые ситуации;
- **ролевая игра** для воплощения конкретных фантазий включает драматизацию реальных или вымышленных конфликтных

ситуаций при обязательном условии смены ролей, чтобы снять ригидное поведение детей в конфликте.

Для более эффективного проведения данных игр необходимо учитывать следующие цели:

- 1) *когнитивные цели:* сообщить детям знание о многообразии поводов, приводящих к конфликтному поведению, добиться понимания того, что конфликты имеют много глубинных причин;
- 2) *аффективные цели:* развивать эмоциональную чувствительность по отношению к последствиям конфликтного поведения, сочувствие к ущемлённым в конфликте, действовать в конфликте без страха, иметь способность и установку настаивать на законных притязаниях;
- 3) *прагматические цели:* уметь выражать вербально опасность конфликта, применять позитивные техники разрешения конфликтов, среди них посредничество, уравнивание интересов, поиск компромиссов и заключение договора, а также извинение, оказание помощи слабым, умение просить помощь у группы и взрослого, при сильной фрустрации использовать безвредные способы агрессии (вербальную или косвенную) и т.д.

Реализация этих целей становится достижимой в начальном звене школы при введении следующих аспектов социального обучения:

- 1. Принцип самостоятельности в деятельности** - дети должны понимать, что сами несут ответственность за свою социальную жизнь, следует развивать доверие к группе.
- 2. Ориентация на практику** – социальное обучение должно включать в себя активность детей. Так, конфликты должны будут описаны, найдены возможные пути решения через ролевую игру, проведены параллели с личным опытом детей.

3. **Эмоциональность** – обращение с эмоциями и обмен ими в социальных ситуациях [8].

Таким образом, игры способствуют тому, чему необходимо научиться друг с другом и друг от друга в практическом плане. Игры на знакомство, на доверие, коммуникативные игры, по данным многих авторов, ведут к развитию солидарности в школьной группе.

Существует несколько типов игр: индивидуальные и групповые, предметные и сюжетные, ролевые и игры с правилами. Индивидуальные игры представляют собой род деятельности, когда игрой занят один человек, групповые включают несколько индивидов. Предметные игры связаны с включением в игровую деятельность человека каких-либо предметов. Сюжетные игры разворачиваются по определённому сценарию, воспроизводящие в основных деталях. Ролевые игры допускают поведение человека, ограниченного определённой ролью, которую в игре он берёт на себя. Игры с правилами регулируются определённой системой правил поведения их участников. Нередко в жизни встречаются смешанные типы игр: предметно-ролевые, сюжетно-ролевые, сюжетные игры с правилами и т.п.

Игры имеют большое значение в жизни людей. Для взрослых они служат средством для общения, разрядки, а для детей имеют по преимуществу развивающее и воспитательное значение.

Игры детей протекают в различных формах. Наиболее распространённые следующие три формы.

Первая форма игры характеризуется тем, что ребёнок, воспроизведя поразившее его явление, выступает и в роли заинтересовывающего его предмета, и в роли человека, действующего с этим предметом.

Довольно распространённая вторая форма игры – ролевая. Это – перевоплощение ребёнка во взрослого или сверстника. В такой игре ребёнок отражает образ человека, развивает сюжет.

Третья форма игры характеризуется тем, что в ней мир явлений воспроизводится в материальных образах: в лепке, строительстве, а иногда в рисунках.

В ролевых играх учащихся нет последовательно развивающегося сюжета, дети далеко не всегда стремятся к конечной игровой задаче, они по несколько раз повторяют один и тот же эпизод. Здесь особо важное место отводится игровой атрибутике, игрушкам, поделкам. Дети вообще не смогут играть, если у них нет каких-либо поделок или просто предметов, помогающих им создать воображаемую ситуацию и развернуть роль [14].

В процессе общения ребёнка со взрослыми и накоплением жизненного опыта ему открывается не только мир предметов, но и мир человеческих отношений. Поскольку человеческие отношения невозможно воспроизвести в одиночку, ребёнок вступает в коллективные ролевые игры.

Младшие школьники эмоциональны и импульсивны. В ролевой игре они получают большое удовлетворение от эмоциональных переживаний, связанных с развёртыванием роли от коллективных игровых сопереживаний.

Каков ребёнок в игре, таков во многом он будет в работе, когда вырастает. Поэтому подготовка детей к будущей жизни происходит, прежде всего, в игре [7].

Действительно, один ребёнок играет увлечённо, творчески, хорошо ладит с партнёрами по игре, другой - вяло, капризно, то и дело, ссорясь с товарищами; один, во что бы то ни стало, доводит игру до логического завершения, другой боязливо пятится назад. Всё это постепенно формирует соответствующие черты характера: коллективизм или эгоизм, целеустремлённость или слабоволие.

При руководстве взрослым ролевой игрой детей необходимо учитывать эти особенности и строить конкретные методы руководства.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ I

Изучив педагогическую и психологическую литературу по теме исследования, мы можем сделать следующие выводы:

1. Проблема конфликтов в наше время довольно актуальна, поэтому требует теоретического и практического решения.
2. Конфликт – столкновение противоположно направленных целей, интересов, позиций, мнений или взглядов оппонентов, или субъектов взаимодействия, выраженное в обострённой, жёсткой форме, связанное с острыми эмоциональными переживаниями.
3. По степени вовлечённости людей в конфликт могут быть выделены следующие типы: межличностные, внутриличностные, межличностные, конфликты между личностью и группой.
4. Конфликтное поведение – специфическая форма действий человека, характеризующихся в неустойчивом настроении, агрессивности, повышенной ранимости, эмоциональном напряжении, сопровождающимся демонстрацией превосходства в силе или применением силы по отношению к другому человеку или группе лиц (враждебный настрой).
5. Причинами, приводящими к конфликтному поведению, являются:
 - 1) несформированность навыков общения;
 - 2) неблагополучие в семье;
 - 3) личностные характеристики ребёнка, его особенности.
6. Конфликты у детей младшего школьного возраста возникают не только в совместной деятельности и в игре, но и в связи с различными ценностными представлениями членов этой группы и различиями в их нравственных качествах.

7. Для коррекции конфликтного поведения детей младшего школьного возраста можно использовать:

- групповые занятия;
- игры (в частности ролевые);
- активные методы обучения;
- моделирование.

Глава II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ КОНФЛИКТНОГО ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

2.1 Этапы организации опытно-экспериментальной работы по коррекции конфликтного поведения младшего школьника

В качестве экспериментальной базы мы выбрали учащихся 2 «Б» - экспериментальный класс, 2 «А» - контрольный класс школы № 32 Центрального района города Красноярск. Всего принимало участие 44 человека в возрасте 8 – 9 лет.

Таким образом, этапы реализации экспериментального исследования таковы:

1. Подготовительный этап: подбор методик, критериев, содержание уровней конфликтности младших школьников.
2. Констатирующий этап: диагностика уровней конфликтности, анализ полученных данных.
3. Формирующий этап: разработка и реализация программы снижения конфликтности младшего школьника посредством ролевой игры.

Для определения уровня конфликтности младшего школьника, нами были использованы следующие методики: методика С. Розенцвейга, К. Томаса, проективная методика Р.Жилия

1. Методика, которую мы использовали для определения типа и направления реакции детей на фрустрацию – это экспериментально-психологическая методика изучения фрустрационных реакций разработанная С. Розенцвейгом.

Под видом искусственных ситуаций, стимулирующих проявление у испытуемого индивидуальной реакции на ситуацию конфликта, использовались 24 иллюстрации теста с просьбой закончить текст разговора.

Предполагалось, что «отвечая за другого» испытуемый легче, достовернее изложит своё мнение и проявит типичные для него стратегии выхода из ситуации конфликта.

Каждый из полученных ответов оценивался как принадлежащий определённому стилю поведения. При этом стиль поведения в конкретном межличностном конфликте определялся той мерой, в которой ребёнок хотел удовлетворить свои собственные интересы и интересы другой стороны.

Ситуации, представленные в тесте, можно разделить на две основные группы:

1. ситуации «препятствия»;
2. ситуации «обвинения» (субъект при этом служит объектом обвинения).

Перед выполнением теста даётся инструкция и выдаётся бланк с рисунками и графой для ответов. По окончании работы сдаются, и проводится обработка результатов. Каждый ответ оценивается с точки зрения двух критериев: направления реакции и типа реакции.

1. Экстрапунитивные реакции (E)

Это реакция направленная на живое или неживое окружение в форме осуждения внешней причины фрустрации, или вменяется в обязанность другому лицу разрешить данную ситуацию.

2. Интропунитивные реакции (I)

Реакция направленная субъектом на самого себя; испытуемый принимает на себя вину или берёт на себя ответственность за исправление данной ситуации.

3. Импунитивные реакции (M)

Фрустрирующая ситуация рассматривается испытуемым как малозначимая, как отсутствие чьей-либо вины.

Реакции также различаются с точки зрения их типов:

- Тип реакции «с фиксацией на препятствии» – (OD), если в ответе подчёркивается наличие препятствия, помехи или другие фрустраторы;
- Тип реакции «с фиксацией на самозащите» – (ED), если ответ выражает активность субъекта в форме порицания, осуждение кого-либо, отрицания или признания собственной вины, уклонения от упрёка;
- Тип реакции «с фиксацией на удовлетворении потребности» – (NP), если ответ направлен на разрешение фрустрационной ситуации и реакция принимает форму либо просьбы о помощи, либо требование к какому-либо лицу принять на себя обязанность разрешить ситуацию, а также, если человек рассчитывает, что время или нормальный ход событий сами по себе разрешат ситуацию.

2. На следующем этапе экспериментальной работы в группе была проведена методика «Определение стратегии поведения в конфликте» К. Томаса.

Опросник направлен на изучение личностной предрасположенности к конфликтному поведению, управляя конфликтной ситуацией и определение характера взаимодействия, состоящий из 60 суждений, сгруппированных в 30 пар.

Испытуемому предлагалось, внимательно прочитав каждое из двойных высказываний, выбрать то из них, которое является наиболее типичным для характеристики его поведения. Количество баллов, набранных индивидом по каждой шкале, даёт представление о выраженности у него тенденции к проявлению соответствующих форм поведения в конфликтных ситуациях. Ни одну из этих стратегий поведения (сотрудничество, соперничество, компромисс, избегание, приспособление) нельзя назвать однозначно «хорошей» или «плохой». Каждая из них может быть оптимальной и обеспечить наилучший эффект в зависимости от конкретных условий возникновения и развития конфликта. В то же время именно сотрудничество

в наибольшей степени соответствует современным представлениям о конструктивном долгосрочном взаимодействии между людьми.

3. Также в свою экспериментальную работу мы включили проективную методику Рене Жиля, направленную на выявление взаимоотношения ребёнка со сверстниками, с его родителями. Методика позволяет проследить, какую реакцию ребёнок проявляет в различных ситуациях (агрессия, фрустрация, конфликтует), а также какую поведенческую характеристику определяет для себя.

В своей работе мы использовали методику Рене Жиля в целях изучения проявления конфликтности и агрессивности учащихся во взаимоотношении со сверстниками.

Проанализировав психолого-педагогическую литературу, нами были выделены следующие критерии и уровни проявлений конфликтного поведения детей младшего школьного возраста (см. Таблицу 1).

Таблица 1

Критерии и уровни проявлений конфликтного поведения младших школьников

| <i>Уровни</i> <i>Критерии</i> | Низкий | Средний | Высокий |
|--|--|--|--|
| 1. Характер взаимодействия со сверстниками | Такие дети не имеют собственного мнения, конформны, стремятся избегать любых конфликтных ситуаций, не умеют отстаивать свою позицию, склонны недооценивать собственные способности | В зависимости от ситуации такие дети умеют настоять на своём, но в то же время умеют сотрудничать, умеют согласиться с мнением своих сверстников | Дети интересуются только своими проблемами, любят быть в центре внимания, считают свою точку зрения единственно правильной, навязывают её другим своим сверстникам, остро реагируют на замечания |

| | | | |
|---|---|------------|---------------|
| 2. Стратегия поведения в конфликтной ситуации | Избегание, сотрудничество, приспособление | Компромисс | Соперничество |
|---|---|------------|---------------|

Продолжение таблицы 1

| | | | |
|-------------------------------|--|--|---|
| 3. Тип фрустрационной реакции | С фиксацией «на самозащиту». Ребёнок стремится уклониться от упрёка, от конфликтной ситуации, отрицает или признаёт собственную вину | С фиксацией «на удовлетворение потребностей». Учащиеся настроены на разрешение напряжения, готовы обратиться за помощью к третьей стороне, самостоятельно пытаются решить сложившуюся ситуацию | С фиксацией «на препятствии». Дети фиксируют для себя наличие помехи, несовпадение желаний, ребёнок готов обвинить другого, сняв с себя ответственность |
|-------------------------------|--|--|---|

Таким образом, опираясь на результат констатирующего эксперимента, можно сделать вывод, что детей с высоким уровнем проявлений конфликтного поведения отличает хорошее отношение к себе и негативное отношение к сверстникам, что характеризуется такими высказываниями, как «меня не понимают», «не дают мне быть первым (первой) в играх» и т.п.

Детей со средним уровнем проявления конфликтного поведения (оптимальным) отличает хорошее отношение к себе при хорошем отношении к сверстникам, что характеризуется такими высказываниями, как «мой товарищ умный», «со мной многие дружат и мне это нравится» и т.д.

Детей с низким уровнем проявлений конфликтного поведения отличает неустойчивое, негативное отношение к себе при хорошем отношении к сверстникам, что характеризуется такими высказываниями, как «с другими

детьми играют, а со мной не хотят», «у других есть друзья, а у меня никого»
и др.

2.2 Результаты выявления исходного уровня конфликтного поведения младшего школьника

Анализ результатов методики Рене Жиля

С помощью этой методики мы постарались изучить, как часто дети экспериментальной и контрольной группы способны поступать конфликтно и в то же время агрессивно во взаимоотношениях со своими сверстниками, полученные нами данные представлены на рисунках 1,2.

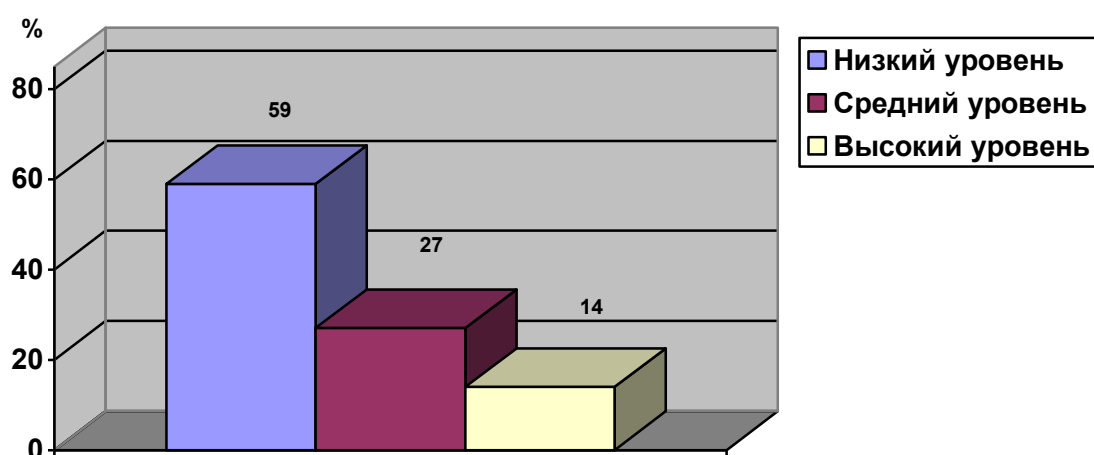


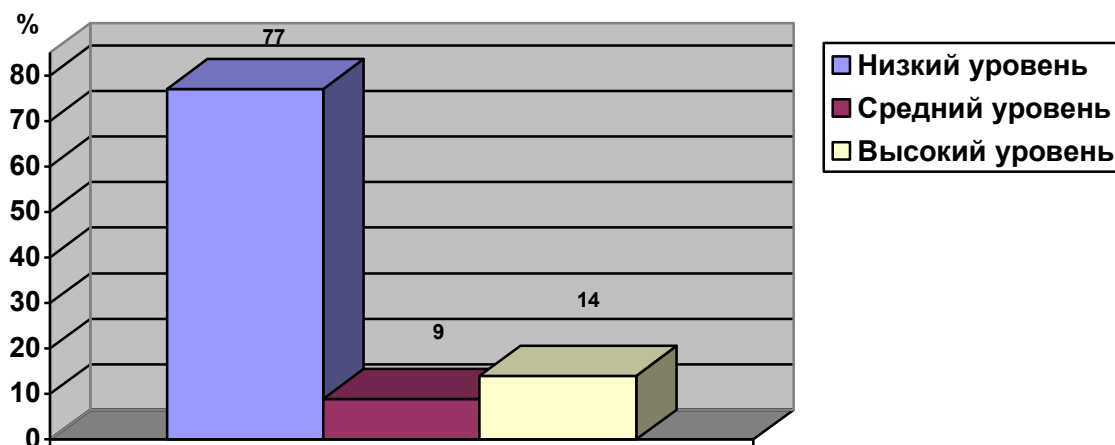
Рис. 1 Проявление конфликтности и агрессивности у учащихся экспериментального класса во взаимоотношениях со сверстниками

При анализе данных, мы обнаружили у детей с низким уровнем проявления конфликтности и агрессивности в экспериментальном классе, что такие поведенческие характеристики, как: доминирование, лидерство; реакция на фрустрацию – находятся на одном уровне (низком). Точно разграничить какое отношение доминирует очень сложно, так как

процентная составляющая двух этих характеристик равна 1:1 (низкая). Исходя из этого, можно предположить, что у таких детей проявление конфликтности и агрессивности будут на минимальном уровне, а порой не проявляться вообще.

