

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)

Институт психолого-педагогического образования
Кафедра социальной психологии

БУЛАВКИНА ЛИЛИЯ АЛЕКСАНДРОВНА

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**СТРАТЕГИИ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЯХ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРАВОСЛАВНОЙ ГИМНАЗИИ**

Направление 44.04.02 Психолого-педагогическое образование
Направленность (профиль) образовательной программы
Практическая психология в образовании

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой

к.пс.н., доцент Груздева О.В.

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы

к.пс.н., доцент Дьячук А.А.

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

(дата, подпись)

Научный руководитель

к.пс.н., доцент Котова Е.В.

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

(дата, подпись)

Обучающийся Булавкина Л.А.

(фамилия, инициалы)

(дата, подпись)

Красноярск 2017

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ПОВЕДЕНИЕ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЯХ	9
1.1. Понятие конфликта, конфликтной ситуации.....	9
1.2. Стратегии поведения в конфликтных ситуациях	27
1.3. Основные характеристики психического развития детей младшего школьного возраста.....	35
1.4. Предпосылки и особенности конфликтного поведения младших школьников	44
1.5. Роль духовно-нравственного воспитания младших школьников в формировании системы отношений с окружающими, стратегий поведения	58
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1	67
ГЛАВА 2. ИССЛЕДОВАНИЕ СТРАТЕГИЙ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЯХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРАВОСЛАВНОЙ ГИМНАЗИИ	69
2.1. Описание методик исследования и групп испытуемых	69
2.2. Результаты констатирующего эксперимента	74
2.3. Статистическая обработка данных	83
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2	91
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	92
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	95
ПРИЛОЖЕНИЯ	101

ВВЕДЕНИЕ

Одной из наиболее серьезных и обсуждаемых проблем, связанных с системой образования в настоящее время, является вопрос о необходимости духовно-нравственного воспитания школьников в процессе обучения. В федеральной программе развития образования указано, что «духовно-нравственное становление детей и молодежи, подготовка их к самостоятельной жизни есть важнейшая составляющая развития общества, государства. Содержание образования должно обеспечить формирование у обучающихся современной картины мира, интеграцию личности в мировую и родную культуру, формирование человека и гражданина» (Федеральный закон «Об утверждении Федеральной программы развития образования. 2005 г, ст.14). Отечественные традиции названы одной из основ обновления содержания и структуры воспитания, которое рассматривается как целенаправленная деятельность, ориентированная на создание условий для развития духовности обучающихся на основе общечеловеческих и отечественных ценностей, оказание им помощи в жизненном самоопределении, нравственном и гражданском становлении.

Одним из условий успешной реализации воспитательного процесса является внедрение личностно-ориентированной модели воспитания в педагогическую практику. В содержательном плане это означает действительное обращение к учащемуся как к полноправному субъекту учебно-воспитательного процесса, реальный отказ от той системы взаимоотношений педагога с учащимися, при которой последние выступают лишь как в той или иной степени управляемый объект приложения профессиональных усилий учителя. В этих условиях немаловажным, а нередко и решающим фактором, от которого зависит успех этих усилий, является способность педагога прогнозировать и психологически грамотно предупреждать возникновение и развитие острых конфликтных ситуаций, которые могут перерасти в деструктивные по своему характеру

межличностные столкновения. Физические и психические особенности развития детей младшего школьного возраста представляют собой сложный комплекс взаимосвязанных и взаимообусловленных факторов и требуют пристального внимания педагогов. Учитывая эти особенности, необходимо помогать ребенку подняться на следующую ступень развития. Освоение различных норм общения и взаимодействия с окружающими людьми в этом возрасте играет очень важную роль, поскольку станет основой для решения любых сложных ситуаций и коммуникативных задач в будущем.

Нравственные критерии, которые лежат в основе гуманистического мировоззрения и будут определять выбор конструктивных моделей поведения, формируются именно в период активного освоения социального пространства младшим школьником. В настоящее время в сфере образования обозначилось противоречие между возросшей потребностью общества в формировании у подрастающего поколения основ нравственного мировоззрения, регулирующего функционирование индивида в социуме, и недостаточным обеспечением этого процесса в образовательной и воспитательной деятельности современных образовательных организаций. В этой связи будут актуальными исследования, изучающие различные подходы в системе воспитания для создания условий, влияющих на построение конструктивных отношений между детьми в процессе взаимодействия.

Выявленное противоречие позволяет сформулировать **ключевую проблему** данного исследования, которая заключается в изучении стратегий поведения в конфликтных ситуациях младших школьников, углубленно изучающих этические традиции отечественной культуры в образовательной организации. Отмеченная проблема определяет **актуальность** темы нашего исследования: «Стратегии поведения в конфликтных ситуациях младших школьников православной гимназии».

Исходя из вышеизложенного, были определены цель, объект и предмет исследования.

Цель исследования – изучение предпочитаемых стратегий поведения в конфликтных ситуациях детьми младшего школьного возраста, обучающимися в православной гимназии.

Объект исследования – стратегии поведения детей младшего школьного возраста в конфликтных ситуациях.

Предмет исследования – выбор детьми младшего школьного возраста стратегий поведения в конфликтных ситуациях.

Гипотеза исследования: дети младшего школьного возраста, обучающиеся в православной гимназии, выбирают преимущественно продуктивные стратегии поведения в конфликтных ситуациях.

Объект, предмет, цель и гипотеза исследования позволили нам определить задачи исследования:

1. Провести теоретический анализ научной, психолого-педагогической литературы по исследуемой проблеме.
2. Изучить подходы к развитию образовательных систем с национально-культурным, православным компонентом образования.
3. Подобрать диагностический инструментарий для изучения стратегий поведения младших школьников в конфликтных ситуациях.
4. Сделать сравнительный анализ выбираемых стратегий поведения испытуемых в экспериментальной и контрольной группах.

Как показывает анализ психолого-педагогической литературы, понимание сущности конфликта, причин его возникновения и путей разрешения является целью многих исследователей (В.О.Агеева, А.А.Бодалев, Н.В.Гришина, Н.И.Леонов). Достаточно давно привлекает внимание многих авторов проблематика межличностного конфликта (А.В.Дмитриев, В.В.Дружинин, А.Г.Здравомыслов, Д.С.Конторов, В.Н.Кудрявцев). В то же время не весь комплекс вопросов, связанных с этой проблематикой, рассмотрен. Изучение конфликтных ситуаций с точки зрения их объективной и субъективной природы, мотивов и непосредственных

причин, характере протекания в различных возрастных группах представляет интерес для исследователя. Важным является вопрос о факторах, влияющих на выбор тех или иных стратегий в различных конфликтных ситуациях, в которые вовлечены дети, находящиеся на стадии социализации в школьном коллективе.