У учащихся со средним уровнем конфликтности и агрессивности, мы обнаружили высокое проявление реакции на фрустрацию, что по нашему предположению и влечёт за собой проявление конфликтности в отдельных ситуациях. Реакция на фрустрацию может выступать «двигателем», подталкивать ребёнка к конфликтному отношению в группе, а в дальнейшем повлечь за собой агрессивную реакцию по отношению к окружающим.

Ребята с высоким уровнем конфликтности и агрессивности, показали следующий результат: мы обнаружили высокий уровень склонности как к лидерству, так и к реакции на фрустрацию, следовательно, можно предположить, что ярко выраженное конфликтное поведение связано именно с этими поведенческими характеристиками. Также на наш взгляд, нельзя упускать и то, что данное отношение в большей степени связано с индивидуальными качествами характера и темперамента самого ребёнка, его семейного положения и жизненных условий, в которых он находится, а также социальной ситуации развития.



**Рис. 2 Проявление конфликтности и агрессивности
у учащихся контрольного класса
во взаимоотношениях со сверстниками**

При анализе полученных результатов у учащихся с низким уровнем проявления конфликтности и агрессивности мы обнаружили, что поведенческая характеристика «лидерство», имеет более высокий уровень выраженности чем реакция на фрустрацию, но в то же время, дети умеют себя контролировать и находятся на низком уровне проявления конфликтного поведения к окружающим.

У детей со средним уровнем проявления конфликтности и агрессивности, которых значительно меньше, также был выявлен высокий уровень доминирования лидерских качеств во взаимоотношениях со сверстниками. У данной группы детей, конфликтность проявляется в отдельных ситуациях (ситуативно).

Можно предположить, что в классе большинство детей стремятся стать лидерами, а некоторые таковыми и являются, самое главное – практически не прибегая к конфликтному и агрессивному поведению. Это может быть обусловлено разными социальными факторами и индивидуальными качествами детей.

Учащиеся высокого уровня проявления конфликтности и агрессивности не показали результатов доминирования ни в отношении лидерства, ни в отношении реакции на фрустрацию.

Анализ результатов по «Методике рисуночной фрустрации»

С. Розенцвейга

С помощью методики С. Розенцвейга были определены направления реакции и типы реакции детей на фрустрационные ситуации.

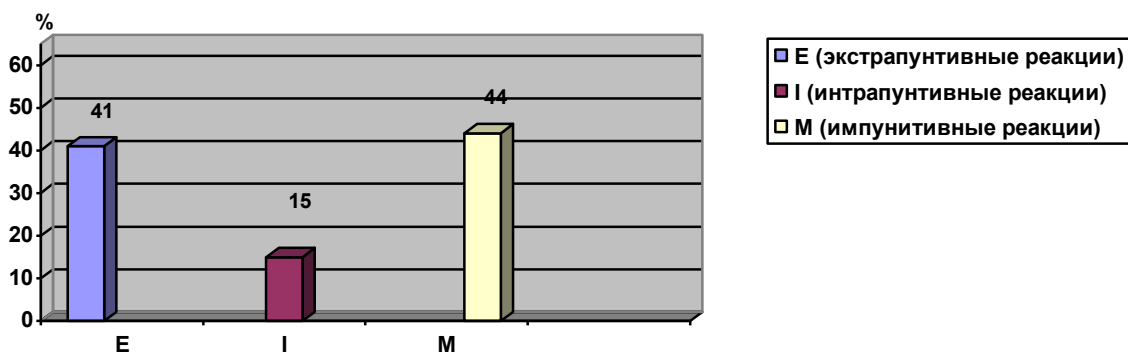


Рис.3 Распределение учащихся экспериментального класса по направленности фрустрационных реакций

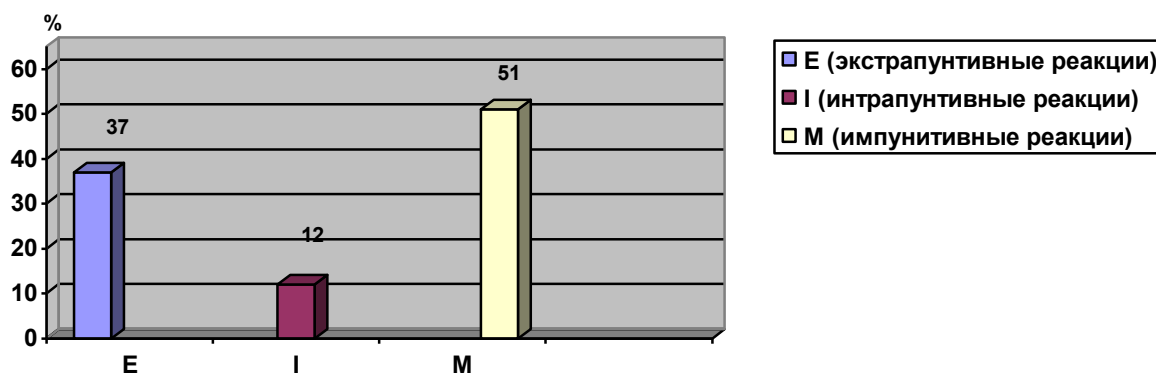


Рис.4 Распределение учащихся контрольного класса по направленности фрустрационных реакций

Из рисунков 3 и 4 видно, что распределение учащихся по направленности фрустрационных реакций практически одинаковые, что позволяет нам описать результаты как общие для обеих групп.

Как видно из рисунков, большинство детей – 44% в экспериментальной группе и 51% в контрольной – демонстрируют *импунитивные реакции*. Фрустрирующая ситуация в этом случае рассматривается ребёнком как что-

то неизбежное, фатальное. Испытуемый считает ситуацию малозначащей, как отсутствие чьей-либо вины или как нечто такое, что может быть исправлено само собой, стоит только подождать и подумать. Это может быть связано с неумением ребёнка анализировать причину. В этом случае, ребёнок готов длительное время ждать, пока ситуация будет разрешена, в связи с этим мы можем сказать, что данная направленность реакции свойственна детям с низким уровнем проявления конфликтности и агрессивности, что мы определяли в предыдущей методике Рене Жиля.

Большой процент учащихся экспериментальной и контрольной группы показали *экстрапунитивные реакции*. Это свидетельствует о том, что реакция ребёнка направлена на живое или неживое окружение – подчёркивается степень фрустрирующей ситуации, осуждается внешняя причина фрустрации или разрешение данной ситуации вменяется в обязанность другому человеку. Данный тип реакции свойственен детям с высоким уровнем проявления конфликтности и агрессивности.

Наименьшее число детей, как видно из рисунков у экспериментального класса – 15% и 12% у контрольного, демонстрирует *интропунитивные реакции*. В этом случае реакция направлена ребёнком на самого себя: испытуемый принимает фрустрирующую ситуацию как благоприятную для себя, принимает вину на себя или берёт на себя ответственность за исправление данной ситуации. Чаще всего это дети, которые показали средний уровень проявления конфликтности и агрессивности при анализе результатов предшествующей методики.

Далее мы проследили типы реакций учащихся и получили следующие результаты:

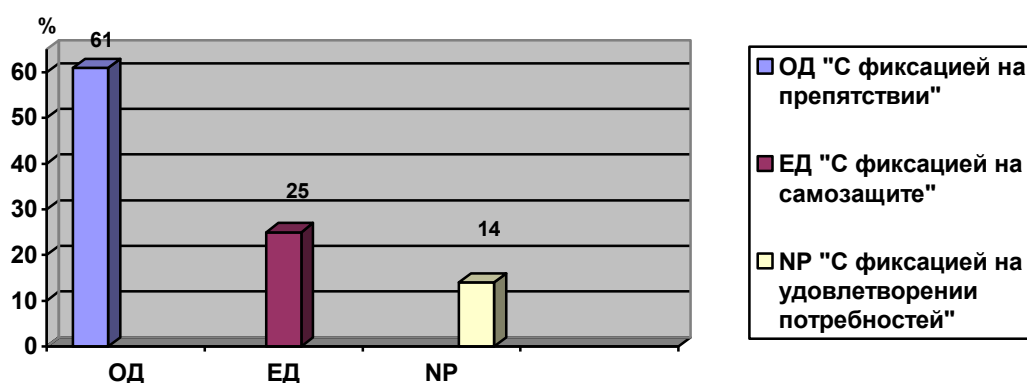


Рис.5 Распределение учащихся экспериментального класса по типам реакций

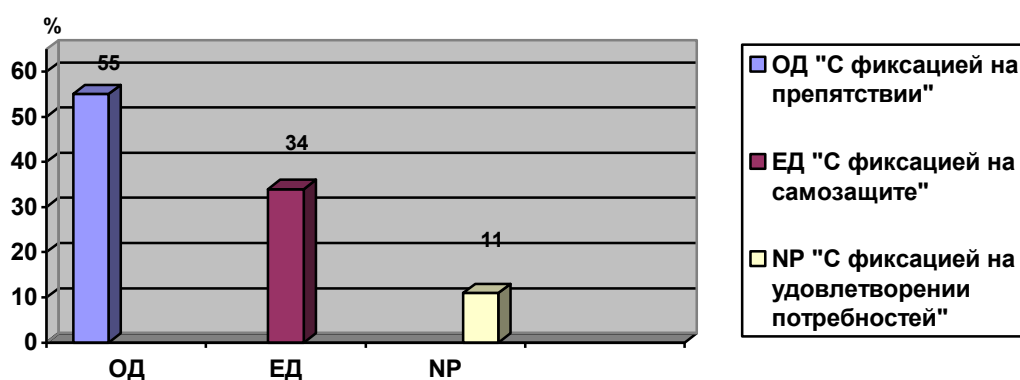


Рис.6 Распределение учащихся контрольного класса по типам реакций

Как можно заметить из рисунков 3 и 4, значительных отличий в классах не получено, в связи с этим можно дать общий анализ экспериментальному и контрольному классам вместе.

Самый высокий показатель – 61% у экспериментального класса и 55% у контрольного – свидетельствует о том, что в группах преобладает тип реакций «с фиксацией на препятствии». В этом случае, в ответе испытуемых препятствие, вызвавшее фрустрацию, всячески подчёркивается или

интерпретируется как своего рода благо или описывается как препятствие, не имеющее серьёзного значения. Дети фиксируют для себя наличие помехи, несовпадение желаний, ребёнок готов обвинить другого, тем самым, снимая с себя ответственность. Этот тип реакции в большинстве своём продемонстрировали дети с высоким уровнем проявления конфликтности и агрессивности.

Второе место, по процентному показателю занимает тип реакции «с фиксацией на самозащите», экспериментальный класс – 25% и контрольный класс – 34%. Главную роль в проявлении этого типа реакции у испытуемого играет защита себя, своего «Я». Ребёнок или порицает кого-то, или признаёт свою вину, или же отмечает, что ответственность за фрустрацию никому не может быть приписана. Дети с этим типом реакции стараются не вступать в конфликтные ситуации, уклоняются от упреков. Такие дети чаще всего очень обидчивы и не конфликтны. Если обратиться к методике Рене Жиля, то это дети, которые показали низкий уровень конфликтности и агрессивности во взаимоотношениях со сверстниками.

Минимальный, но всё равно значительный показатель у следующего типа реакции «с фиксацией на удовлетворение потребностей», экспериментальный класс – 14% и контрольный – 11%. Данной группе детей свойственно любым путём постараться разрешить сложившуюся проблему. Реакция нередко принимает форму требования помощи от другого человека или группы лиц для решения сложившейся ситуации, ребёнок сам берётся за разрешение проблемы или же считает, что время и ход событий приведут к её исправлению. К данному типу реакции относится группа детей, показавшая средний уровень проявления конфликтности и агрессивности.

Из приведённых выше графиков видно, что примерно на половину учащихся экспериментального и контрольного классов фрустрация оказывает деструктивное воздействие: вызывает реакцию направленную на

фрустратора, отсутствие адекватной оценки ситуации, признания собственной вины, попытки найти альтернативное решение проблемы.

Анализ результатов методики «Определение стратегии поведения в конфликте» К. Томаса

С помощью методики К. Томаса, нами было определено, какой стратегии поведения придерживаются дети в конфликтных ситуациях, результаты предложены на рисунках 5,6.

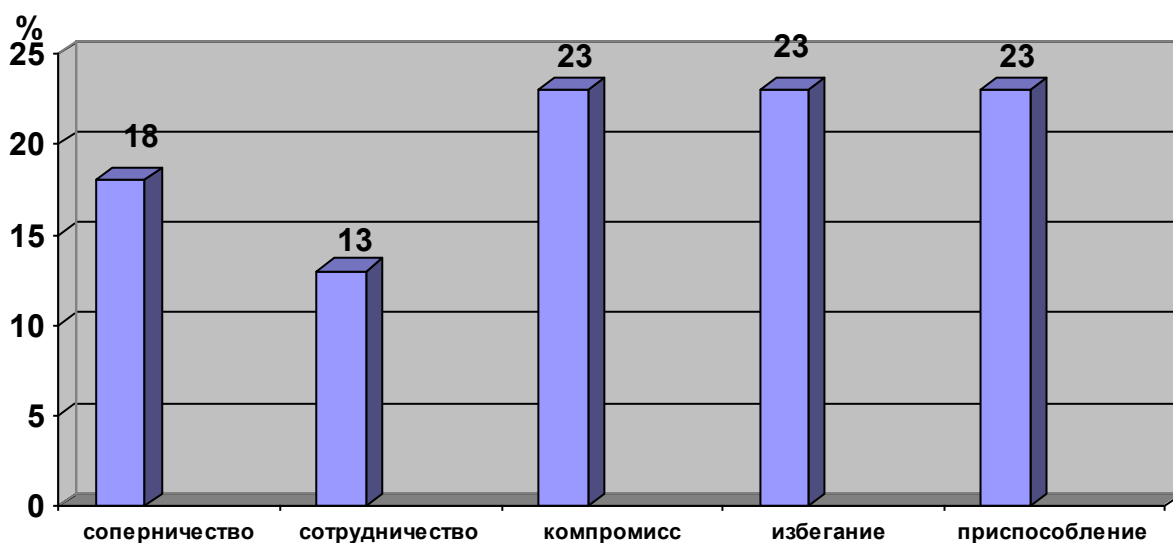


Рис. 7 Частота встречаемости стратегий поведения в конфликте, у учащихся экспериментального класса

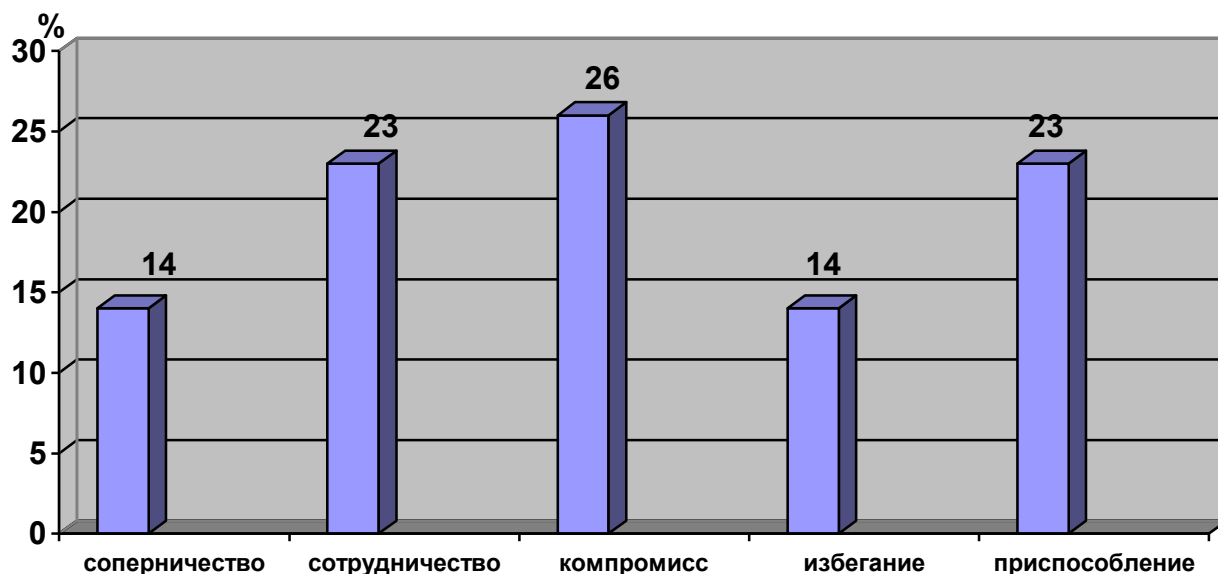


Рис. 8 Частота встречаемости стратегий поведения в конфликте, у учащихся контрольного класса

В ходе проведения методики были получены следующие результаты. И в экспериментальном (18%) и в контрольном классе (14%) встречаются дети, которые в конфликтных ситуациях придерживаются позиции соперничества. Стремление удовлетворить только свой интерес, не принимая в расчёт интересов партнёра, с целью добиться необходимого результата. Нередко этот характер взаимодействия выбирается без долгих раздумий, просто как эмоциональная реакция на неблагоприятное воздействие. Как правило, все эти дети конфликтны и могут проявлять агрессию по отношению к другому человеку.