Теоретическим фундаментом исследования стали сочинения мыслителей, отражающие этическую концепцию православия; работы философов, историков, ученых, социологов, занимавшихся изучением проблем этики и нравственного сознания. Изучение православной культуры и включение в процесс образования нравственных основ для успешной реализации воспитательного процесса рассматривали такие философы, как Н.А.Бердяев, В.В.Зеньковский, И.А.Ильин. Внедрение личностно-ориентированной модели воспитания, опирающейся на историко-культурные традиции отечественного образования, в педагогическую практику исследовали такие современные ученые, как Н.М.Белых, А.Н.Джуринский, Е.Л.Немировский, И.А.Соловков, Е.Шестун.

В качестве *теоретико-методологической основы исследования* были использованы:

– положения о сущности конфликта, причинах его возникновения и возможных путей разрешения (В.О.Агеева, А.А.Бодалев, Н.В.Гришина, А.Г. Здравомыслов, Н.И. Леонов.);

– тенденции развития образовательных систем в условиях гуманизации с опорой на принципы историко-культурного развития (В.А.Караковский, А.Н.Тубельский, Т.И.Шамова, Е.Я.Ямбург и др.);

– идеи становления общеобразовательной школы с национально-культурным компонентом образования (М.М.Безрушек, С.Ф.Иванова, О.И.Лазаренко, О.С. Орлов, А.В.Ястребов и др.);

– идеи понимания православной культуры как необходимого аксиологического компонента развития системы образования и воспитания (В.В.Зеньковский, И.А.Ильин, Н.Д.Никандров).

Для исследования использовались следующие *методы*:

Теоретические: анализ, сравнение и обобщение психолого-педагогической и научно-методической литературы.

Эмпирические: опросник, рисуночный тест, наблюдение.

Методики:

– тест описания поведения К.Томаса «Стратегии поведения в конфликтных ситуациях» (адаптация Н.В.Гришиной);

– рисуночный тест Ф.Розенцвейга (детский вариант, модификация Н.В.Тарабриной);

– методика «Наблюдение в свободной деятельности» (А.И.Анжарова).

Методы математической статистики:

Q-критерий Розенбаума с определением уровня значимости различий.

Исходя из сформулированной нами гипотезы мы определили основную цель констатирующего эксперимента: определить, какие стратегии поведения в конфликтных ситуациях предпочитают младшие школьники православной гимназии и среднеобразовательной школы. В соответствии с задачами настоящего исследования нами изучались предпочитаемые стратегии поведения младших школьников в конфликтных и проблемных ситуациях, степень индивидуальной адаптации ребенка к своему окружению, стереотипы эмоционального реагирования испытуемых.

Эмпирическая база исследования. Выборочную совокупность составили 64 младших школьника. Из них – 32 учащихся 1-4-х классов частного общеобразовательного учреждения «Красноярская православная гимназия», вошедшие в экспериментальную группу, и 32 учащихся 1-4-х классов средней общеобразовательной школы, вошедшие в контрольную группу. Средний возраст испытуемых составил от 7 до 10 лет.

Научная новизна и теоретическая значимость исследования состоит в изучении и обобщении опыта образовательной организации, включающей в программу стандарт православного компонента начального общего образования, в разрешении конфликтных ситуаций, возникающих среди младших школьников.

Практическая значимость исследования заключается в разработке рекомендаций для классных руководителей по организации внеучебной деятельности, созданию педагогических условий для развития у младших школьников уважительного отношения друг к другу, навыков конструктивного взаимодействия.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялась в рамках системы начального общего образования. Результаты исследования были представлены в виде докладов на научно-практических конференциях: на IV Всероссийской научно-практической конференции «Феномены и тенденции развития современной психологии, педагогики и менеджмента в образовании», посвященной 155-летию со дня рождения Г.И.Челпанова (Красноярск, 2017); на XVIII Международном научно-практическом форуме студентов, аспирантов и молодых ученых «Молодежь и наука XXI века», посвященном 85-летию КГПУ им. В.П.Астафьева. Опубликована статья «Проблемы духовно-нравственного воспитания в современном образовании» в сборнике по материалам XVIII Международного научно-практического форума студентов, аспирантов и молодых ученых «Молодежь и наука XXI века». Принята к публикации статья «Выбор детьми младшего школьного возраста стратегий поведения в конфликтных ситуациях» в сборник по материалам международного форума «Человек, семья и общество».

Структура и объем диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка и приложений, всего 108 страниц. Основной текст 92 страницы, содержит 6 таблиц, 7 иллюстраций (рисунков) и 3 приложения. Библиография насчитывает 78 наименований.

ГЛАВА 1. ПОВЕДЕНИЕ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЯХ

1. 1. Понятие конфликта, конфликтной ситуации

Понимание конфликта – его социальной природы, предпосылок и причин возникновения, характера развития и динамики конфликтных ситуаций – дает исследователю возможность изучить характерные особенности поведения в конфликтных ситуациях отдельной возрастной группы. Конфликт как социально-психологический феномен составляет предмет изучения отдельной области научного знания конфликтологии. Составление типологии конфликтов, изучение их объективной и субъективной природы, непосредственных причин и мотивов представляет собой значимую область социально-гуманитарного знания. Наряду с теоретическим значением конфликтологии несомненна ее прикладная направленность – эта область науки помогает в реальных ситуациях распознавать конфликты, овладевать искусством управления ими, принимать надлежащие меры для их профилактики и разрешения. Она дает возможность лучше ориентироваться в сложностях социальной жизни, искать оптимальные решения в конфликтных ситуациях, находить наиболее эффективные способы воздействия на поведение людей, так или иначе вовлеченных в конфликтное противоборство.

Свой вклад в становление и развитие конфликтологии как науки внесли многие зарубежные и отечественные мыслители, ученые. В XVIII веке преобладало эмпирическое восприятие конфликтов, по-настоящему научный подход к ним проявился только со второй четверти XIX в. Именно с этого времени конфликты выдвинулись в ряд предметов для специального изучения. Формирование конфликтологии как особой области исследований происходило вместе с развитием социологии, философии, этики, психологии и других социальных наук. Фундамент конфликтологии закладывался при участии таких основателей социологии, как О.Конт, Г.Спенсера. Их труды

стали, с одной стороны, общетеоретической базой конфликтологии, а с другой – методологическим руководством для разработки практических приемов анализа, оценки и разрешения социальных конфликтов.

Идеи классиков, заложивших основы конфликтологии, были восприняты и развиты следующим поколением представителей наук об обществе. На рубеже XIX-XX вв. социология, являясь наукой о закономерностях и движущих силах общественного развития, переходила от постулатов социальной философии к конкретному анализу данных, получаемых в результате выборочной статистики, анкетных опросов, сравнительно-исторических обобщений, моделирования изучаемых процессов. Представители разных направлений в социологии единодушно признавали важную роль конфликтов в жизнедеятельности общества и очевидную потребность их серьезного исследования [28, с.97]. При этом подходы отдельных ученых к пониманию конфликта и выдвигаемые ими концепции существенно различались.

Например, Э.Дюркгейм, один из основоположников французской социологической школы, в трактате «О разделении общественного труда» (1893 г.) утверждал, что «конфликт – универсальное явление социальной жизни, но не менее универсальны сотрудничество, взаимообмен и сплоченность людей; таким образом, конфликт, если он разрешается эффективно и мирно, играет двоякую роль: выступает симптомом социальных проблем и является одновременно средством восстановления социального равновесия» [34, с.84]. Для М.Вебера – одного из ярких представителей немецкой социологии – субъектом социального действия являлось не общество в целом, а больше индивид, положение которого связано с определенным социальным статусом. С его точки зрения, люди в условиях конфликта материальных и идеальных интересов стремятся сохранить или усилить свое влияние, отстоять свои экономические позиции [34, с.91]. Г.Зиммель, современник и соотечественник Вебера, специально

занился разработкой теории конфликта, исходя при этом не только из ее социальной значимости, но и позитивной ценности как стимулирующего средства. Он был основателем так называемой формальной социологии, предметом которой служат те формы людского взаимодействия, что сохраняются при любых изменениях конкретно-исторических условий. Г.Зиммель ввел в научную практику термин «социология конфликта». Его работы в этой области признаны основополагающими. Среди них – фундаментальный труд «Социальная дифференциация». В нем обстоятельно проанализированы «чистые формы социализации», весь процесс усвоения человеческим индивидом определенной системы знаний, норм и ценностей. В ряду «чистых форм» значится и конфликт как одно из проявлений разногласия, объединяющих противоборствующие и вместе с тем взаимосвязанные стороны. Согласно этой концепции, именно через призму межиндивидуальных отношений следует анализировать повторяющиеся в человеческом сообществе процессы – такие, например, как конфликт и сотрудничество, контакт и договор, господство и подчинение и т.п. При этом, конфликт, являясь одной из форм разногласия, в то же время выступает интегрирующей силой, которая объединяет противоборствующих, способствует стабилизации общества, укрепляет конкретные организации [34, с.93].

В становление конфликтологии внесли вклад и отечественные мыслители. Они, испытывая влияние разных зарубежных течений, вместе с тем отразили особенности развития российского общества в XIX-XX вв. Представители субъективного идеализма П.Лавров и Н.Михайловский признавали личность главной движущей силой общественного прогресса, и обосновывали необходимость предотвращать возникновение антагонистического конфликта между личностью и обществом [11, с.39]. Схожие положения лежали в основе социологических концепций М.Бакунина, М.овалевского, П.Кропоткина, опиравшимися в своих

рассуждениях на ставший популярным в России сравнительно-исторический метод. Заметный вклад в конфликтологию как в новую область научного знания внес П.Сорокин, ставший одним из самых выдающихся представителей «социокультурной школы», выразителем идей интеграции социальных и культурных систем. Он считал, что в понимании поведения человека, образа его мыслей, причин его поступков ключевую роль играют общественная среда и культурный слой, в которых он воспитывается и растет. И предпосылки конфликта связаны с удовлетворением потребностей людей, его источник заключен как раз в подавлении определенных, преимущественно базовых потребностей человека [11, с.43].

И.Ильин, философ и правовед, развивая идеи П.Сорокина, особое внимание уделял влиянию определенных черт национального характера на выстраивание людьми взаимоотношений, стиль поведения в сложных этических, социальных ситуациях. Обобщая свои наблюдения, ученый писал: «У каждого народа свое особое чувство права и справедливости, иной характер, иное представление о нравственном идеале, иной семейный уклад, иная церковность. Словом, у каждого народа иной, особый душевный уклад и духовно-творческий склад» [31, с.65]. Так, самобытность духовно-творческого склада россиян, т.е. их способность чувствовать, думать, действовать, формировалась под влиянием тех специфических условий, в которых находится страна. Ильин относил к ним своеобразие природно-климатических условий и крупномасштабность территории, трудную историческую судьбу российской государственности, широту славянской души, преимущественное влияние православия, укорененность общинных начал в быту и хозяйствовании [31, с.68].

Таким образом, к началу XX века интерес ученых, социологов и психологов к исследованию конфликтов определился достаточно четко. Конфликт как проявление объективных или субъективных противоречий, выражающихся в противоборстве сторон, признавался распространенным

социальным явлением. Указывалось на ряд психологических, социальных и других факторов, которые с неизбежностью порождают конфликты. Обобщенное понятие конфликта определялось как наиболее острый способ разрешения значимых противоречий, возникающих в процессе взаимодействия, заключающийся в противодействии субъектов конфликта. Отмечалось, что, в свою очередь, конфликты могут быть конструктивными, когда при их посредстве удается взаимно уравнивать несовпадающие интересы социальных групп и общественных сил.

Современные концепции конфликта представляют собой более конкретизированную теорию, проблематика конфликтологии получила достаточно четкие очертания. Важное место в разработке теоретических аспектов исследования конфликтов заняла структурно-функциональная модель, обоснованная американским социологом Т.Парсонсом. Развивая идеи Г.Спенсера и П.Сорокина, он рассматривал общество как систему отношений между людьми, связующим звеном которой являются нормы и ценности. Согласно идеям Т.Парсонса, социальное действие разворачивается на четырех уровнях: организм, личность, социальная система, культура. Возможность конфликта заложена в самом процессе социализации, в ходе которого человек оказывается приобщенным не только к способам функционирования социальной системы, но и к нормам и ценностям соответствующей культуры. В конфликт может перерасти несоответствие, определенная напряженность, складывающаяся при социализации между внутренними физиологическими потребностями организма и потребностями человека в социальных отношениях. Весьма существенно то, что признавались внутренняя противоречивость социальной системы и, следовательно, реальность возникновения конфликтов. Но в целом Т.Парсонс выступал за поддержание «гармонического», т.е. бесконфликтного отношения между элементами системы. Конфликт представлялся ему социальной аномалией, которую необходимо преодолевать [28, с. 81].