Как мы видим, (13%) экспериментального класса и (23%) контрольного класса, в конфликтных ситуациях проявляют сотрудничество. Это единственный способ выхода из конфликта, который позволяет одновременно достигнуть максимально возможного удовлетворения и своих интересов, и интересов партнёра, при этом не нарушая отношений между собой. Успешное сотрудничество способствует улучшению отношений и желанию продолжать взаимодействие в будущем. В то же время

сотрудничество не всегда возможно, это может быть связано, например, с негативной (враждебной) настроенностью одной или нескольких сторон.

Ситуация, в которой не происходит удовлетворения ничьих интересов, а это (23%) экспериментальной и (14%) контрольной группы, отдают предпочтение такой стратегии поведения как избегание. Этот характер взаимодействия означает, что человек игнорирует конфликтную ситуацию, делает вид, что её не существует, и не предпринимает никаких шагов по её решению или изменению. Чаще всего это дети, которые показали низкий уровень проявления конфликтности и агрессивности по методике Рене Жиля.

Стратегия приспособления к оппоненту может демонстрировать добрую волю и служить позитивной поведенческой моделью для партнёра, её показали (23%) учащихся и экспериментального и контрольного класса. Нередко уступка становится переломным моментом в напряжённой ситуации, меняющим её течение на более благоприятное. Человек, предпочитающий этот характер взаимодействия, действует совместно с другими людьми, не пытаясь настаивать на своём интересе.

Идеальным компромиссом можно считать удовлетворение интересов каждой из сторон наполовину. И в экспериментальном (23%) и в контрольном классе (26%) встречаются дети, которые в конфликтной ситуации придерживаются позиции компромисса. Иногда компромисс является единственно, но возможным и наилучшим мирным вариантом разрешения проблемы. Однако компромисс часто служит лишь временным выходом, поскольку ни одна из сторон не удовлетворяет свои интересы полностью, и основа для конфликта сохраняется.

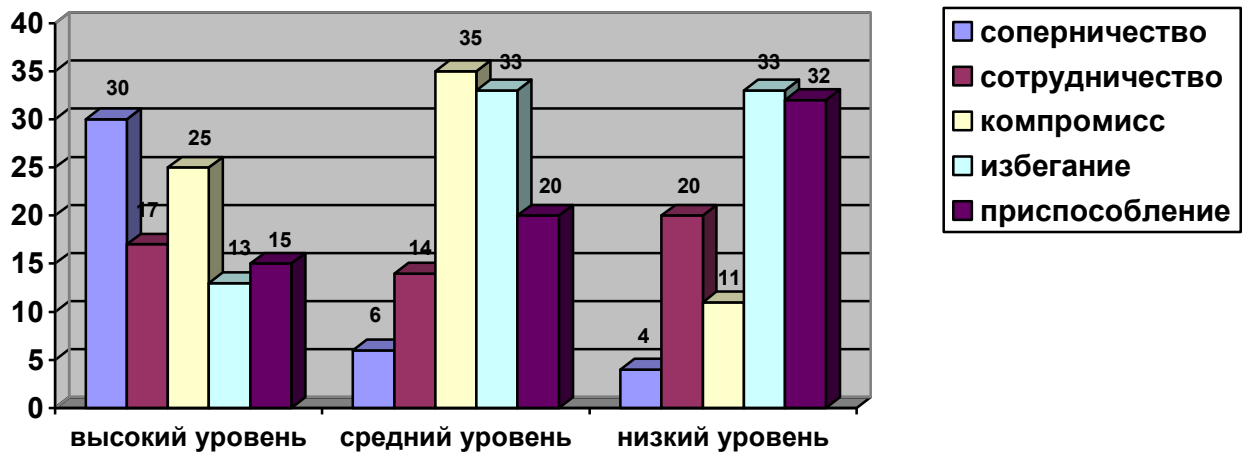


Рис. 9 Частота встречаемости стратегий поведения в конфликте, в группе детей разделенных по уровням проявления конфликтного поведения в экспериментальном и контрольном классах

Как мы видим из рисунка 9, у детей с высоким уровнем проявления конфликтности и агрессивности по методике К. Томаса преобладает стратегия поведения – соперничество (30%). Учащиеся часто используют этот способ поведения в конфликтах, выражается он в стремлении добиться удовлетворения своих интересов в ущерб другому человеку. На среднем уровне дети предпочитают находить соглашение между собой, а достигается оно путём взаимных уступок, поэтому эти учащиеся выбирают стратегию поведения компромисс (35%). Также на среднем уровне большой процент занимает избегание (33%), это дети, для которых характерно как отсутствие стремления к кооперации, так и отсутствие тенденции к достижению собственных целей. Для учеников с низким уровнем проявления конфликтности и агрессивности характерны следующие стратегии поведения – избегание (33%), приспособление (32%), сотрудничество (20%) и незначительный показатель составляют соперничество (4%) и компромисс (11%).

Полученные нами данные позволяют спланировать работу в рамках формирующего эксперимента.

2.3 Разработка и реализация программы по снижению конфликтного поведения младшего школьника

Исходя из результатов констатирующего среза, мы пришли к выводу, что младшим школьникам с конфликтным поведением необходима целенаправленная помощь в изменении отношения ребёнка к сверстникам, к самому себе, а также в отношениях с окружающими ребёнка людьми. С учётом этих особенностей, нами была спланирована и реализована программа формирующего эксперимента.

Исходя из вышесказанного, формирующий эксперимент было решено спланировать таким образом, чтобы он являлся средством коррекции конфликтного поведения.

Программа составлена на основе учёта тенденций, которые были выявлены в ходе констатирующего эксперимента. Дети с конфликтным поведением характеризуются стремлением наказать своего обидчика, настоять на собственном мнении, не прислушиваясь к другой стороне, обвинить вторую сторону в происходящем, тем самым снять с себя ответственность, высокой выраженностью враждебности, предпочтением выбора стратегии поведения в конфликтных ситуациях – соперничества. В связи с этим мы выделили направленность нашей работы с детьми.

| Этапы | Игры | Предполагаемый результат |
|---------------------|---|--|
| 1. Подготовительный | «Я и зеркало», «Чья обувь?», «Угадай мою эмоцию», «Одностороннее движение», «Наша картина», «Рассмеши | 1. более близкое знакомство детей друг с другом; 2. создание положительного эмоционального фона; 3. развитие |

| | | |
|-------------------|--|---|
| | партнёра» | групповой сплоченности. |
| 2. Основной | Тост», «Конфликт в рисунках», «В чём конфликт?», «Доброе животное», «Одностороннее движение», «Актёры – зрители», «За и против», «Барготы и Рутеры», «Приключения Буратино», «Список эмоций», «Пьеса одна – сцены разные», «Право человека», «Переступить черту», «Бутылка молока» и другие. | 1) формирование неконфликтного поведения у детей младшего школьного возраста; 2) развитие рефлексии, эмпатии, навыков сотрудничества; 3) повышение уверенности в себе; 4) развитие навыков самоконтроля. |
| 3. Заключительный | «Газета», «Предметы», «Ролевые игры», «Рекламная компания» | 1. обобщение, систематизация; 2. закрепление детьми полученного опыта. |

На первом этапе работы над программой была сформулирована её основная цель и задачи.

Цель занятий: формирование неконфликтного поведения у детей младшего школьного возраста.

Задачи:

1. Развитие навыков сотрудничества.
2. Развитие эмпатии.
3. Развитие у детей рефлексии.
4. Повышение уверенности в себе и развитие навыков самоконтроля.
5. Расширение способов поведения в конфликте.

Вторым шагом работы над программой стало формирование экспериментальной группы. В группу вошли дети с высоким, средним и низким уровнем конфликтности. Состав учащихся коррекционной группы представлен в Таблице 2.

Таблица 2

Состав учащихся коррекционной группы экспериментального класса

| № | И. Ф. учащ-ся | Уровень конфликтн. | № | И. Ф. учащ-ся | Уровень конфликтн. |
|-----|---------------|--------------------|-----|---------------|--------------------|
| 1. | Галя Б. | высокий | 12. | Наташа М. | Средний |
| 2. | Толя В. | высокий | 13. | Матвей К. | Низкий |
| 3. | Настя М. | высокий | 14. | Лена З. | Низкий |
| 4. | Васкан Н. | высокий | 15. | Гена П. | Низкий |
| 5. | Костя А. | низкий | 16. | Полина Л. | Низкий |
| 6. | Саша В. | низкий | 17. | Ваня Р. | Низкий |
| 7. | Нина Е. | низкий | 18. | Антон П. | Низкий |
| 8. | Коля Л. | средний | 19. | Катя И. | Низкий |
| 9. | Гуля П. | средний | 20. | Миша У. | Низкий |
| 10. | Иван Л. | средний | 21. | Таня М. | Низкий |
| 11. | Николай О. | средний | 22. | Рома Ж. | Низкий |

Занятия мы проводили в игровой форме, что связано с особенностями возраста: сохранение значимости игровой деятельности, недостаточное

развитие рефлексии, неумение адекватно и точно выразить свои мысли и чувства, отследить своё поведение.

До проведения наших занятий, дети с бесконфликтным поведением вели себя уверенно, организованно. Они высказывали своё мнение свободно, ясно, чётко. В игровой деятельности их тип поведения можно назвать сотрудничеством, они выражали свои идеи, какие либо решения принимали, посоветовавшись с участниками игры.

У детей с конфликтным поведением наблюдалась некоторая тревожность, агрессия, возникали трудности в общении, нередко доминировал враждебный настрой, по минимуму прикладывали усилия и старания, не было заинтересованности понравиться другим, помочь чем-либо. В игровой деятельности эти дети нетерпеливы, не способны дождаться своей очереди, они легко могут испортить настроение другим детям, могут обманывать в играх. Во время ответов на вопросы проявляли безразличие.

Таким образом, участие в игре для детей оказывается источником новых и интересных впечатлений, но в то же время она помогает детям, испытывающим трудности во взаимодействии со сверстниками, понять, что одобряют и не одобряют другие дети, проиграть новые способы поведения.

Третий шаг работы над программой заключается в выделении основных этапов работы, определение содержания каждого этапа, подборе соответствующих ролевых игр, психокоррекционных упражнений.

Программа формирующего эксперимента включает в себя цикл из 10 занятий с детьми. Продолжительность одного занятия 40 – 45 минут. Занятия в группе проводились один раз в неделю.

Далее мы определили структуру программы и структуру каждого занятия. **Программа включает в себя три этапа:**

I. Подготовительный.

II. Основной.

III. Заключительный.

На каждом этапе решались конкретные задачи:

Задачи I этапа:

- 2) более близкое знакомство детей друг с другом;
- 3) создание положительного эмоционального фона;
- 4) развитие групповой сплочённости.

Задачи II этапа:

- 1) формирование неконфликтного поведения у детей младшего школьного возраста;
- 2) развитие рефлексии, эмпатии, навыков сотрудничества;
- 3) повышение уверенности в себе;
- 4) развитие навыков самоконтроля.

Каждое значение этого этапа состоит из трёх частей:

первая часть – повышение эмоционального тонуса;

вторая часть – коррекция конфликтного поведения;

третья часть – рефлексия, обсуждение и оценка, подведение итогов каждого занятия.

Задачи III этапа – обобщение, систематизация, закрепление детьми полученного опыта.

Следующим этапом нашей работы стало определение структуры занятия. Каждое занятие построено по определённой схеме и условно делится на три части: вводную, основную и заключительную.

Целью вводной части является снятие напряжения у детей, создание эмоционально – положительного фона, эмоциональное раскрепощение, настрой и активизация детьми на основную часть занятия, создание доброжелательной атмосферы.

Основная часть посвящена основным целям конкретного занятия.

Целью заключительной части является подведение итогов занятия, обсуждение, рефлексия, снятие усталости и возможного напряжения.

Кроме того, каждое занятие содержит ритуалы приветствия и прощания.

Ритуал приветствия, на наш взгляд, необходим для быстрого включения участников группы в работу, обеспечение собранности и готовности к участию в упражнениях всей группы.

Ритуал прощания помогает подвести итог занятия.

Пятый шаг нашей работы – реализация программы.

На первом блоке занятий (I этап) мы предлагали такие игры, как: «Я и зеркало», «Чья обувь?», «Угадай мою эмоцию», «Одностороннее движение», «Наша картина», «Рассмеши партнёра» и другие (подробное описание игр смотрите в Приложении).

Спонтанные игры, снимают первоначальную настороженность ребёнка, возникает групповая иерархия, выявляется сила и слабость каждого участника.

Данные задания предполагают создание и поддержание внутригрупповой структуры, групповой сплочённости, положительного эмоционального фона. Предлагаемые игры соответствуют целям и задачам первого этапа.

Например, «Чья обувь?». Цель игры – создание положительного эмоционального фона, повышение уверенности в себе, сплочение группы, умение подчиняться требованиям. Игра проходила очень весело, шумно, интересно. Дети встают в круг, ведущий просит всех разуться и сложить обувь в центр круга. Каждый ученик должен взять из кучи чужую «пару» обуви, причём левый и правый предмет этой «пары» должны принадлежать двум разным ученикам. Ведущий просит учеников найти тех, кто надел обувь из тех же пар, что и они. Ученик должен встать рядом, каждый левый ботинок возле правого от той же пары. В конце образовался большой круг, причём Васкану пришлось очень сильно вытянуть ноги, чтобы оказаться рядом со своей «парой». У детей возникла буря эмоций, да ещё к тому же он с трудом стоял на ногах в том, что ему досталось. Он был обут в следующую

пару обуви: правый туфель был на небольшом каблучке и очень мал для его размера, а левый сандаля наоборот размера на два больше – к тому же он постоянно слетал с ноги. Конфликтов между детьми не наблюдалось, так как игра прошла очень весело и дружно.

Так, целью игры «Наша картина» является развитие и поддержание группового единства. Ведущий предлагает всем вместе нарисовать общую картину, предварительно объясняя правила: «Я возьму холст и нарисую на нём что-то, потом передам его следующему слева, он нарисует на нём то, что ему захочется и скажет нам, что он (она) нарисовал, а затем передаст картину дальше».

В то время, как участники рисуют воображаемую картину, ведущий слушает и запоминает, что нарисовал каждый участник. Затем картина возвращается ведущему, который проговаривает, что сказал каждый участник, называя его имя и обращаясь к нему в этот момент. Вопрос: «Может быть у вас возникли чувства переживания, с которыми вы готовы поделиться?». Например, когда Настя М. получила рисунок, ей показалось что там нарисован страшный человечек и ей поскорее хотелось его передать дальше. А когда уже наша картина оказалась у ведущего, она была радужна и лучезарна, символизируя хорошую погоду и далеко не страшного, а напротив очень даже весёлого человечка. Затем дети делились впечатлениями об упражнении. В целом задание всем понравилось, а наша картина и по сей день висит в классе, и дети вспоминают, как мы её рисовали.

Такое начало занятий имело положительный эмоциональный фон, начала складываться структура взаимодействия, возникла сплочённость, дети обратили внимание на своих одноклассников которых раньше практически не замечали, а по большей степени игнорировали их обращение к ним. Ребята раскрепощались и становились веселее, что помогало им снять психологическое и эмоциональное напряжение, накопившееся за время уроков и настроиться на работу. Мы перешли ко второму этапу.

Второй блок соответствует второму этапу и включает такие упражнения, как занимательные коллективные игры, разыгрывание рассказов, пьесок, психогимнастика.

Во второй блок занятий мы включили такие упражнения, как: «Тост», «Конфликт в рисунках», «В чём конфликт?», «Доброе животное», «Одностороннее движение», «Актёры – зрители», «За и против», «Барготы и Рутеры», «Приключения Буратино», «Список эмоций», «Пьеса одна – сцены разные», «Право человека», «Переступить черту», «Бутылка молока» и другие.

На данном этапе при распределении ролей учитывалась возможность формирования у того или иного ребёнка определённых поведенческих действий. В процессе проведения игр осуществлялось наблюдение за поведением школьников, данные фиксировались в дневнике наблюдений.

Игра «Тост» была выбрана нами для создания положительного эмоционального фона, формирования чувства уверенности. Игра заключается в следующем: ученики собираются в круг, изображая, что они находятся на вечеринке. В руках у каждого якобы стакан сока. Ученики по очереди поднимают стаканы и произносят хвалебный тост в свою честь: «Не хочу хвастаться, но...». С помощью считалки был выбран человек, который начал первым – им оказалась Полина, но она немного растерялась, так как Толя В. очень громко смеялся, и именно ему мы и предложили быть первым. Прослушав всех участников игры, Полина собралась и сказала тост в свою честь. Таким образом, в данной игре у детей с конфликтным поведением появились некоторые качества, которые мешают им в организации эффективных контактов с другими детьми.