Ученые разных стран обратили внимание на то, что конфликты неизменно возникают даже в тех структурах, которые функционируют и управляются безупречно. Это обстоятельство вновь и вновь заставляло усомниться в том, что какая-либо модель социальной системы способна обеспечить единогласие и стабильность как существование без конфликтов. Вместе с тем становилась очевидной необходимость учитывать естественную неизбежность и закономерный характер социальных противоречий, перерастающих в конфликты. В итоге с начала 50-х годов в США, Германии, Франции, ряде других западных стран сложились и получили распространение современные концепции конфликта. Первой по времени появления следует назвать концепцию позитивно-функционального конфликта американца Л.Козера. Суть этой концепции в том, что конфликты не есть нечто чужеродное, аномальное для общества; они – продукт, элемент внутреннего состояния социальной системы, существующего в нем порядка вещей и самих отношений между отдельными личностями и социальными группами [3, с.142]. Л.Козер, предлагая понимать под конфликтом «борьбу за ценности и претензии», усматривал в нем некую социальную напряженность между тем, что есть, и тем, что должно быть, в соответствии с чувствами, взглядами, интересами определенных социальных групп и индивидов. «Конфликты, – писал он, – выполняют важные функции; они необходимы как способ, которым общество время от времени разряжает напряженную обстановку, разрешает коллизии и противоречия между отдельными людьми и социальными группами. В любом конфликтном противоборстве заложен позитивный потенциал. Это связано с тем, что конфликт способствует социализации индивидов и образованию социальных групп, установлению и поддержанию относительно стабильной структуры внутригрупповых и межгрупповых отношений, созданию и сохранению баланса сил, сигнализации о тех или иных социальных проблемах и недостатках» [3, с.143].

Определенное влияние на развитие конфликтологии оказали социологи Чикагской школы. Они отводили конфликтам место в ряду четырех взаимосвязанных типов социального взаимодействия — соревнования, конфликта, приспособления и ассимиляции, указывая на то, что конфликтам принадлежит переходная роль от соревнования к другим типам взаимодействия, а значит, и место существенного источника социальных перемен. Отсюда шло формулирование практических целей: способствовать трансформации конфликтов в сотрудничество, содействовать гармоничным отношениям между социальными группами, осуществлять разработку конкретных методик по разрешению конфликтных ситуаций [22, с.197].

Немецкий социолог Р.Дарендорф предложил концепцию конфликтной модели общества, исходя из которой конфликты в принципе не устранимы из общественной жизни, они являются неизбежным следствием всякой иерархически организованной системы. Однако люди имеют возможность для регулирования конфликтов, упреждения «социальных потрясений». Для этого важны по крайней мере три условия: во-первых, наличие ценностных установок, признание различий и противостояния конфликтующих; во-вторых, уровень организации сторон – чем выше степень организованности, тем легче достичь согласия и исполнения договоренностей; в-третьих, взаимоприемлемость определенных правил, соблюдение которых позволяет сохранять или поддерживать отношения между сторонами, участвующими в конфликте [22, с.207].

Особую позицию в отношении конфликтов занимает известный французский социолог А.Турен. Одна из его книг «Возращение человека действующего», написанная в начале 80-х годов, в переводе на русский вышла в 1998 г. Этот труд интересен тем, что автор, выступая решительным критиком классической социологии, приверженности структурному функционализму и эволюционизму, полагает, что в условиях перехода к постиндустриальному обществу нужно ориентироваться на другое – на

социологию действия, активизацию субъекта как действующего лица, способность общества к самоконструированию через конфликты и общественные движения. Он предлагает отказаться от иллюзорных, по его мнению, попыток анализировать роль субъектов вне всякого отношения к общественной системе или от описания социальной системы без действующих лиц. По мнению А.Турена, «механизмами изменения являются конфликты между субъектами общества – действующими лицами – из-за общих культурных ориентации и управления ими.

Общественная организация должна быть понята как результат конфликтных отношений между общественными силами по поводу контроля за культурными моделями, в соответствии с которыми общность, коллектив организует нормативным образом отношения со своим окружением» [11, с.144]. Следовательно, конфликт существует на уровне социальной и культурной организации, т.е. определенным образом установленного порядка. Повсюду, где есть такой порядок, должно наличествовать и его оспаривание. Не общественная ситуация управляет действием и сознанием людей, а она сама является следствием культурных инноваций и общественных конфликтов. «Конфликт, – отмечает социолог, – имеет значение и подтверждает себя в качестве реального общественного конфликта только в той мере, в какой действующие лица, каждый со своей стороны, стремятся управлять областью своего взаимодействия» [11, с.145]. И поясняет, что конфликт является социальной формой самопроизводства общества, он не связан с какой-либо одной сферой социальной действительности и должен признаваться во всех областях общественной жизни. Совокупность идей, изложенных А.Туреном, можно охарактеризовать как концепцию всеобщности социального конфликта, свойственного постиндустриальному обществу.

Часть зарубежных психологов, следующих неопрейдистскому направлению, считает, что источник конфликта кроется в стремлении

человека, с одной стороны, к безопасности, а с другой стороны – к реализации собственных желаний. Причины конфликтов следует искать в серьезном противоречии между ценностями личности и ее реальным положением в обществе, между завышением, искусственным стимулированием потребностей и зачастую физической невозможностью их удовлетворить. Согласно мнению некоторых психоаналитиков, конфликт находит свое разрешение в разного типа моделях («стратегиях») поведения человека: либо это «стремление к людям», т.е. поиск привязанности, желание обрести чувство сопричастности к той или иной общности; либо это «стремление от людей», характерное доминированием чувства отчуждения от остального мира, сужением базы соприкосновения с социальной средой; либо это «стремление против людей», которое выражается в конфронтации с другими и борьбе с ними [69, с. 157].

В отечественной науке заслуживает внимания монография В.В. Дружинина, Д.С. Конторова и М.Д. Конторова «Введение в теорию конфликта» [26]. Ее авторы сконцентрировали внимание на так называемых эргатических конфликтах, происходящих в техносфере, т.е. там, где применяются сложные системы управления с участием человека-оператора. В исследовании подчеркивается, что в XXI веке человечество приобрело грандиозные энергетические и информационные ресурсы, но и при возросших возможностях человек подвержен внутренним противоречиям, в результате неизбежны конфликты различного характера и масштаба, они являются одновременно и стимулом, и тормозом прогресса.

Другой коллектив авторов (А.В. Дмитриев, В.Н.Кудрявцев и др.) в своих публикациях – «Введение в общую теорию конфликтов», «Основы конфликтологии» – рассматривают природу, причины, субъекты, объекты и наиболее распространенные виды конфликтов в рамках, ограниченных преимущественно юридической конфликтологией [27, 28]. Преимущественно с точки зрения юридической практики они анализируют конфликтные

ситуации, напряженность конфликта и механизм его развития, систематизируют способы предупреждения и разрешения конфликтов. При этом ученые придерживаются той методологической позиции, по которой конфликты относятся к нежелательным явлениям, поскольку сдерживают позитивное решение назревших проблем социальной жизни [27, с. 35].

А.Г.Здравомыслов, автор монографии «Социология конфликта», рассматривает природу конфликта в социально-политическом ракурсе [34]. Движущие силы и мотивация конфликтных противостояний, формы развертывания и способы разрешения конфликтов исследуются и освещаются главным образом в тесной связи с анализом социально-политических процессов, происходящих в современном мире, и той ситуации, которая складывается в российском обществе.

Причины и формы проявления конфликта доступны пониманию только на основе глубокого уяснения природы общества и особенно человека, закономерностей социальных отношений и взаимодействия людей. Вопрос о сущности человека, его роли и предназначении в мире представляется фундаментальным, базовым для понимания конфликтов. Сохраняют свое значение сформулированные немецко-американским социологом Э.Фроммом идеи о постижении в равной мере как закономерностей, которые определяют развитие общества, так и законов, управляющих жизнью индивида. «Самые прекрасные, как и самые уродливые наклонности человека, – утверждал ученый, – не вытекают из фиксированной, биологически обусловленной человеческой природы, а возникают в результате социального процесса формирования личности» [10, с.76]. Именно отсюда следует формулирование цели «гуманистического преобразования» и социума, и самого человека. Современная наука считает, что основной движущей силой человеческого поведения являются потребности людей – витальные (сугубо жизненные, обеспечивающие существование), социальные (общественные) и идеальные (духовные); эти

потребности изначально заложены в человеке и не происходят одни из других.

Большинство исследователей считают, что межличностный конфликт – один из уходящих в глубины тысячелетий способов взаимодействия человеческих существ. Он получил распространение раньше внутриличностного конфликта, так как отношения между отдельными людьми предшествовали общению индивида с самим собой, его автокоммуникации. Назначение конфликта как в прежние времена, так и в настоящий момент есть преодоление чрезмерно обострившихся противоречий, стремление к выходу из возникшего противостояния, поддержание взаимодействия субъектов социальных связей в условиях серьезного расхождения их интересов, оценок, целей. Конфликт предстает как осознание 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 [10, с. 103].

Понятийная схема, характеризующая сущность конфликта должна охватывать следующие основные характеристики: виды, структуру, динамику, функции и управление конфликтом.

Характеризуя конфликты, нужно отметить их значительное разнообразие. Анализ и оценка конфликтов предполагают их группировку, систематизацию, деление по существенным признакам, типам и видам. Такая классификация нужна как своего рода модель изучения предмета в ее целостности, методический инструмент различения всего спектра конфликтных проявлений. Подходы к классификации могут быть самыми разными. Так, социологи обращают внимание прежде всего на макро- или микроуровень конфликтов, на такие их основные типы, как социально-экономический, национально-этнический, политический, идеологический. Юристы различают конфликты по сфере их проявления: внутри- и

внесистемные, в том числе, семейно-бытовые, культурные, социально-трудовые и т.п. несколько классификацией социальных конфликтов представляет А.Ф.Дмитриев [27].

По характеру конфликты делят на объективные и субъективные. В первом случае конфликт способен развиться вне воли и желания его участников, просто в силу складывающихся в организации или его подразделении обстоятельств. Но конфликтная ситуация может создаться также из-за мотивов поведения, преднамеренных устремлений того или иного субъекта социальных связей. Объектом столкновения выступает конкретная материальная или духовная ценность, к обладанию которой стремятся конфликтующие стороны. Таким образом, это будут конфликты интересов, ценностей, идей.

По непосредственным причинам возникновения конфликты различают как организационные, т.е. происходящие в пределах определенной социальной системы, того или иного структурного образования в связи с изменением внешних обстоятельств; эмоциональные, связанные, как правило, с личностным восприятием происходящего вокруг, с чувственной реакцией на поведение и действия других людей, расхождением во взглядах и т.п.; социально-трудовые, вызываемые несовпадением, конфронтацией частных и общих интересов, несовместимостью целей отдельных лиц и социальных групп. Такую классификацию приводит А.Я.Анцупов [9].

Свою специфику имеет классификация конфликтов и по другим признакам. Одну из наиболее широких классификаций приводит Р.Дарендорф [22, с.68]. Он различает конфликты по масштабности (локальные, региональные, межгосударственные, глобальные); по социальным последствиям (успешные, безуспешные, созидательные (конструктивные), разрушительные (деструктивные)).

Так, по формам и степени столкновения противоборство может быть открытым (спор, ссора и т.п.) и скрытым (маскировка истинных намерений и

т.д.); стихийным, т.е. спонтанно возникшим, и преднамеренным, заранее спланированным или просто спровоцированным. Такие конфликты оказываются либо неизбежными, в известной степени закономерными; либо вынужденными, хотя и необходимыми; либо ничем не оправданными, лишены всякой целесообразности.

Конфликты по коммуникативной направленности разделяются на горизонтальные, в которых участвуют люди, не находящиеся, как правило, в подчинении друг у друга; вертикальные – т.е. те, участники которых связаны теми или иными видами подчинения. Эти конфликты могут быть и смешанными, представляя отношения подчинения и неподчинения. Особую печать несет вертикальный конфликт, выражающий обычно неравенство сил конфликтующих сторон, различия между ними по иерархическому уровню и влиянию [3, с.96].

Большим разнообразием форм проявления характеризуется типология конфликтов по составу конфликтующих сторон, затрагивающих в большинстве случаев их интересы, целеполагание, соблюдение социальных и нравственных норм, определение функциональной значимости конфликтного противостояния. Наиболее полную классификацию по этому критерию представляет А.Г.Здравомыслов [34, с.114]. В первую очередь, выделяются межличностные, внутриличностные, межгрупповые и внутригрупповые конфликты. Самыми многочисленными являются межличностные конфликты. В основном, они порождаются столкновением интересов отдельных субъектов, также распространены причинами является несовпадение характеров, личных взглядов или моральных ценностей.

Структурно в конфликте выделяют следующие составляющие:

1. Объект (предмет спора).
2. Субъекты (отдельные индивиды, группы, организации).
3. Условия протекания конфликта.
4. Масштаб конфликта.

5. Стратегии и тактики поведения сторон.

6. Исходы конфликтной ситуации (последствия, результаты, их осознание).

Конфликт, независимо от его природы, выполняет ряд функций, среди которых наиболее важными являются:

1. Диалектическая функция служит для выявления причин конфликтного взаимодействия.

2. Конструктивная функция проявляется в том, что вызываемое конфликтом напряжение может быть направлено на достижение какой-либо цели.

3. Деструктивная функция выражается в разрушительных последствиях конфликта, когда конфликтующие стороны не приходят к решению проблемы, остаются в эмоционально напряженных, даже враждебных отношениях, либо прекращают дальнейшее взаимодействие [34, с.115].

Управление конфликтом можно рассматривать в двух аспектах: внутреннем и внешнем. Первый из них заключается в управлении собственным поведением в конфликтном взаимодействии. Внешний аспект управления конфликтами предполагает, что субъектом управления может выступать какой-то человек (руководитель, лидер, педагог). Управление конфликтом – это целенаправленное, обусловленное объективными законами воздействие на его динамику в интересах развития или разрушения той социальной системы, к которой имеет отношение данный конфликт.