Разыгрывание рассказов позволяет сопоставить различные черты характеров, проиграть способы поведения, то есть ребёнок может почувствовать, как ему нравится или не нравится поступать, что другие могут не одобрять в данном поведении.

Например, игра «Барготы и Рутеры», её целью было эмоциональное осознание детьми отрицательных черт характера, обучение пониманию того, какое поведение какой черте характера соответствует и как оно оценивается другими детьми.

Сначала ведущий читал два текста, в одном из которых была показана жизнь Барготов, а в другом – жизнь Рутеров. Учащимся была дана инструкция внимательно слушать. Затем ученикам предлагалось нарисовать и раскрасить два портрета. В левой части листа «типичного» Баргота, а в правой части – «типичного» Рутера. Когда отведённое время на рисование истекло, ученики вернулись в круг и на коленях держали свои рисунки, чтобы они были всем видны. Далее каждый ребёнок презентовал свой рисунок и пояснял, почему именно так он решил изобразить портрет человека из каждого народа.

После презентации рисунков ведущий предложил немного поиграть и наглядно всем понаблюдать, как дети смогут показать жизнь двух этих народов. В круг вызывались пять человек, которые хотели бы изобразить жизнь первого народа, а потом другие пять человек желающие показать другой народ. Когда команды были готовы, ведущий сообщил, что внутри своей группки дети должны распределить, кто будет играть роль папы, мамы, ребёнка, бабушки и дедушки.

Главная задача заключалась в том, что дети должны были показать раннее утро в своём государстве, когда все члены семьи заняты своим делом: кто-то собирается на работу, кто в школу, магазин и т.п.

Остальным же детям, которые не принимали участия в сценке, была дана установка наблюдать за тем, как выбранные участники пользуются законами того или иного народа.

Упражнение прошло очень весело, как первая, так и вторая команды не отступали от норм поведения своего народа, которые были прописаны в текстах. Барготы – это добрый народ, ребятам не составило особого труда их

изобразить, а Рутеры – злые люди, на роль их вызвались дети, которые в повседневной обстановке часто провоцируют конфликтные ситуации, им тоже не составило особого труда изобразить свой народ. Толя и Васкан взяли на себя роли папы и дедушки, они между собой препирались и абсолютно не слышали друг друга, толкались и повышали голос. Настя взяла на себя роль мамы, которая громким криком разбудила свою дочку и практически выгнала из квартиры в школу, а затем тоже начала препираться с бабушкой и остальными членами семьи.

В дальнейшем ребятам было предложено поменяться ролями и побыть на стороне противоположного народа. Настя, Толя и Васкан взяли на себя уже другие роли и продемонстрировали добрые, дружеские и тёплые отношения.

При выполнении игры «Пьеса одна – сцены разные», сразу же после прослушивания рассказа, Толя и Васкан были единодушны, сказав: «Я бы на месте мальчика, так отлупил (побил) того товарища, чтобы он на всегда забыл как брать чужие вещи без спроса».

Саша В. сказал, что второй мальчик думал только о себе: «Я считаю, что мальчик поступил не совсем хорошо, если взял без спроса учебник и оставил только записку». Настя, Нина и Иван согласились с его мнением.

После того, как все мнения были выслушаны, рассказ был разыгран с учётом приемлемого поведения в этой ситуации.

Обсуждение нравственных рассказов помогает ребёнку найти адекватные способы разрешения конфликтов, вызывающих нарушения взаимодействия с детьми.

Нами были замечены изменения в поведении детей. Следует отметить, что если в начале занятий Толя и Васкан играли только вдвоём, и только между собой могли найти общий язык. С другими детьми они по большей части конфликтовали, хотя и между собой у них это случалось не редко, то уже на втором этапе занятий мальчики стали играть со всеми, причём конфликтов практически не наблюдалось.

В третьем блоке нами были проведены такие игры, как: «Газета», «Предметы», «Ролевые игры», «Рекламная компания» и другие.

Цель этих игр – поддерживать групповую сплочённость, обобщить и систематизировать полученный эмоциональный и поведенческий опыт. Данные задания соответствуют целям и задачам третьего этапа.

Так, с целью закрепления конструктивных форм поведения и общения со сверстниками мы провели игру «Рекламная компания». Ребятам было предложеноделиться на небольшие подгруппки по 4 -5 человек и создать рекламу службы посредничества. Если раньше Полина не хотела играть с Ниной и Натасей, то на этом этапе они даже сами просились поиграть вместе.

Следует отметить изменение и в поведении других детей. Так, если на первом этапе Галя не хотела подчиняться требованиям других детей, то на третьем этапе она охотно с ними соглашалась и выполняла просьбы.

Галя, Толя, Настя и Васкан на первых занятиях стремились во всём быть первыми, провоцировали детей на конфликты, могли оскорбить и не придают этому никакого значения. К концу работы конфликтов стало наблюдаться меньше.

В завершении курса занятий руководитель подвёл детей к тому, что представляет правильное поведение. При проведении заключительной беседы дети сказали, что они нашли новых друзей, стали более лучше понимать почему их одноклассники порой поступают не совсем верно в их адрес, что им очень понравились занятия и они очень сильно будут без меня скучать, просили не уходить и проводить занятия дальше, обещая вести себя ещё более лучше.

Анализ результатов нашей коррекционной работы мы представим в следующем параграфе.

2.4 Результаты реализации программы по снижению конфликтного поведения младшего школьника

Для отслеживания изменений в поведении детей экспериментальной группы после проведения системы занятий мы провели контрольный срез с использованием проективных методик. Процедура проведения исследования была такой же, как и при констатирующем эксперименте.

Анализ результатов методики направленной «На выявление характера взаимоотношения со сверстниками» Рене Жиля

Повторное проведение методики, помогло выявить проявление конфликтности и агрессивности в экспериментальном и контрольном классах после проведения итогового констатирующего среза. Результаты представлены на рисунках 9,10.

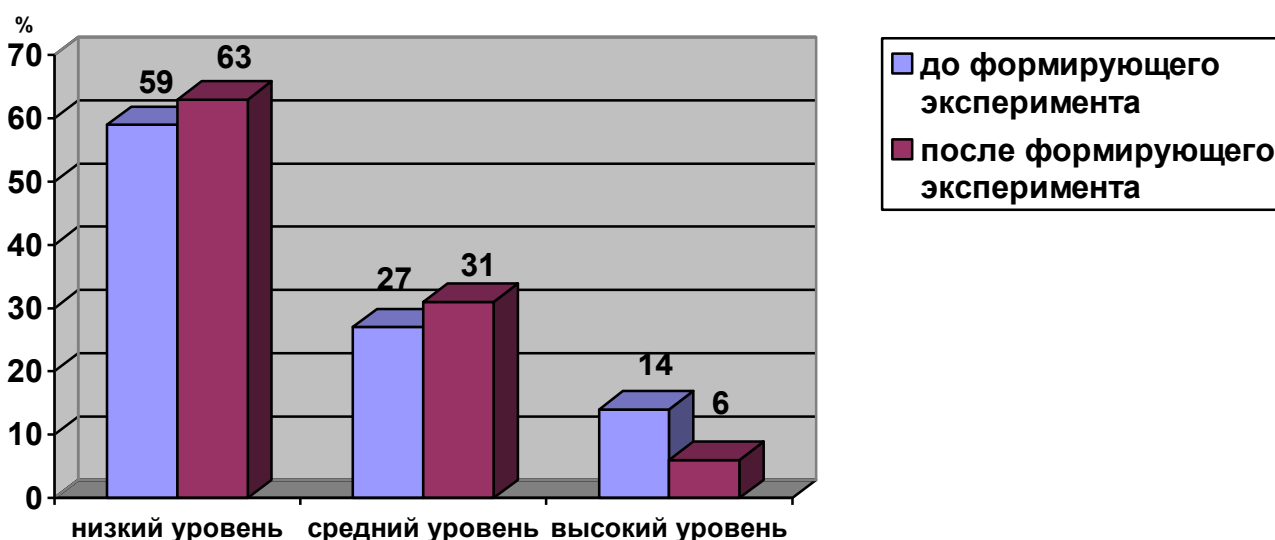


Рис. 9 Соотношение учащихся экспериментального класса до и после формирующего эксперимента по проявлению конфликтности и агрессивности во взаимоотношениях со сверстниками

Из рисунка 9 видно, что у детей с низким уровнем проявления конфликтности, а агрессивности произошли изменения (с 59% до 63%), этот результат говорит о том, что в классе стало меньше детей, которые прибегают к конфликтному и агрессивному поведению во взаимоотношениях со сверстниками.

Также произошли изменения и на среднем уровне (с 27% до 31%), что тоже свидетельствует о меньшем проявлении конфликтности детей со сверстниками в экспериментальном классе. Иначе обстоят дела с высоким уровнем проявления конфликтности и агрессивности среди сверстников. После проведения формирующего эксперимента мы смогли значительно снизить этот уровень (с 14% до 6%), по результатам итогового среза в экспериментальной группе, можно сказать, что нам удалось реализовать поставленные перед собой цели и снизить проявление конфликтности и агрессивности во взаимоотношениях со сверстниками в данной группе детей.

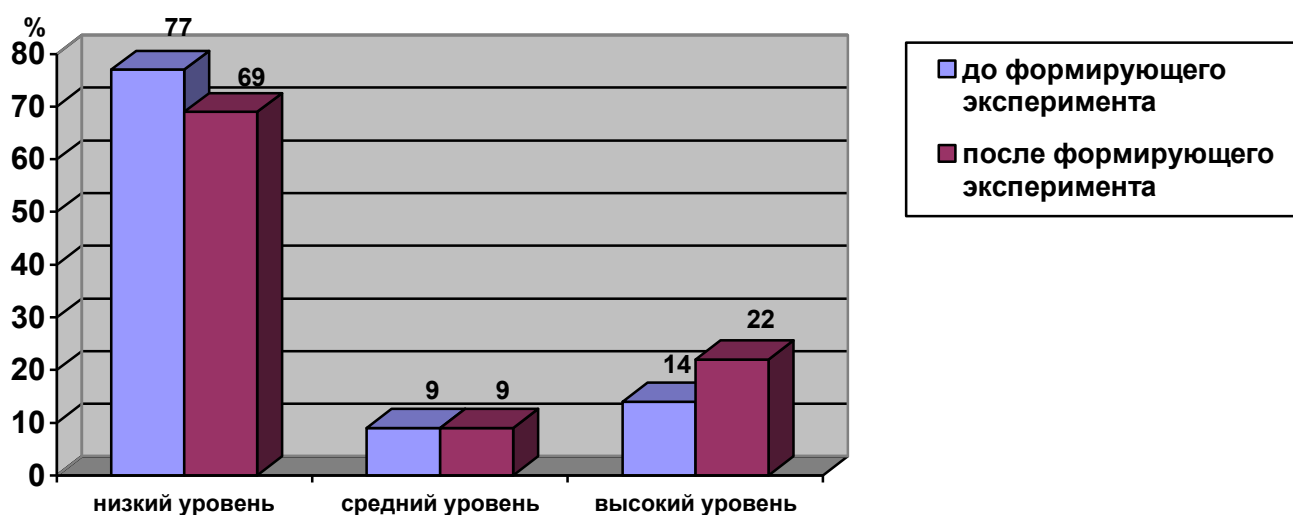


Рис. 10 Соотношение учащихся контрольного класса до и после формирующего эксперимента по проявлению конфликтности и агрессивности во взаимоотношениях со сверстниками

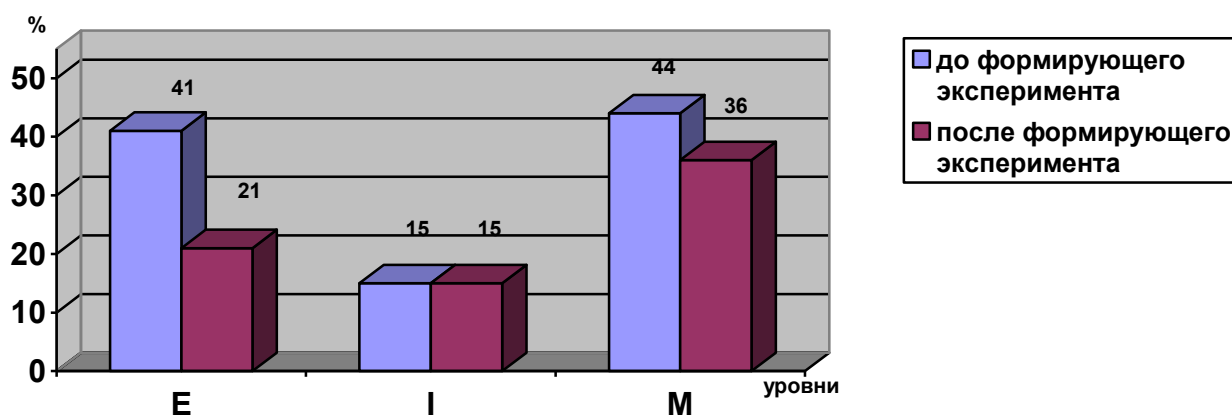
В контрольной группе, (рисунок 10) тоже произошли изменения, но не в лучшую сторону, число детей с высоким уровнем, проявления конфликтности и агрессивности выросло с 14% до 22% это говорит о том, что в классе увеличилась численность детей с конфликтным поведением. Средний уровень остался без изменений – 9%. Низкий уровень снизился (с 77% до 69%), это свидетельствует о том, что высокий уровень проявления конфликтности и агрессивности в контрольной группе увеличился.

Анализ результатов по «Методике рисуночной фрустрации»

С. Розенцвейга

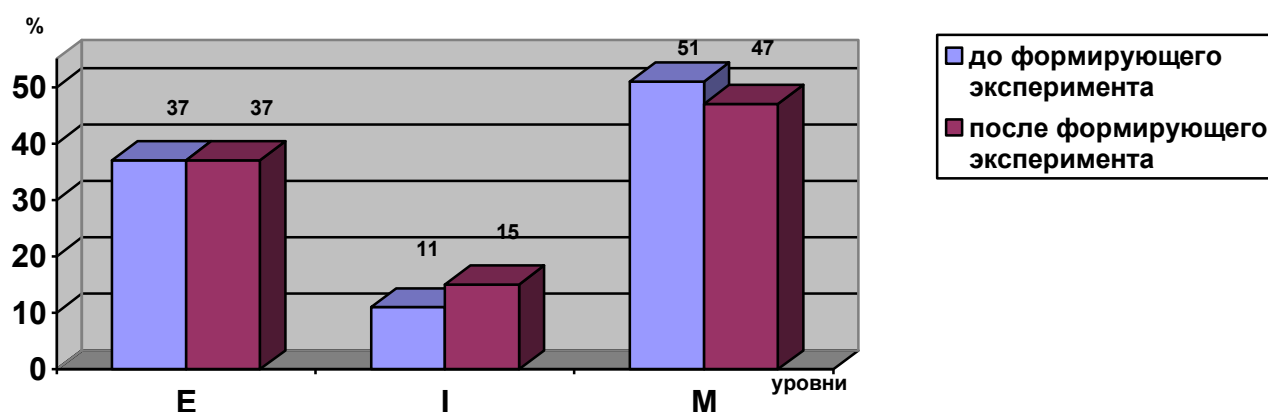
Сравнивая характер отношений детей к различным группам людей до и после проведения формирующего эксперимента, мы заметили следующие тенденции.

На основе анализа результатов (при проведении констатирующего среза после формирующего эксперимента) нами были построены гистограммы с целью сравнения данных по двум классам (см.: Рисунок 11, 12).



- Е – экстрапунитивная реакция;
- И – интропунитивная реакция;
- М – импунитивная реакция.

Рис.11 Соотношение учащихся экспериментального класса до и после формирующего эксперимента по направленности фрустрационных реакций



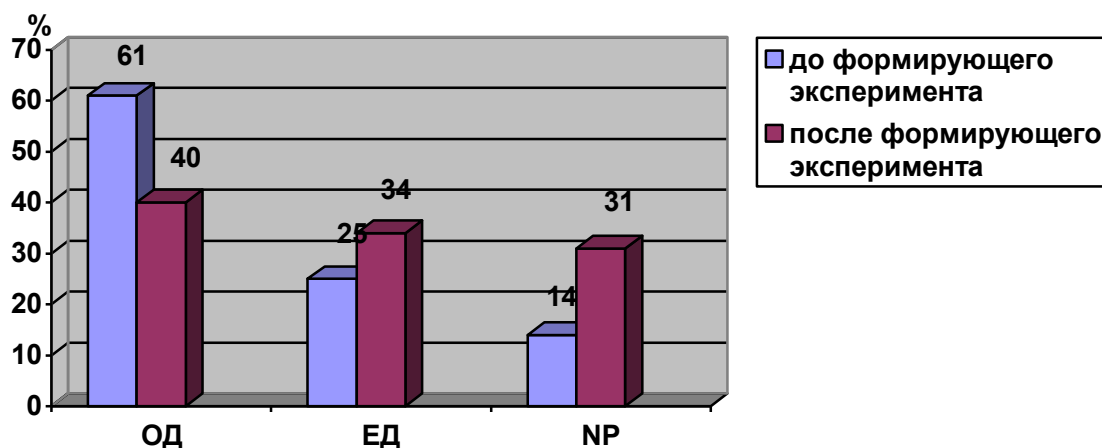
- Е – экстрапунитивная реакция;
- І – интропунитивная реакция;
- М – импунитивная реакция.