Каждый реальный конфликт представляет собой сложный динамический процесс, включающий следующие основные стадии [9, с. 184]:

1. Предконфликтная стадия.

Исходная, начальная фаза – предметная ситуация, которую обуславливают объективные причины конфликта. В конфликтной ситуации определяются противостоящие стороны с их несовместимыми интересами и возможными опасениями, обозначаются предметы разногласий. Она

обуславливается накоплением и обострением противоречий в системе социальных связей, группового поведения и межличностного взаимодействия. Ситуация, ставшая конфликтной, означает такое стечение жизненных обстоятельств и пересечение интересов людей, которое создает почву, предпосылки для возможного столкновения между ними. Таким образом, это объективно и субъективно обусловленные противоречия, осознание сторонами несовместимости своих интересов, их разных подходов к преодолению препятствий, вставших на пути решения трудной задачи [9, с.186].

Конфликтная ситуация характеризуется интересами и позициями. При этом интерес – это желаемая цель, а позиция – формальное выражение интересов. Интерес и позиция являются близкими, но разными понятиями: один и тот же интерес может быть оформлен в разных позициях. Кроме того, позиция имеет собственные интересы, заключающиеся, например, в ее защите и развитии. Конфликтная ситуация может не перейти на стадию конфликта, если стороны предпочтут позиционную борьбу – действия, направленные на сохранение своей позиции и стремление к состоянию равновесия.

2. Стадия конфликта (конфликтное взаимодействие).

Конфликтная ситуация перерастает в конфликт в результате действий, приводящих стороны, вовлеченные в конфликтную ситуацию, в движение. Такие действия означают столкновение, инцидент, зачастую это происходит, когда один участник ситуации начинает ограничивать возможностей других участников реализовывать свои интересы, достигать каких-либо целей.

Первая фаза собственно конфликтной стадии, наступающей после инцидента, вместе с резким обострением расхождений, выходом на позиции прямой конфронтации отличается тем, что стороны резко критикуют друг друга, вызывая ответные действия, противодействие. Происходит наступление на позиции оппонентов, эмоционально такое поведение очень

часто сопровождается нарастанием агрессивности, переходом от предубежденности и неприязни к психологической несовместимости и откровенной враждебности. Эта фаза конфликтного поведения, приводя к усилению конфронтации, вместе с тем стимулирует наступление момента «переоценки ценностей» с учетом перемен, происшедших в социальной среде, позициях и намерениях сторон. Наступает фаза выбора путей дальнейшего взаимодействия оппонентов [9, с.188].

Таким образом, определяются два возможных варианта: либо при сложившейся расстановке сил искать примирения, снижать уровень напряженности в отношениях, делать уступки и таким образом идти на прекращение конфликта, перевести его в скрытую форму с тем, чтобы в последующем вернуться к исходной конфликтной ситуации; либо эскалация, продолжение конфликта, доведение его до более высокой степени обострения. При продолжении конфликта процесс противоборства продолжается, противостоящие стороны мобилизуют дополнительные силы и средства. Осознание конфликтующими сторонами опасности разрушительной конфронтации приведет их к переосмыслению своих целей и интересов, пересмотру стратегии и тактики поведения. По инициативе самих участников конфликтного противоборства или посторонней силы, заинтересованной в прекращении конфликта, принимаются меры, чтобы остановить конфронтацию, направить конфликт во взаимоприемлемые рамки, разрешить его тем или иным способом [23, с.154].

Если конфликтная ситуация перерастает в конфликт, то позитивное разрешение конфликта во многом зависит от способности сторон освободиться от стереотипов позиции и сконцентрироваться на интересах. Закрепление участников конфликта на своих позициях, ввиду их жесткости, может препятствовать конструктивному решению проблем и стимулировать силовые подходы.

3. Послеконфликтная стадия.

Первая фаза этой стадии – ослабление противостояния. Она характеризуется тем, что конфликт при всей своей остроте может прекратиться как в итоге изменения объективной ситуации, так и в результате психологической перестройки субъектов, изменения их взглядов и намерений. На этой основе становится возможным полное или частичное разрешение конфликта. Напряженность ситуации спадает, причины, вызвавшие противостояние и обостренную борьбу, сглаживаются или устраняются. Наступает период установления новых форм взаимодействия, возможного согласия и сотрудничества бывших оппонентов [23, с.160].

При этом необходимо понимать некоторые различия в содержании таких терминов, как «завершение», «урегулирование», «разрешение» конфликта, которые несут разную смысловую нагрузку. Под завершением понимается всякое окончание, прекращение конфликта. Оно может быть результатом как взаимного примирения сторон, достижения определенного согласия между ними, так и постепенного ослабления противостояния. Основная предпосылка завершения конфликта – устранение объективных и ослабление субъективных причин, породивших конфликтную ситуацию.

Урегулирование конфликта – это, как правило, приведение конфликтного взаимодействия в русло примирения путем переговоров, участия посредников. Оно возможно в том случае, когда стороны приходят к убеждению, что достижение удовлетворяющих их договоренностей гораздо выгоднее продолжения конфликта [24, с.84].

Разрешение конфликта предполагает его завершение по воле самих оппонентов, достижение ими совместно найденного решения по разделившей их проблеме. Это, в свою очередь, требует выбора соответствующего стиля конфликтного поведения и способа действий.

Таким образом, следует, что необходимыми условиями для того или иного улаживания конфликта являются: во-первых, осознание противоборствующими сторонами объективно существующих между ними

противоречий и разногласий, расхождения интересов и несовпадения целей, т.е. представление о реальном источнике, непосредственных причинах конфликта и сопутствующих им мотивах; во-вторых, заинтересованность каждого из участников конфликта в том, чтобы преодолеть возникшее противостояние; в-третьих, отдельный или совместный поиск и использование доступных сторонам методов, правил и способов разрешения случившегося между ними конфликта, т.е. устранение его исходной причины [3, с.125].

Заключительная фаза послеконфликтной стадии – подведение итогов, оценка результатов. Последствия конфликта зависят от многих факторов объективного и субъективного порядка, манеры поведения сторон, методов преодоления расхождений, опыта посредников, которые участвовали в урегулировании конфликта.

Последствия конфликтного противоборства оказывают влияние на отдельные лица, социальные группы, конкретную организацию или коллектив. В этом проявляются функции и значение конфликта, его целесообразность или, напротив, нецелесообразность. При анализе и оценке как позитивных, так и негативных последствий любого конфликтного столкновения необходимо применять научный подход для достижения подлинной объективности [19, с.201].

1.2. Стратегии поведения в конфликтных ситуациях

При всем разнообразии и уникальности конфликтных ситуаций поведение в них людей имеет некоторые общие признаки. Это связано в первую очередь с тем, что решение той проблемы, которая обусловила конфликтную ситуацию, в определенной мере значимо для каждой из сторон, делает их взаимодействующими партнерами.

У каждого конфликта есть некая стандартная схема развития: непосредственная причина, приводящая к столкновению, несовместимость

интересов и целей, несовпадение занимаемых позиций, предпринимаемых действий и используемых при этом средств. В большинстве случаев участникам конфликтов недостает взаимопонимания, осознания различий в оценках расхождений во взглядах сторон, достаточно полной осведомленности как о собственных желаниях и планах, так и об истинных намерениях оппонентов, знания того, как и посредством чего достичь своих целей, не отвергая интересов других людей, вовлеченных в конфликт.

Очевидно, что эффективное решение проблемы, приведшей к конфликтной ситуации, требует от каждого субъекта ясного представления об истинных причинах конфликта, осмысленного стиля поведения. Стил в этом контексте означает способ осуществления определенных интересов, образ действий по достижению намеченной цели и вместе с тем манеру общения [23, с.191].

Поведение участников конфликта складывается по-разному. Оно может иметь конструктивную направленность, для которой характерен совместный поиск выхода из конфликтной ситуации, приемлемого для всех сторон. Возможно превосходство в силе одной стороны, которой беспрекословно уступают другие. Не исключается и деструктивное поведение, проявляющееся в действиях разрушительного характера.

В конфликтологии с 70-х годов XX в. признано существование следующих пяти стратегий конфликтного поведения: уклонение, приспособление, конфронтация, сотрудничество, компромисс [19, с. 161]. Описав и систематизировав признаки различных стратегий, американцы Кеннет Томас и Ральф Килменн предложили схематическую сетку, которая названа их именами. Графически она изображается в том виде, как это показано на рисунке.



Рис. 1. Признаки стратегий конфликтного поведения К.Томаса и Р.Килмена

Сетка Томаса-Килменна демонстрирует, что выбор конфликтного поведения зависит как от интересов участвующих в конфликте сторон, так и от характера предпринимаемых ими действий. Стратегия поведения в конфликте определяется, во-первых, мерой осуществления собственных интересов (личных или групповых) и степенью активности или пассивности в их отстаивании. Во-вторых, на стратегию поведения существенно влияют стремление удовлетворить интересы других сторон, участвующих в конфликте, а также то, какие действия приоритетны для отдельных лиц, социальных групп – индивидуальные или совместные [43, с. 51].

Каждая из названных стратегий поведения в конфликте имеет свои характерные особенности.

1. Уклонение как стратегия поведения в конфликтах характеризуется явным отсутствием у вовлеченного в конфликтную ситуацию желания сотрудничать с кем-либо и приложить активные усилия для осуществления собственных интересов, равно как пойти навстречу оппонентам. Главное стремление – выйти из конфликтного поля. Такую стратегию обычно выбирают в определенных ситуациях:

- если проблема, вызвавшая столкновение, не представляется субъекту конфликта существенной, предмет расхождения, не заслуживает внимания и затрачивания сил;

– когда обнаруживается возможность достичь собственных целей иным, неконфликтным путем;

– когда столкновение происходит между равными или близкими по силе (статусу) субъектами, сознательно избегающими осложнений в своих взаимоотношениях;

– если требуется отсрочить острое столкновение, чтобы выиграть время, более обстоятельно проанализировать сложившуюся ситуацию, собраться с силами, заручиться поддержкой сторонников;

– когда желательно избежать дальнейших контактов с трудным по психическому состоянию человеком или крайне тенденциозным, чрезмерно пристрастным оппонентом, преднамеренно ищущим поводы для обострения отношений [41, с.54].

Уклонение бывает вполне оправданным в условиях межличностного конфликта, возникающего по причинам субъективного, эмоционального порядка. Этот стиль чаще всего используют реалисты по натуре. Люди такого склада, как правило, трезво оценивают преимущества и слабости позиций конфликтующих сторон. Но, если конфликт возник на объективной основе, уклонение и нейтралитет могут оказаться неэффективными, поскольку спорный вопрос сохраняет свое значение, и конфликтная ситуация будет продолжать существовать.

2. Приспособление как стратегия пассивного поведения отличается склонностью участников конфликта смягчить, сгладить конфликтную ситуацию, сохранить или восстановить гармонию во взаимоотношениях посредством уступчивости, доверия, готовности к примирению. В отличие от уклонения эта стратегия позволяет в большей мере учитывать интересы сторон и не избегать совместных действий. Обычно к приспособлению прибегают в следующих ситуациях:

– один из участников конфликта не считает важной возникшую проблему, не считает ее достаточно существенной для себя и потому

проявляет готовность принять во внимание интересы другой стороны, уступая ей;

– оппоненты намеренно уступают друг другу в чем-то, считая, что приобретают больше, чем теряют, в том числе, добрые взаимоотношения, обоюдное согласие, партнерские связи;

– создается безвыходная ситуация, требующая ослабления эмоционального напряжения, принесения какой-то жертвы ради сохранения мира в отношениях и предупреждения конфронтационных действий;

– проявляется соревновательное взаимодействие оппонентов, не направленное на жесткую конкуренцию, непременно нанесение ущерба другой стороне [28, с.256].

Приспособление применимо при любом типе конфликтов. Наиболее подходит эта стратегия поведения к конфликтам организационного характера, когда бывает необходимо дорожить поддержанием атмосферы делового сотрудничества и взаимопонимания. В отдельных ситуациях приспособление как стратегия может оказаться малоэффективной – когда интересы и цели субъектов конфликта не поддаются согласованию, когда они охвачены чувством раздражения и неприязни друг к другу.

3. Конфронтация является стратегией поведения, ориентированной на активные действия по достижению одним из участников конфликта собственных интересов без учета интересов других сторон, непосредственно участвующих в конфликте, а, возможно, и в ущерб им. Применяющий подобный стиль поведения стремится навязать другим свое решение проблемы, не приемлет совместных действий. При этом могут использоваться волевой напор, силовое давление, административные и экономические санкции, принуждение оппонента принять оспариваемую им точку зрения для того чтобы одержать победу в конфликтном противостоянии. Как правило, такой путь выбирается в следующих ситуациях:

– когда проблема имеет жизненно важное значение для участника конфликта, считающего, что он обладает достаточной силой для ее быстрого решения в свою пользу;

– если конфликтующая сторона занимает очень выгодную для себя, по сути, беспроигрышную позицию и располагает возможностями использовать ее для достижения собственной цели;

– когда субъект конфликта уверен, что предлагаемый им вариант решения проблемы наилучший в данной ситуации, и вместе с тем, имея более высокий статус, настаивает на принятии этого решения [42, с.161].

Данная стратегия поведения, предполагающая, в первую очередь, использование различных видов давления, зачастую характеризуется неуправляемыми эмоциями конфликтующих сторон, разрушением уважительных отношений, чрезмерно негативной реакцией со стороны тех, кто окажется в проигрышной позиции. Потому конфронтация считается малоэффективной и неприемлемой стратегией в большинстве происходящих конфликтов.