Рис.12 Соотношение учащихся контрольного класса до и после формирующего эксперимента по направленности фрустрационных реакций

Из рисунка 10 видно, что в экспериментальном классе значительно уменьшился процент детей с высоким уровнем проявления экстрапунитивной (Е) направленности реакции на фрустрацию (с 41% до 21%), интропунитивная (І) направленность реакции детей осталась прежней – 15% и импунитивная (М) направленность реакции на фрустрацию снизилась (с 44% до 36%). То есть, после проведения ролевых игр дети стали более спокойно реагировать на фрустрационные реакции.

В контрольном классе (рис. 11) значительных изменений не произошло. Процент детей с экстрапунитивной (Е) направленностью реакции на фрустрацию остался без изменений – 37%, импунитивная (I) направленность реакции незначительно увеличилась (с 11% до 15%), импунитивная (М) направленность реакции на фрустрацию уменьшилась с 51% до 47% (на одного человека).

Далее, после итогового среза, мы проследили типы реакций учащихся экспериментального и контрольного классов и получили следующие результаты (см.: Рисунки 13, 14).

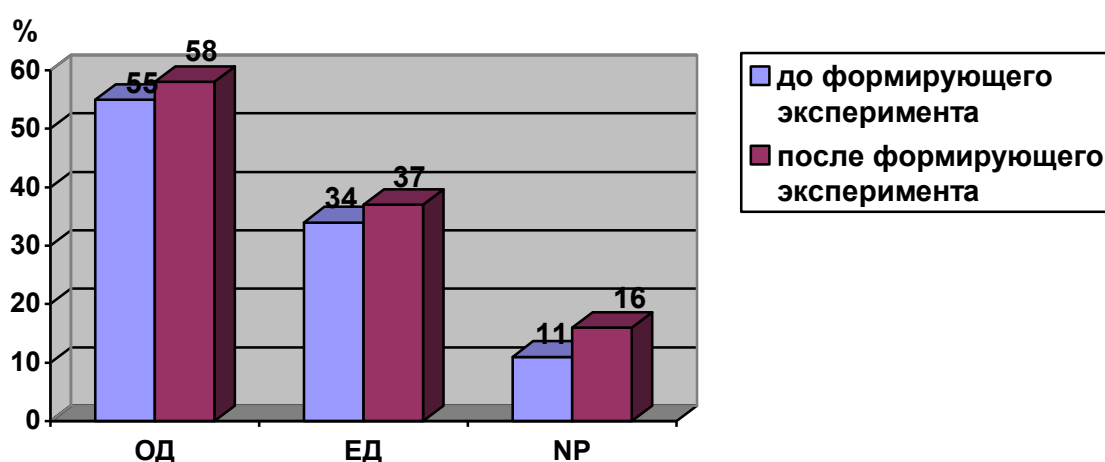


- ОД – тип реакции «с фиксацией на препятствии»;
- ЕД – тип реакции «с фиксацией на самозащиту»;
- NP – тип реакции «с фиксацией на удовлетворение потребностей».

Рис. 13 Соотношение учащихся экспериментального класса до и после формирующего эксперимента по типу реакций

Из рисунка 13 видно, что в экспериментальном классе значительно уменьшился тип реакции (ОД) «С фиксацией на препятствии» (с 61% до 40%), обратная ситуация с типом реакции (ЕД) «С фиксацией на самозащиту» в этом случае процентная составляющая поднялась

(с 25% до 34%) и последний тип реакции (NP) «С фиксацией на удовлетворение потребностей» произошёл значительный подъём (с 14% до 31%), чуть больше чем в два раза. Таким образом, проведение занятий с использованием ролевых игр помогло нам научить детей в конфликтных ситуациях обращаться за помощью к «третьему лицу», пытаться конструктивным путём выходить из проблемы, не отрицать собственной вины, если ребёнок сам был инициатором конфликта.



- ОД – тип реакции «с фиксацией на препятствии»;
- ЕД – тип реакции «с фиксацией на самозащиту»;
- NP – тип реакции «с фиксацией на удовлетворение потребностей».

Рис. 14 Соотношение учащихся контрольного класса до и после формирующего эксперимента по типу реакции

В контрольном классе, как можно заметить на рисунке 14, значительных изменений не произошло, тип реакции (ОД) «С фиксацией на препятствии» изменился (с 55% до 58%), реакция (ЕД) «С фиксацией на самозащиту» увеличилась на относительно невысокий уровень (с 34% до 37%), подобное произошло и с типом реакции (NP) «С фиксацией на удовлетворение потребностей» процентное соотношение возросло с 11% до 16%.

Анализ результатов по методике «Определение стратегии поведения в конфликте» К. Томаса

Анализ данных методики после контрольного среза позволяет сравнить экспериментальную группу детей и контрольную группу детей до и после проведения формирующего эксперимента.

На основе анализа результатов нами были построены гистограммы с целью сравнения данных по двум классам (см.: Рисунок 15,16).

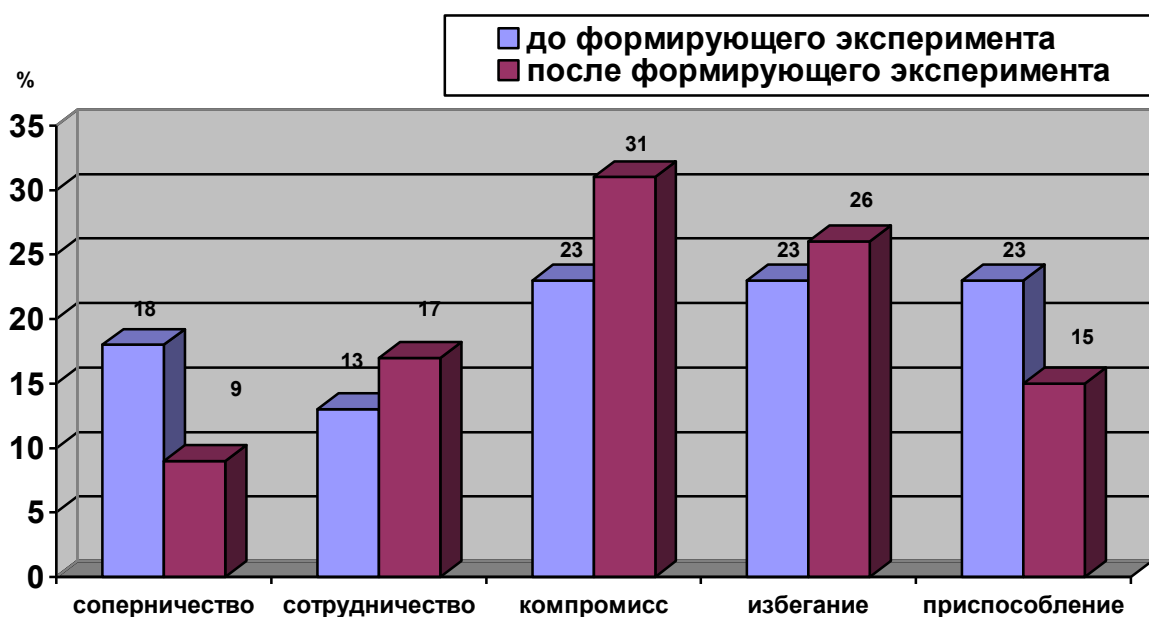


Рис. 15 Соотношение характера взаимодействия учащихся экспериментального класса до и после формирующего эксперимента

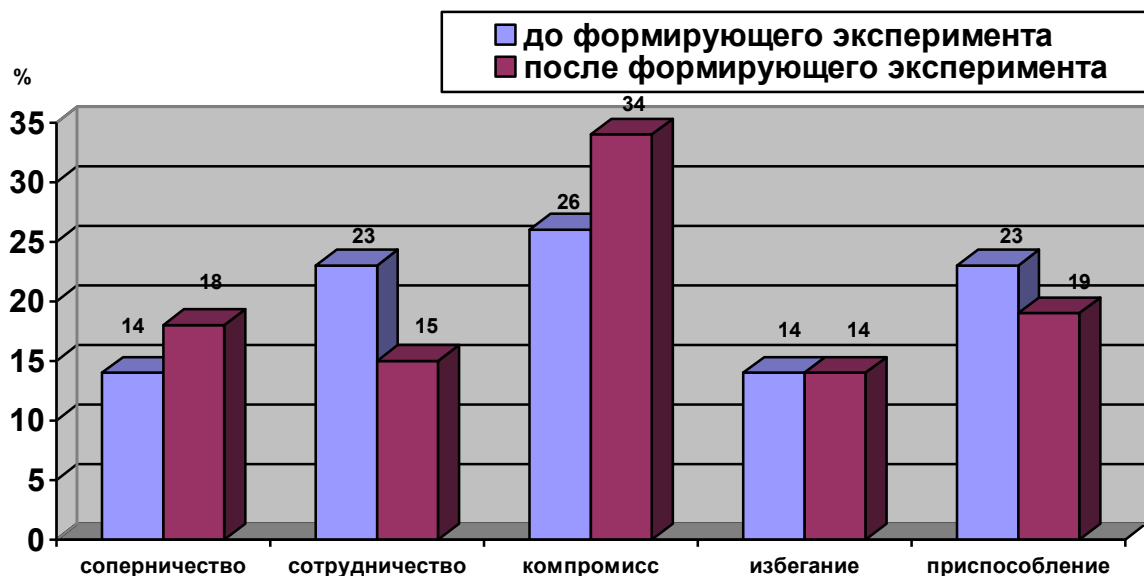


Рис. 16 Соотношение характера взаимодействия учащихся контрольного класса до и после формирующего эксперимента

Если до формирующего эксперимента Галя Б., Толя В., Настя М., Васкан Н. в конфликтных ситуациях занимали позицию соперничества, то после формирующего эксперимента Настя М. и Васкан Н. стали придерживаться в конфликтных ситуациях стратегии поведения – компромисс.

Если до формирующего эксперимента Катя И. и Рома Ж. приспосабливались к конфликтным ситуациям, то после проведения формирующего эксперимента Катя И. стала избегать конфликтных ситуаций.

У Толи В. и Гали Б. как до формирующего эксперимента, так и после его проведения стратегия поведения в конфликтных ситуациях не изменилась (соперничество).

То есть можно сказать, что в ходе занятий с использованием ролевых игр дети с конфликтным поведением обучились учитывать мнение других, сотрудничать, видеть недостатки в себе, понимать и сопереживать другим

людям. Можно сказать, что нам удалось реконструировать их межличностные отношения со сверстниками.

Проведённые нами занятия с использованием ролевых игр показали свою эффективность, то есть мы подтвердили гипотезу нашего исследования.

Все полученные данные были подвергнуты соответствующей тестовой процедуре обработке. Для оценивания достоверности различия нами был применён U – критерий Манна-Уитни.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ II

Опираясь на результаты исследования, можно сделать следующие выводы:

1. В младшем школьном возрасте существуют особенности поведения детей, позволяющие характеризовать его как конфликтное (дети с конфликтным поведением демонстрируют положительное отношение к себе при негативном отношении к сверстникам, проявляют конфликтность, агрессивность; преобладающий способ поведения в конфликтных ситуациях – соперничество).
2. Степень выраженности этих фрагментов поведения даёт возможность выделить уровни проявления конфликтного поведения (высокий, средний, низкий). Детей с высоким уровнем характеризуют следующие особенности поведения: любят быть в центре внимания, считают свою точку зрения единственно правильной, не реагируют или остро реагируют на замечания, они интересуются только своими проблемами, часто нарушают дисциплину и т.д. Детей со средним уровнем – то, что они умеют настоять на своём и в то же время выслушать точку зрения оппонента, другими словами они готовы идти на компромисс, переменчивы в настроении и поведении, на замечания реагируют спокойно, но иногда и негативно. Дети с низким уровнем – не имеют собственного мнения, проявляют дружелюбие и доверие, все споры стараются решить мирным путём, соблюдая дисциплину, а порой просто избегают и т.д.
3. С помощью подобранных диагностических методик нам удалось выявить особенности проявлений конфликтного поведения и определить следующие уровни: детей с высоким уровнем – 14% в экспериментальной группе и 14% в контрольной; средний уровень показали 27% и 9%

учащихся в экспериментальном и контрольном классах соответственно; низкий уровень – 59% учащихся в экспериментальном и 77% в контрольном.

4. С учётом выявленных возрастных и индивидуальных особенностей детей нами была составлена программа занятий с использованием ролевых игр как средство коррекции конфликтного поведения детей младшего школьного возраста.
5. Анализ динамики изменений в поведении детей после формирующего эксперимента показал, что в результате проведённых занятий у детей высокий уровень проявления конфликтности и агрессивности снизился с 14% до 6%, средний уровень вырос с 27% до 31%, а низкий уровень повысился с 59% до 63%. Наметились изменения в отношениях к себе и сверстникам (стратегия соперничества заменяется на сотрудничество, компромисс, избегание, приспособление).
6. В контрольной группе динамика изменений не столь значительна: количество детей с высоким уровнем проявления конфликтности и агрессивности в поведении увеличилось с 14% до 22%, со средним уровнем осталось неизменным – 9%, с низким уровнем уменьшилось – с 77% до 69%.
7. Статистическая проверка показала, что различия в уровне проявлений конфликтного поведения у младших школьников, в экспериментальной и контрольной группах после эксперимента достоверны на 95% уровня значимости, что подтверждает нашу гипотезу: применение ролевых игр на занятиях с детьми младшего школьного возраста действительно является эффективным способом коррекции проявлений конфликтного поведения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Как показывает школьная практика, конфликтное поведение у младших школьников существует, но большинство психологов и педагогов оказались недостаточно подготовленными ни теоретически, ни теоретически к решению данной проблемы.

В ходе нашего исследования были определены причины возникновения проявлений конфликтного поведения, а также изучены приёмы и способы, направленные на коррекцию конфликтного поведения у младших школьников.

Нами был подобран диагностический инструментарий для определения уровней проявлений конфликтного поведения детей младшего школьного возраста. В соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями младших школьников была составлена программа с использованием ролевых игр, направленная на коррекцию конфликтного поведения. Проведённый формирующий эксперимент показал, что применение ролевых игр в начальной школе способствует снижению уровня проявлений конфликтного поведения у детей. Данный факт подтверждает выдвинутую гипотезу. Таким образом, главная цель исследования была достигнута.

Анализ дипломной работы позволяет определить её теоретическую и практическую значимость.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что на основе анализа психолого-педагогической литературы нами были сопоставлены различные точки зрения целого ряда психологов по проблеме конфликтного поведения.

Практическая значимость состоит в подборе диагностических методик, необходимых для точного определения проявлений конфликтного поведения у детей младшего школьного возраста, а также в составлении и

апробировании программы занятий с использованием ролевых игр с целью коррекции конфликтного поведения.

Материалы данного исследования могут быть использованы студентами и психологами, работающими по данной проблеме, а также педагогами, воспитателями и родителями, занимающимися с детьми, демонстрирующими конфликтное поведение.

Список использованной литературы

1. Абрамова Г.С. возрастная психология. - М.: Академ.проект, 2000.
2. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология. – М.: ЮНИТИ, 1999
3. Аникеева Н.П. "Воспитание игрой". - М.: Просвещение, 1987.
4. Бердникова Ю. Мир ребенка: развитие психики, страхи, социальная адаптация, интерпретация детского рисунка. - М.: Наука и техника, 2007.
5. Бородкин Ф.М., Коряк Н.М. Внимание: конфликт! – Новосибирск: Наука, 1984
6. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. – М., 1988
7. Бабосов Е.М. Конфликтология. М., 1997
8. Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве. - М.: Педагогика, 1990.
9. Венгер Л.А. Сюжетно-ролевая игра и психологическое развитие ребенка/ Воспитание детей в игре. - М.: Просвещение, 1994.
10. Виноградова Н.А., Позднякова Н.В. Сюжетно-ролевые игры для старших дошкольников: Практическое пособие. М.: Айрис-Пресс, 2008.
11. Волков Б.С., Волкова Н.В. дошкольная психология. - М.: Академический проект, 2007.
12. Воропаева И.П. Коррекция эмоциональной сферы младших школьников. Методическое пособие. - М.: Просвещение, 1993.

13. Гришина Н.В. Восприятие и анализ конфликтной ситуации как фактор ее эффективного преобразования // Конфликт в конструктивной психологии. – Красноярск, 1990. – с. 46-48
14. Геращенко И. Педагогическая конфликтология. // «Учитель» 2000, №2
15. Гришина Н.В. К вопросу о предрасположенности к конфликтному поведению // Психологические состояния // Под ред. Крылова и др. – Л., 1982
16. Дерманова И.Б. Диагностика эмоционально-нравственного развития. - СПб., 2002. с.19-28
17. Дмитриев А.В. Конфликтология: Учеб. пособие. – М.: Гардарики, 2002
18. Дмитриев А.В., Кудрявцев В.Н., Кудрявцев С.В. Введение в общую теорию конфликтов. М., 1993
19. Дойч М. Разрешение конфликта (конструктивные и деструктивные процессы) // Социально – политический журнал, 1997. - №1
20. Еренкова Н.В. Игровая психотерапия и психопрофилактика в педиатрии// Педиатрия. - 1990. - №9. - С.85-86.
21. Ермолаева М.В. Практическая психология детского творчества. - М.: МПСИ, 2001.
22. Емельянов С.М. Практикум по конфликтологии. – СПб.: Изд-во «Питер», 2000
23. Ермолаева М.В. Практическая психология детского творчества. - М.: МПСИ, 2001.
24. Зеньковский В.В. Психология детства. - М.: Академия, 1996.
25. Зиммель Г. Конфликт современной культуры. Избранное. Т 1. Философия культуры. М.: Юристь, 1996

26. Коваль С.А., Холодова К. А. К вопросу об особенностях конфликтного поведения младшего школьника // Вызовы современного образования в исследованиях молодых учёных: материалы Всероссийской научно-практической конференции в рамках XIII Международного научно-практического форума студентов, аспирантов и молодых учёных «Молодёжь и наука XXI века», посвящённого 85-летию КГПУ им. В.П. Астафьева/ ред. кол. Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2017. - С. 69-73. (инд. РИНЦ)
27. Карабанова О.А. Игра в коррекции психического развития ребенка. Учебное пособие. - М.: РПА, 1997.
28. Короткова Н.А. Современные исследования детской игры//Вопросы психологии. - 1985. -№2. - с.163-168.
29. Крайг Г. Психология развития. - СПб.: Питер, 2004
30. Козырев Г.И. Введение в конфликтологию. – М.: Владос, 2000
31. Конфликтология. / Под ред. А.С. Кармина. – СПб.: Лань, 2000
32. Корнелиус Х., Фэйр Ш. Выиграть может каждый. Как решать конфликты. – М.: АО Стрингер, 1992
33. Леонов Н.И. Конфликтология: Учебно-методическое пособие. – М.:МПСИ, 2002.
34. Лэндред Г.Л. Игровая терапия: искусство отношений. - М.: МПСИ, 1994.
35. Мухина В.С. Игрушка как средство психического развития ребенка// Вопросы психологии. - 1988. - №2. - с.123-129.
36. Орлова Э.А., Филонов Л.Б. Взаимодействие в конфликтной ситуации. Некоторые факторы, определяющие ход взаимодействия //

- Психологические проблемы социальной регуляции поведения. – М., 1976.
– с. 319-342
37. Панфилова М.А. Игротерапия общения. Тесты и коррекционные игры.
- М.: "Гном-Пресс", 2002.
38. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. – М.: Политиздат,
1982
39. Полежаев П.Л. Конфликтология. Красноярск: СибГТУ, 2002
40. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - СПб.: Питер, 2000.
41. Лапланш Ж., Понталис Ж.-Б. Словарь по психоанализу. М.: Высшая
школа, 1996
42. Сафьянов В.И. Этика общения: проблема разрешения конфликтов. М.,
1997
43. Спиваковская А.С. Игра - это серьезно. - М.: Издательство "Мир",
2001.
44. Спиваковская А.С. Нарушения игровой деятельности. - М.:
Издательство "Мир", 2000
45. Сулимова М.С. Социальная работа и конструктивное разрешение
конфликтов. – М., Ин-т практ. психологии, 1996
46. Сапагова, Е.Е. Психология развития человека: учебное пособие. – М.:
Аспект пресс, 2001. – 460 с., с.323
47. Тесты, эксперименты, игровые процедуры для изучения конфликтов.
Методическая разработка / Сост. Б.И. Хасан. – Красноярск, 1990
48. Уткин Э.А. Конфликтология. Теория и практика. / Э.А. Уткин. М.:
ЭКСМО, 2000
49. Хухлаева О.В. Практические материалы для работы с детьми 3 - 9 лет.
Психологические игры, упражнения, сказки. - М.: "Генезис", 2006.

50. Эльконин Д.Б. Психологические игры, 2-е издание. - М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1999

Приложения к выпускной квалификационной работе на тему:

«Коррекция конфликтного поведения младшего школьника
посредством ролевой игры»

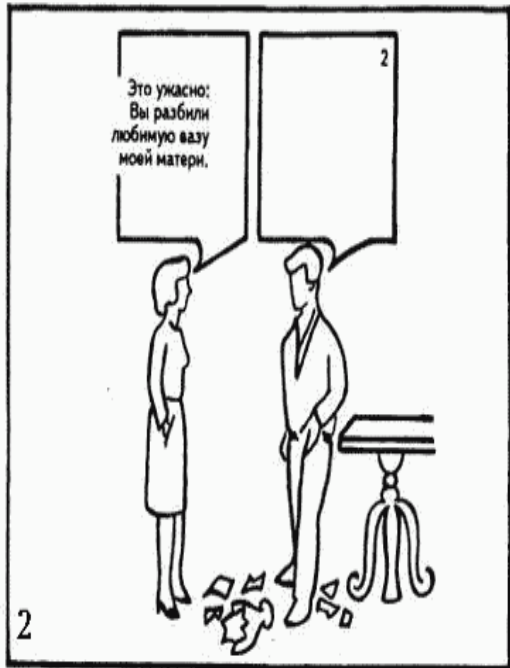
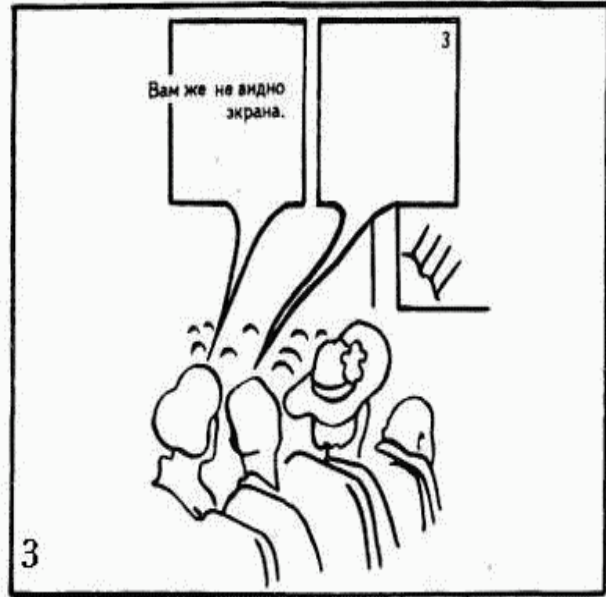
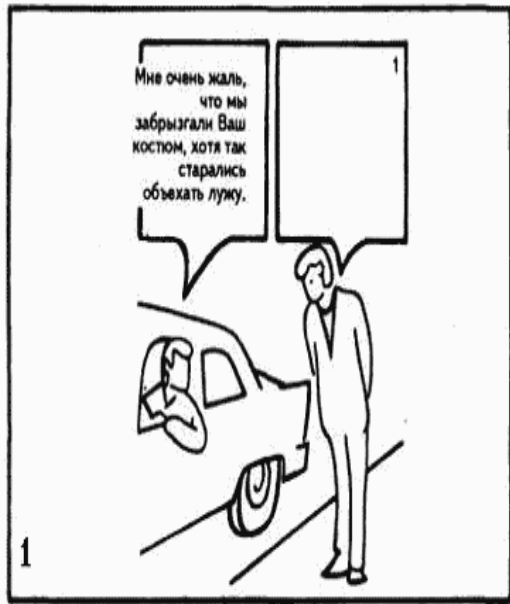
Приложение А

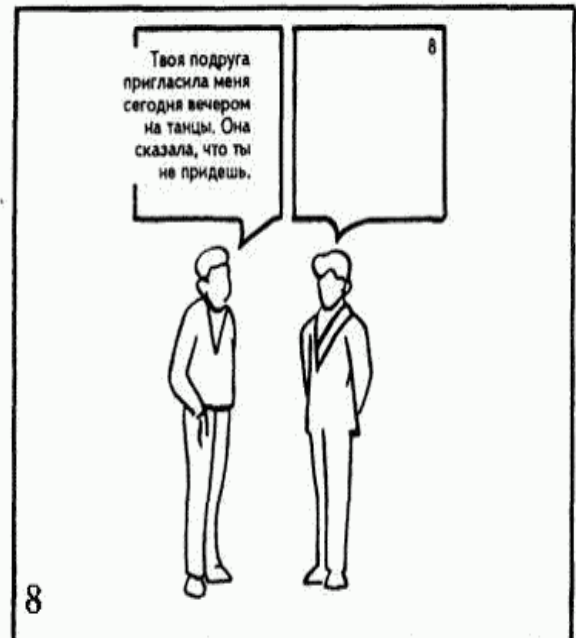
Таблица 1 - Список учащихся, участвовавших в эксперименте

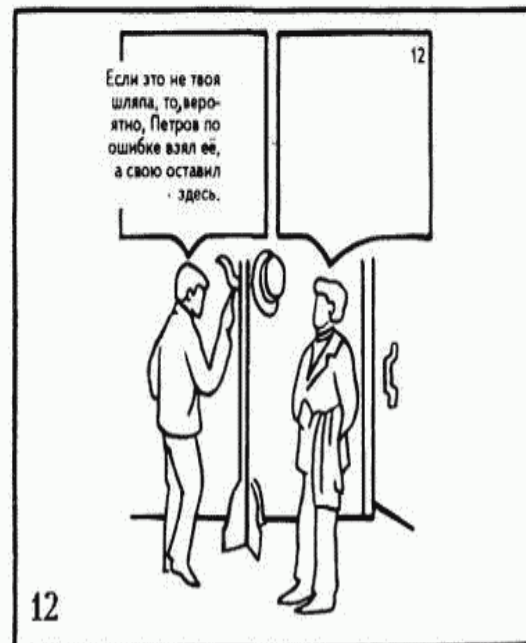
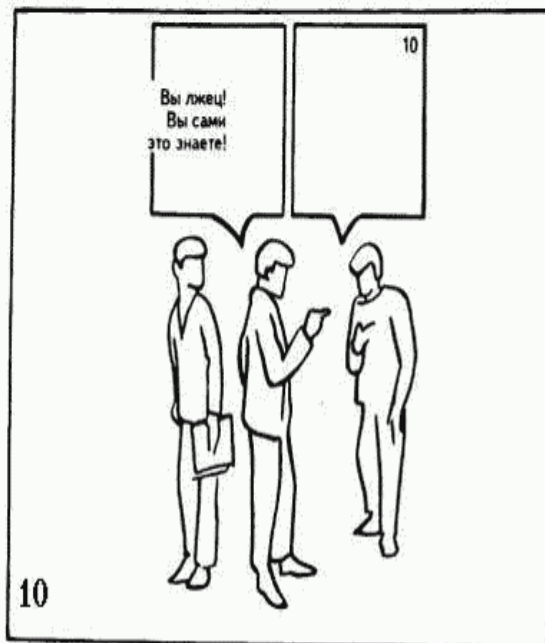
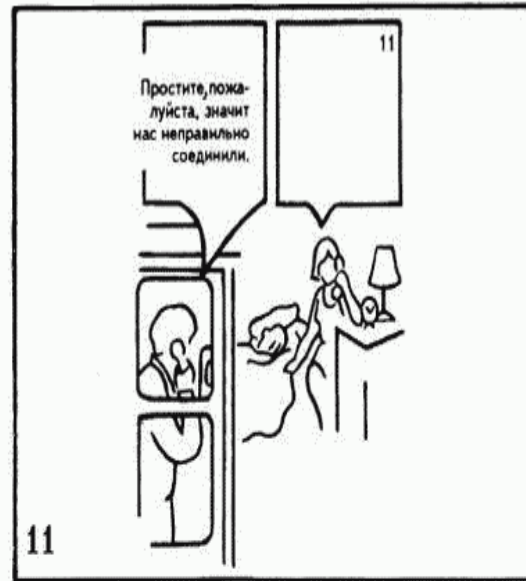
| п/п | Фамилия, имя ученика 2 «а» класс | Фамилия, имя ученика 2 «б» класс |
|-----|-------------------------------------|-------------------------------------|
| 1 | Лиза А. | Игорь А. |
| 2 | Лёша Б. | Татьяна Б. |
| 3 | Влад Б. | Денис Б. |
| 4 | Лиза Г. | Валерия Д. |
| 5 | Дима Г. | Андрей Д. |
| 6 | Игорь Д. | Анастасия З. |
| 7 | Никита Д. | Снежана З. |
| 8 | Ислам Е. | Оксана И. |
| 9 | Иван З. | Мария И. |
| 10 | Фарида К. | Максим И. |
| 11 | Слава К. | Николай К. |
| 12 | Катя М. | Кирилл К. |
| 13 | Оля П. | Лейли К. |
| 14 | Вероника Р. | Роман Л. |
| 15 | Илья С. | Вяна М. |
| 16 | Денис С. | Вадим П. |
| 17 | Никита С. | Алина П. |
| 18 | Люба С. | Егор С. |
| 19 | Матвей С. | Анастасия С. |
| 20 | Снежана У. | Денис С. |
| 21 | Егор Ф. | Михаил С. |
| 22 | | Алишер У. |
| 23 | | Влад Ш. |
| 24 | | |
| 25 | | |

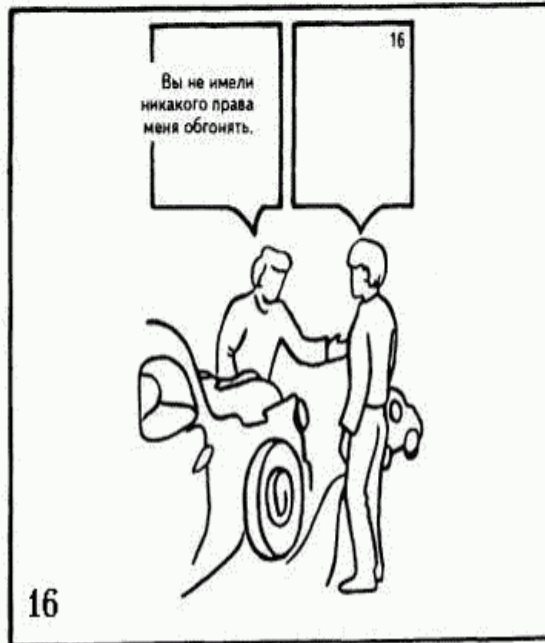
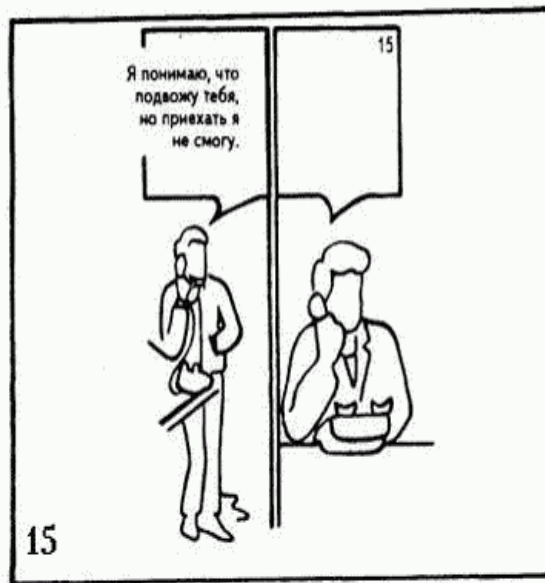
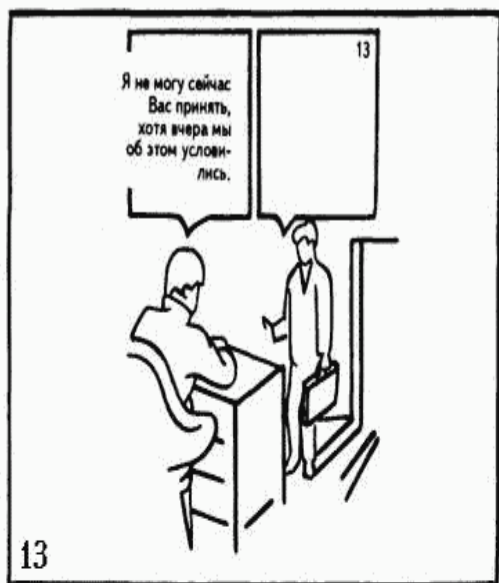
«Методика рисуночной фрустрации» С. Розенцвейга

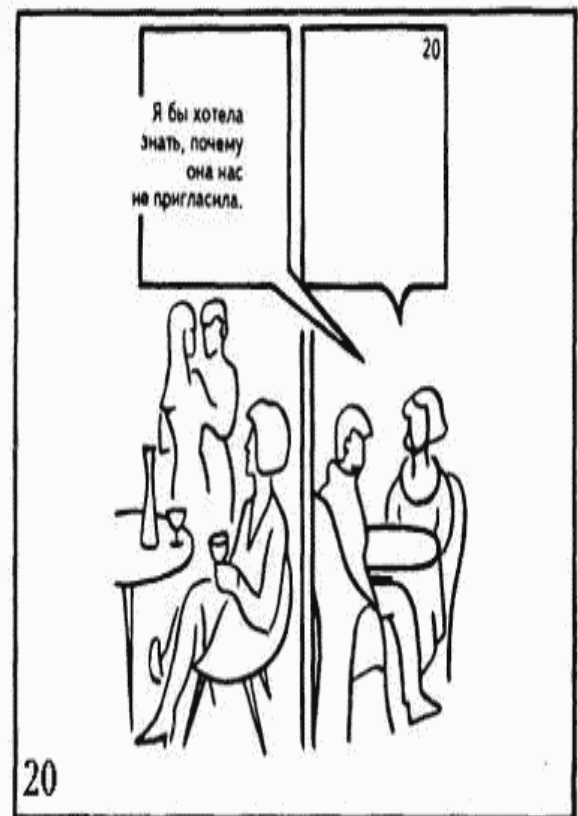
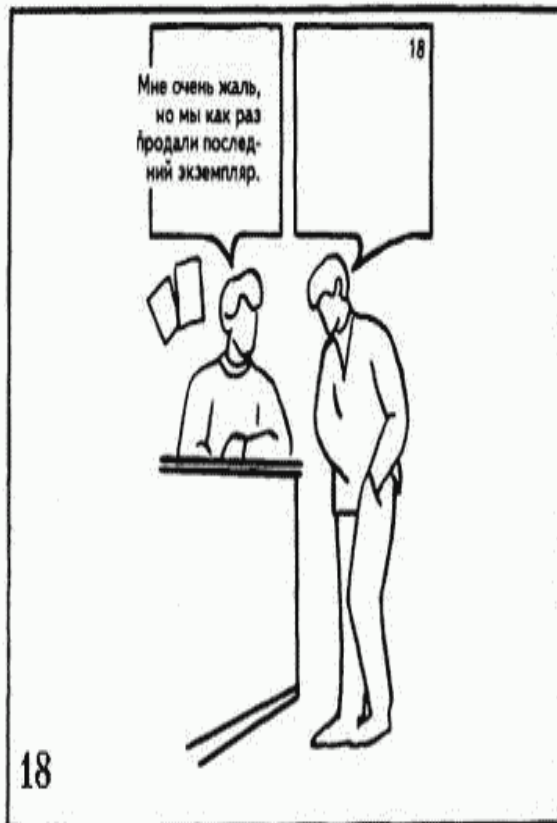
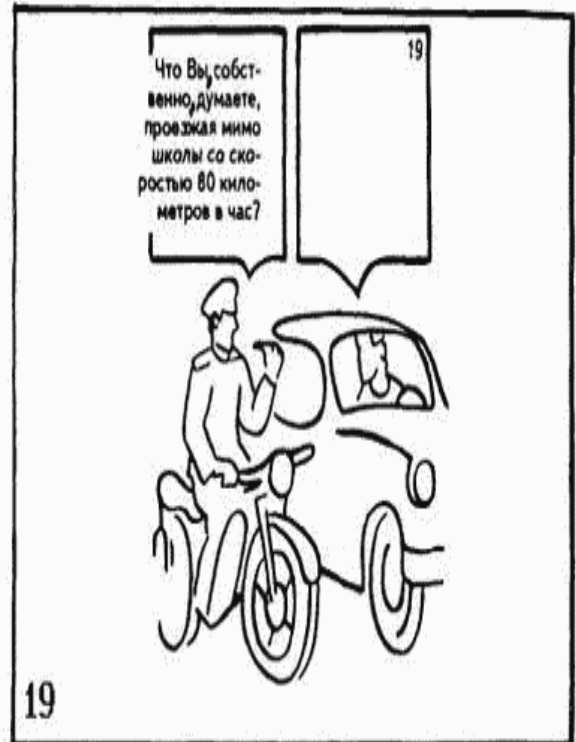
Вам сейчас будут показаны 24 рисунка. На каждом из них изображены два говорящих человека. То, что говорит первый человек, написано в квадрате слева. Представьте себе, что может ответить ему другой человек. Напишите самый первый пришедший Вам в голову ответ на листе бумаги, обозначив его соответствующим номером. Отнеситесь к заданию серьезно. Старайтесь работать как можно быстрее.

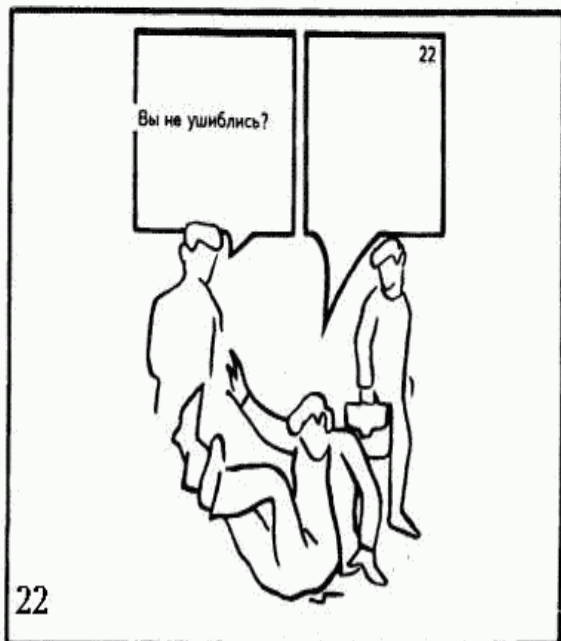
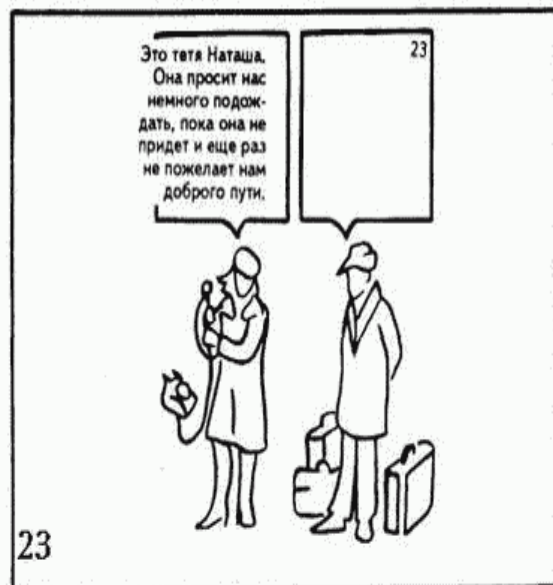












Текст опросника «Определение стратегии поведения в конфликте»**К. Томаса.**

Инструкция: Перед вами ряд утверждений, которые помогут определить некоторые особенности вашего поведения. Здесь не может быть ответов «правильных» или «ошибочных». Люди различны, и каждый может высказать свое мнение.

Имеются два варианта, А и В, из которых вы должны выбрать один, в большей степени соответствующий вашим взглядам, вашему мнению о себе. В бланке для ответов поставьте отчетливый крестик соответственно одному из вариантов (А или В) для каждого утверждения. Отвечать надо как можно быстрее.

1. А. Иногда я предоставляю возможность другим взять на себя ответственность за решение спорного вопроса.

В. Чем обсуждать, в чем мы расходимся, я стараюсь обратить внимание на то, с чем мы оба согласны.

2. А. Я стараюсь найти компромиссное решение.

В. Я пытаюсь уладить дело с учетом всех интересов другого и моих собственных.

3. А. Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего.

В. Я стараюсь успокоить другого и сохранить наши отношения.

4. А. Я стараюсь найти компромиссное решение.

В. Иногда я жертвую своими собственными интересами ради интересов другого человека.

5. А. Улаживая спорную ситуацию, я все время стараюсь найти поддержку у другого.

В. Я стараюсь сделать все, чтобы избежать бесполезной напряженности.

6. А. Я пытаюсь избежать неприятностей для себя.

В. Я стараюсь добиться своего.

7. А. Я стараюсь отложить решение спорного вопроса, с тем чтобы со временем решить его окончательно.

В. Я считаю возможным в чем-то уступить, чтобы добиться другого.

8. А. Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего.

В. Я первым делом стараюсь ясно определить то, в чем состоят все затронутые интересы.

9. А. Думаю, что не всегда стоит волноваться из-за каких-то возникающих разногласий.

В. Я прилагаю усилия, чтобы добиться своего.

10. А. Я твердо стремлюсь достичь своего.

В. Я пытаюсь найти компромиссное решение.

11. А. Первым делом я стараюсь ясно определить, в чем состоят все затронутые спорные вопросы.

В. Я стараюсь успокоить другого и, главным образом, сохранить наши отношения.

12. А. Зачастую я избегаю занимать позицию, которая может вызвать споры.

В. Я даю возможность другому в чем-то остаться при своем мнении, если он тоже идет навстречу мне.

13. А. Я предлагаю среднюю позицию.

В. Я настаиваю, чтобы было сделано по-моему.

14. А. Я сообщаю другому свою точку зрения и спрашиваю о его взглядах.

В. Я пытаюсь показать другому логику и преимущества моих взглядов.

15. А. Я стараюсь успокоить другого и, главным образом, сохранить наши отношения.

В. Я стараюсь сделать так, чтобы избежать напряженности.

16. А. Я стараюсь не задеть чувств другого.

В. Я пытаюсь убедить другого в преимуществах моей позиции.

17. А. Обычно я настойчиво стараюсь добиться своего.

В. Я стараюсь сделать все, чтобы избежать бесполезной напряженности.

18. А. Если это сделает другого счастливым, дам ему возможность настоять на своем.

В. Я даю возможность другому в чем-то остаться при своем мнении, если он также идет мне навстречу.

19. А. Первым делом я стараюсь ясно определить то, в чем состоят все затронутые вопросы и интересы.

В. Я стараюсь отложить решение спорного вопроса с тем, чтобы со временем решить его окончательно.

20. А. Я пытаюсь немедленно преодолеть наши разногласия.

В. Я стараюсь найти наилучшее сочетание выгод и потерь для обеих сторон.

21. А. Ведя переговоры, я стараюсь быть внимательным к желаниям другого.

В. Я всегда склоняюсь к прямому обсуждению проблемы и их совместному решению.

22. А. Я пытаюсь найти позицию, которая находится посередине между моей позицией и точкой зрения другого человека.

В. Я отстаиваю свои желания.

23. А. Как правило, я озабочен тем, чтобы удовлетворить желания каждого из нас.

В. Иногда я предоставляю возможность другим взять на себя ответственность за решение спорного вопроса.

24. А. Если позиция другого кажется мне очень важной, я постараюсь пойти навстречу его желаниям.

В. Я стараюсь убедить другого прийти к компромиссу.

25. А. Я пытаюсь показать другому логику и преимущества моих взглядов.

В. Ведя переговоры, я стараюсь быть внимательным к желаниям другого.

26. А. Я предлагаю среднюю позицию.

В. Я почти всегда озабочен тем, чтобы удовлетворить желания каждого из нас.

27. А. Зачастую я избегаю занимать позицию, которая может вызвать споры.

В. Если это сделает другого счастливым, я дам ему возможность настоять на своем.

28. А. Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего.

В. Улаживая ситуацию, я обычно стараюсь найти поддержку у другого.

29. А. Я предлагаю среднюю позицию.

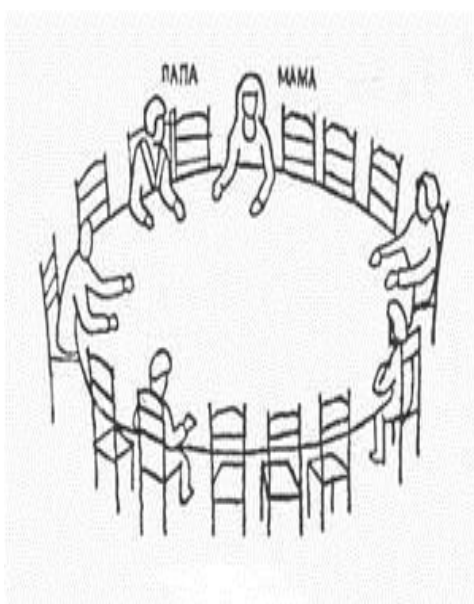
В. Думаю, что не всегда стоит волноваться из-за каких-то возникающих разногласий.

30. А. Я стараюсь не задеть чувств другого.

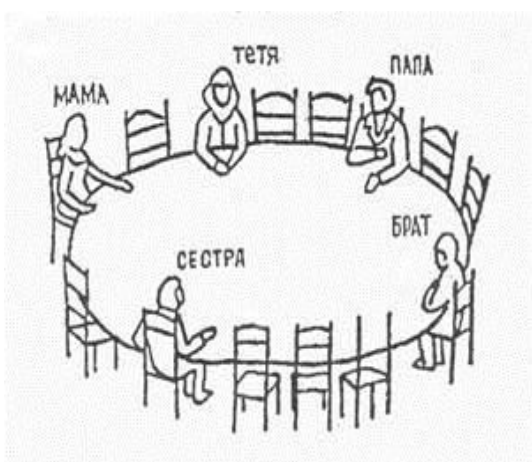
В. Я всегда занимаю такую позицию в спорном вопросе, чтобы мы совместно с другим человеком могли добиться успеха.

Проективная методика Рене Жиля

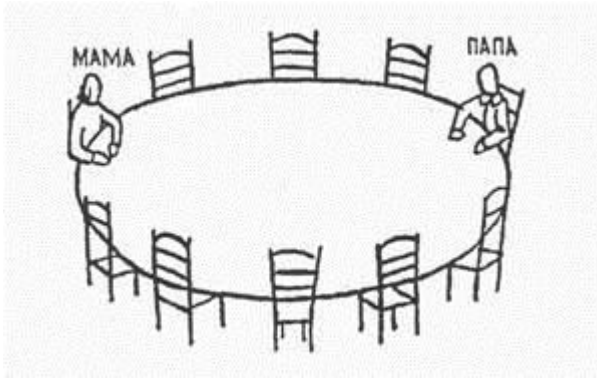
1. Вот стол, за которым сидят разные люди. Обозначь крестиком, где сядешь ты.



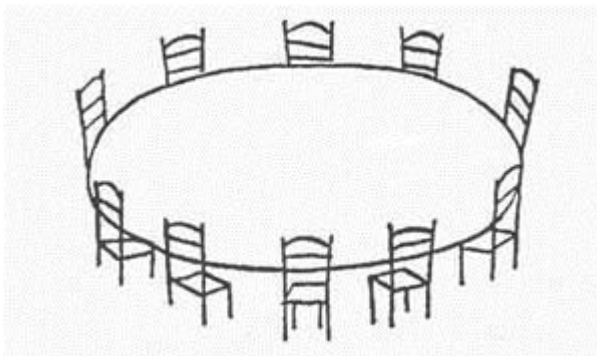
2. Обозначь крестиком, где ты сядешь.



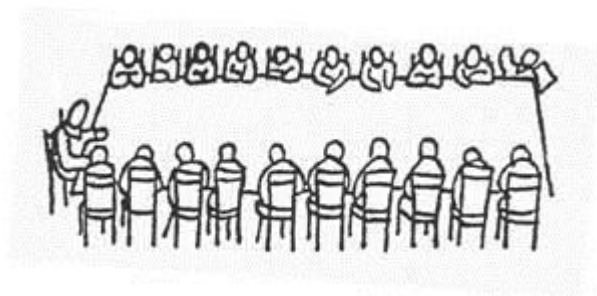
3. Обозначь крестиком, где ты сядешь.



4. А теперь размести несколько человек и себя вокруг этого стола. Обозначь их родственные отношения (папа, мама, брат, сестра) или (друг, товарищ, одноклассник).



5. Вот стол, во главе которого сидит человек, которого ты хорошо знаешь. Где сел бы ты? Кто этот человек?



6. Ты вместе со своей семьей будешь проводить каникулы у хозяев, которые имеют большой дом. Твоя семья уже заняла несколько комнат. Выбери комнату для себя.

| | | | | |
|------|--|--|--|-------------|
| Брат | | | | Папа и мама |
|------|--|--|--|-------------|

| | | | | |
|--------|--|--|--|--|
| | | | | |
| Сестра | | | | |

7. Ты долгое время гостишь у знакомых. Обозначь крестиком комнату, которую бы выбрал ты.

| | | | | |
|----------------|--|--|--|--|
| Мама папа | | | | |
| | | | | |
| Дедушка Бабуша | | | | |

8. Еще раз у знакомых. Обозначь комнаты некоторых людей и твою комнату.

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |

9. Решено преподнести одному человеку сюрприз. Ты хочешь, чтобы это сделали? Кому? А может быть тебе все равно? Напиши ниже.

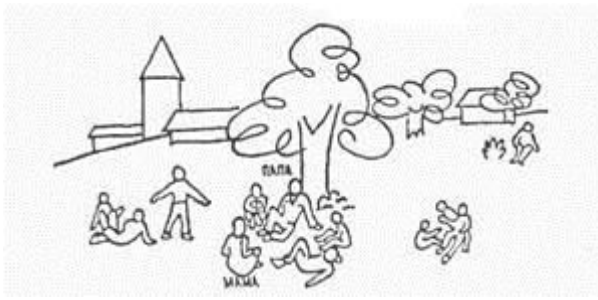
10. Ты имеешь возможность уехать на несколько дней отдыхать, но там, куда ты едешь, только два свободных места: одно для тебя, второе для другого человека. Кого бы ты взял с собой? Напиши ниже.

11. Ты потерял что-то, что стоит очень дорого. Кому первому ты расскажешь об этой неприятности? Напиши ниже.

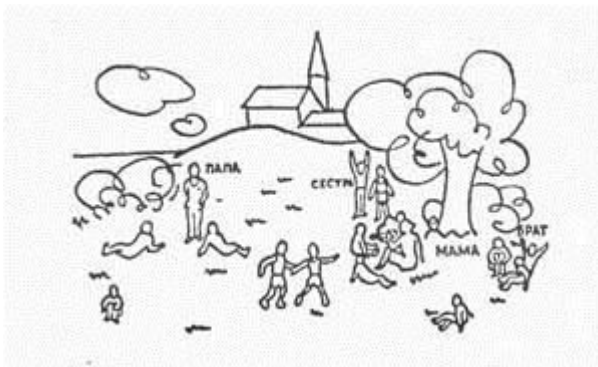
12. У тебя болят зубы, и ты должен пойти к зубному врачу, чтобы вырвать больной зуб. Ты пойдешь один? Или с кем-нибудь? Если пойдешь с кем-нибудь, то кто этот человек? Напиши.

13. Ты сдал экзамен. Кому первому ты расскажешь об этом? Напиши ниже.

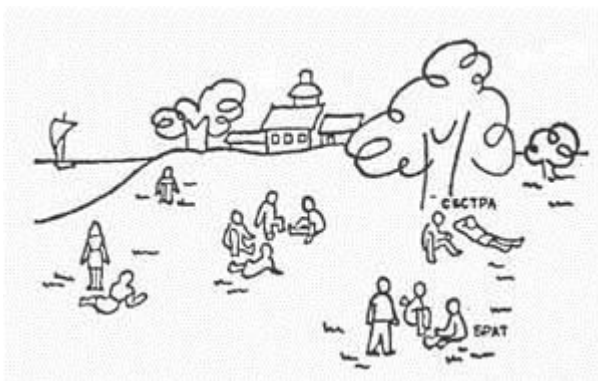
14. Ты на прогулке за городом. Обозначь крестиком, где находишься.



15. Другая прогулка. Обозначь, где ты на этот раз.



16. Где ты на этот раз? Покажи или обозначь крестиком.



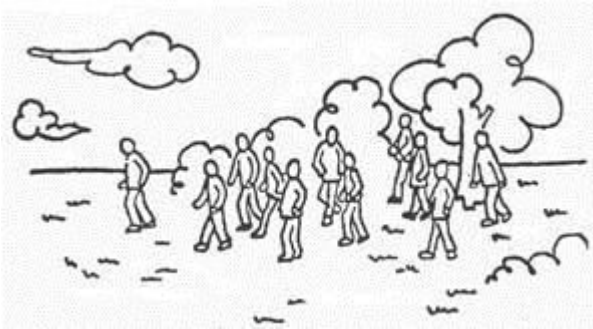
17. Теперь на этом рисунке размести несколько человек и себя. Нарисуй или обозначь крестиками. Подпиши, что это за люди.



18. Тебе и некоторым другим дали подарки. Кто-то получил подарок гораздо лучше других. Кого бы ты хотел видеть на его месте? А может быть, тебе все равно? Напиши.

19. Ты собираешься в дальнюю дорогу, едешь далеко от своих родных. По кому бы ты тосковал сильнее всего? Напиши ниже.

20. Вот твои товарищи идут на прогулку. Обозначь крестиком, где находишься ты.

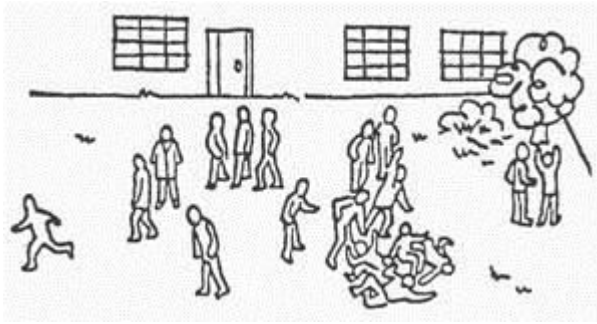


21. С кем ты любишь играть? С товарищами твоего возраста, младше тебя, старше тебя? Подчеркни один из возможных ответов.

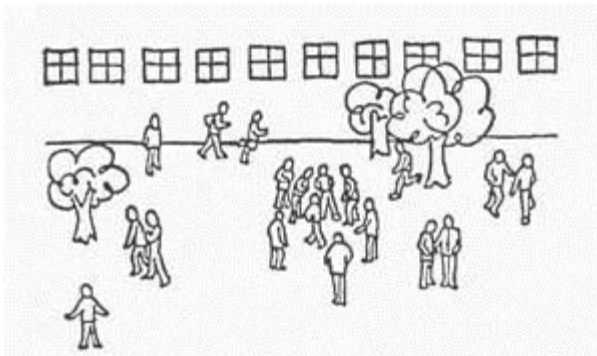
22. Это площадка для игр. Обозначь, где находишься ты.



23. Вот твои товарищи. Они ссорятся по неизвестной тебе причине. Обозначь крестиком, где будешь ты.

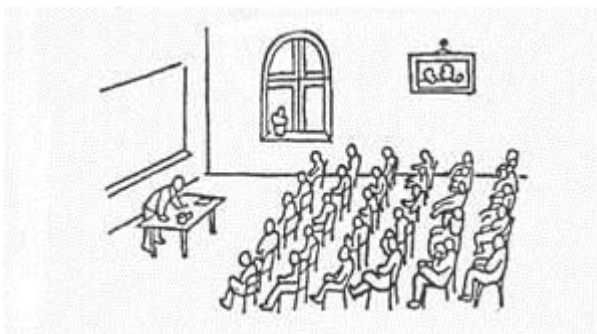


24. Это твои товарищи, ссорящиеся из-за правил игры. Обозначь, где ты.



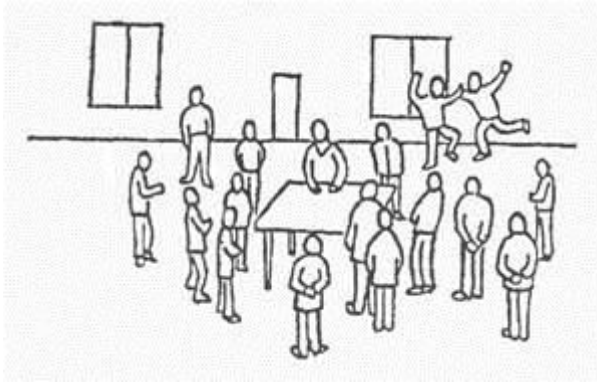
25. Товарищ нарочно толкнул тебя и свалил с ног. Что будешь делать: будешь плакать? Пожалуешься учителю? Ударишь его? Сделаешь ему замечание? Не скажешь ничего? Подчеркни один из ответов.

26. Вот человек, хорошо тебе известный. Он что-то говорит сидящим на стульях. Ты находишься среди них. Обозначь крестиком, где ты.



27. Ты много помогаешь маме? Мало? Редко? Подчеркни один из ответов.

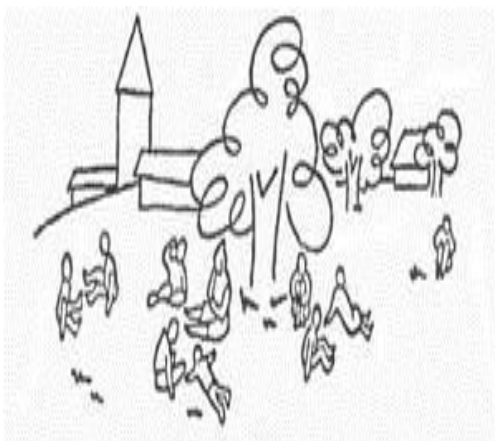
28. Эти люди стоят вокруг стола, и один из них что-то объясняет. Ты находишься среди тех, которые слушают. Обозначь, где ты.



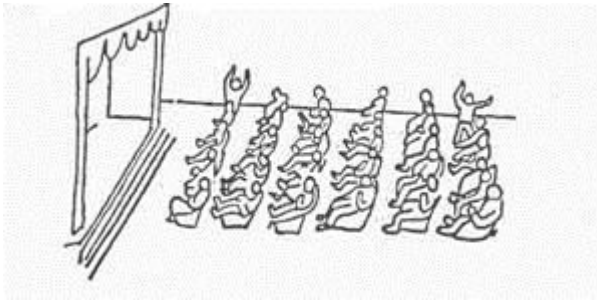
29. Ты и твои товарищи на прогулке, одна женщина вам что-то объясняет. Обозначь крестиком, где ты.



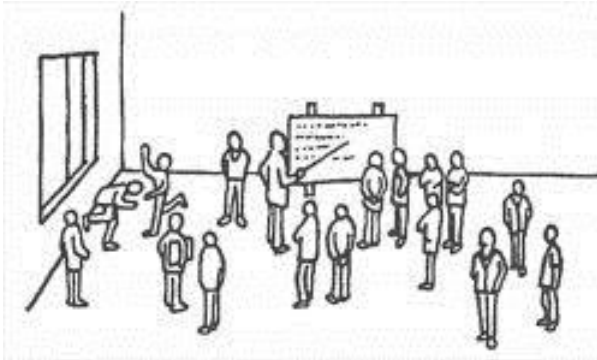
30. Во время прогулки все расположились на траве. Обозначь, где находишься ты.



31. Это люди, которые смотрят интересный спектакль. Обозначь крестиком где ты.



32. Это показ у таблицы. Обозначь крестиком, где ты.



33. Один из товарищей смеется над тобой. Что будешь делать? Будешь плакать? Пожмешь плечами? Сам будешь смеяться над ним? Будешь обзывать его, бить? Подчеркни один из ответов.

34. Один из товарищей смеется над твоим другом. Что сделаешь? Будешь плакать? Пожмешь плечами? Сам будешь смеяться над ним? Будешь обзывать его, бить? Подчеркни один из ответов.

35. Товарищ взял твою ручку без разрешения? Что сделаешь? Будешь плакать? Жаловаться? Кричать? Попытаешься отобрать? Начнешь его бить? Подчеркни один из этих ответов.

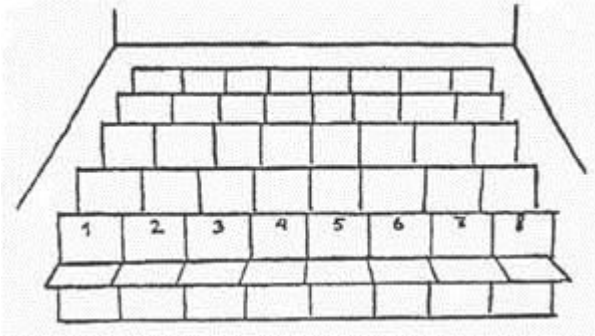
36. Ты играешь в лото (или в шашки, или в другую игру), и два раза подряд проигрываешь. Ты недоволен? Что будешь делать? Плакать? Продолжать играть? Ничего не скажешь? Начнешь злиться? Подчеркни один из этих ответов.

37. Отец не разрешает тебе идти гулять. Что будешь делать: ничего не ответишь? Надуешься? Начнешь плакать? Запротестуешь? Попробуешь пойти вопреки запрещению? Подчеркни один из этих ответов.

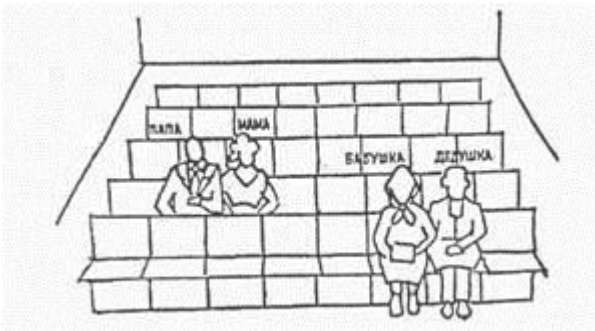
38. Мама не разрешает тебе идти гулять. Что будешь делать: Ничего не ответишь? Надуешься? Начнешь плакать? Запротестуешь? Попробуешь пойти вопреки запрещению? Подчеркни один из этих ответов.

39. Учитель вышел и доверил тебе надзор за классом. Способен ли ты выполнить это поручение? Напиши ниже.

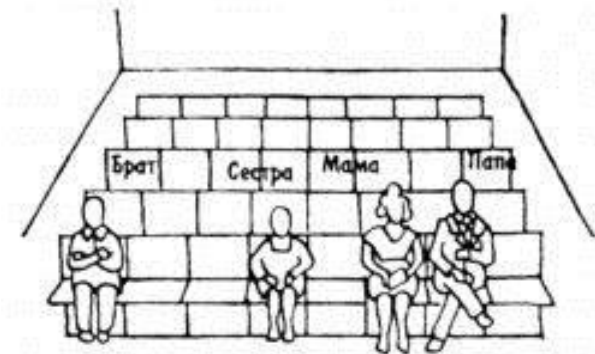
40. Ты пошел в кино вместе со своей семьей, в кинотеатре много свободных мест. Где ты сядешь? Где сядут те, кто пришел вместе с тобой?



41. В кинотеатре много пустых мест. Твои родственники уже заняли свои места. Обозначь крестиком, где сядешь ты.



42. Опять в кинотеатре. Где ты будешь сидеть?



Инструкция по проведению ролевой игры

Игра «Чья обувь?». Цель игры – создание положительного эмоционального фона, повышение уверенности в себе, сплочение группы, умение подчиняться требованиям. Дети встают в круг, ведущий просит всех разуться и сложить обувь в центр круга. Каждый ученик должен взять из кучи чужую «пару» обуви, причём левый и правый предмет этой «пары» должны принадлежать двум разным ученикам. Ведущий просит учеников найти тех, кто надел обувь из тех же пар, что и они. Ученик должен встать рядом, каждый левый ботинок возле правого от той же пары.

Игра «Наша картина» является развитие и поддержание группового единства. Ведущий предлагает всем вместе нарисовать общую картину, предварительно объясняя правила: «Я возьму холст и нарисую на нём что-то, потом передам его следующему слева, он нарисует на нём то, что ему захочется и скажет нам, что он (она) нарисовал, а затем передаст картину дальше».

В то время, как участники рисуют воображаемую картину, ведущий слушает и запоминает, что нарисовал каждый участник. Затем картина возвращается ведущему, который проговаривает, что сказал каждый участник, называя его имя и обращаясь к нему в этот момент. Вопрос: «Может быть у вас возникли чувства переживания, с которыми вы готовы поделиться?».

Игра «Тост» была выбрана нами для создания положительного эмоционального фона, формирования чувства уверенности. Игра заключается

в следующем: ученики собираются в круг, изображая, что они находятся на вечеринке. В руках у каждого якобы стакан сока. Ученики по очереди поднимают стаканы и произносят хвалебный тост в свою честь: «Не хочу хвастаться, но...». С помощью считалки был выбран человек, который начинает первым.

Игра «Барготы и Рутеры», её целью было эмоциональное осознание детьми отрицательных черт характера, обучение пониманию того, какое поведение какой черте характера соответствует и как оно оценивается другими детьми.

Сначала ведущий читал два текста, в одном из которых была показана жизнь Барготов, а в другом – жизнь Рутеров. Учащимся была дана инструкция внимательно слушать. Затем ученикам предлагалось нарисовать и раскрасить два портрета. В левой части листа «типичного» Баргота, а в правой части – «типичного» Рутера. Когда отведённое время на рисование истекло, ученики вернулись в круг и на коленях держали свои рисунки, чтобы они были всем видны. Далее каждый ребёнок презентовал свой рисунок и пояснял, почему именно так он решил изобразить портрет человека из каждого народа.

После презентации рисунков ведущий предложил немного поиграть и наглядно всем понаблюдать, как дети смогут показать жизнь двух этих народов. В круг вызывались пять человек, которые хотели бы изобразить жизнь первого народа, а потом другие пять человек желающие показать другой народ. Когда команды были готовы, ведущий сообщил, что внутри своей группки дети должны распределить, кто будет играть роль папы, мамы, ребёнка, бабушки и дедушки.

Главная задача заключалась в том, что дети должны были показать раннее утро в своём государстве, когда все члены семьи заняты своим делом: кто-то собирается на работу, кто в школу, магазин и т.п.

Остальным же детям, которые не принимали участия в сценке, была дана установка наблюдать за тем, как выбранные участники пользуются законами того или иного народа.

Игра «Рекламная компания». Ребятам было предложено разделиться на небольшие подгруппки по 4 -5 человек и создать рекламу службы посредничества. Если раньше Полина не хотела играть с Ниной и Наташей, то на этом этапе они даже сами просились поиграть вместе.