4. Сотрудничество – стратегия поведения в конфликте, нацеленная на максимальную реализацию участниками конфликта собственных интересов. Но в отличие от конфронтационного стиля сотрудничество предполагает не индивидуальный, а совместный поиск такого решения, который отвечает устремлениям всех конфликтующих сторон. Это возможно при условии своевременной и точной диагностики проблемы, обусловившей конфликтную ситуацию, понимания как внешних проявлений, так и скрытых причин конфликта, готовности сторон действовать совместно ради достижения общей для всех цели.

Стратегию сотрудничества используют те, кто воспринимает конфликт как явление социальной жизни, потребность решить ту или иную проблему без нанесения ущерба какой-либо стороне. В конфликтных ситуациях возможность сотрудничества появляется в следующих случаях:

– проблема, вызвавшая разногласия, представляется важной для конфликтующих сторон, каждая из которых не намерена уклоняться от ее совместного решения;

– конфликтующие стороны имеют примерно равный статус или принимают во внимание разницу в своих положениях;

– каждая сторона желает добровольно и на равноправной основе обсудить спорные вопросы, с тем, чтобы в конечном счете прийти к полному согласию относительно взаимовыгодного решения значимой для всех проблемы;

– стороны, вовлеченные в конфликт, поступают как партнеры, доверяют друг другу, считаются с потребностями, опасениями и предпочтениями оппонентов [44, 216].

Сотрудничество считается самой конструктивной стратегией поведения в конфликте, каждая сторона получает максимум пользы при минимальных потерях. Но такое движение к положительному исходу конфликта требует времени, готовности к взаимопониманию, умения выразить и аргументировать свою позицию, внимательного отношения оппонентов друг к другу, выработки альтернатив и согласованного выбора из них в ходе переговоров. Результатом становится совместно найденный оптимальный выход из конфликта, а также укрепление партнерского взаимодействия.

5. Компромисс занимает срединное место среди стратегий конфликтного поведения. Он означает расположенность участников конфликта к урегулированию разногласия на основе взаимных уступок, достижения частичного удовлетворения своих интересов. Эта стратегия в равной мере предполагает активные и пассивные действия, приложение индивидуальных и коллективных усилий. Компромисс предпочтителен в тех ситуациях, когда необходимо хотя бы частично удовлетворить притязания

каждой из вовлеченных в конфликт сторон. К этой стратегии прибегают в следующих ситуациях:

- когда субъекты конфликта хорошо осведомлены о его причинах и развитии, чтобы судить о реально складывающихся обстоятельствах, всех аргументов «за» и «против» собственных интересов;

- если равные по статусу конфликтующие стороны, имея взаимоисключающие интересы, признают необходимость смириться с данным положением дел и расстановкой сил, довольствоваться временным, но подходящим вариантом разрешения противоречий;

- когда участники конфликта, обладающие разным статусом, склоняются к достижению договоренности, чтобы выиграть время и избежать излишних потерь;

- когда оппоненты, оценив сложившуюся ситуацию, корректируют свои цели с учетом изменений, происшедших в процессе конфликта;

- если все другие стили поведения в данном конфликте не приносят желаемого результата [27, с.194].

Способность к компромиссу – свидетельство реалистичной оценки ситуации и развитой культуры общения. К нему лучше прибегать после обстоятельного обсуждения сложной проблемы, поиск разумных альтернатив и оптимальных вариантов .

Стратегия поведения в конфликте совпадает по значению со способом его разрешения. Соответственно, способы разрешения конфликтов такие же, как указаны в сетке Томаса-Килменна, а именно: уклонение, приспособление, конфронтация, сотрудничество, компромисс. Поведенческие стратегии в конфликте рассматривает К.В.Кондратьев в работе «Конфликты и пути их разрешения [41].

Определение стратегии разрешения конкретного конфликта связано с выбором способа действий. При этом приходится принимать в расчет ряд

существенных обстоятельств, которые так или иначе сводятся к использованию мер стимулирования, включая убеждение и принуждение.

Во-первых, основная задача в урегулировании любого конфликта состоит в том, чтобы по возможности придать ему функционально-положительный характер, свести к минимуму неизбежный ущерб от негативных последствий противостояния или острого противоборства. Такой результат достижим, если участники конфликта проявят заинтересованность в улаживании своих разногласий, если они приложат совместные усилия к поиску устойчивого, стабильного согласия всех сторон.

Во-вторых, возможен двоякий исход конкретного конфликта – его полное или частичное разрешение. В первом случае достигается исчерпывающее устранение причин, вызвавших конфликтную ситуацию, а при втором варианте происходит поверхностное ослабление разногласий, которые со временем могут вновь обнаружить себя [69, с.118].

При полном разрешении конфликт прекращается как на объективном, так и на субъективном уровнях. Конфликтная ситуация претерпевает кардинальные изменения, ее отражение в сознании оппонентов означает трансформацию, превращение «образа противника» в «образ партнера», а психологическая установка на борьбу, противодействие сменяется ориентацией на примирение, согласие, партнерское сотрудничество.

Частичное же разрешение не устраняет причины конфликта. Оно, как правило, выражает только внешнее изменение конфликтного поведения при сохранении внутреннего побуждения к продолжению противоборства. Сдерживающими факторами выступают либо волевые, идущие от разума аргументы, либо санкция сторонней силы, воздействующей на участников конфликта. Предпринимаемые меры направляются на то, чтобы убедить или заставить конфликтующие стороны прекратить враждебные действия, исключить чье-либо поражение, указать на средства, способствующие взаимопониманию [69, с.120].

Таким образом, отдельное лицо или социальная группа, соотнося интересы конфликтующих сторон и параметры их поведения, выбирают приоритетный для себя способ разрешения конфликта, наиболее доступный и приемлемый в данных условиях.

1.3. Основные характеристики психического развития детей младшего школьного возраста

Психическое развитие человека происходит в соответствии с определенными закономерностями, которые изучает возрастная психология. формирует представление о психическом развитии детей. Переход из одной возрастной категории в другую связан с определенным этапом, который отмечен неповторимыми внутренними условиями развития и своей индивидуальной характеристикой. С возрастом связан характер деятельности человека, особенности его мышления, круг его запросов, интересов, а также социальные проявления. Л.С. Выготский назвал возраст неким циклом в развитии человека, который имеет собственную структуру и динамику. В процессе каждого цикла развития происходят психологические и физиологические изменения, которые не зависят от индивидуальных отличий и присущи всем людям. Возрастная психология – отрасль психологической науки, отражающая закономерности психического развития и формирование личности на всех возрастных этапах, и использование основ возрастной психологии помогает глубже понимать возникающие ситуации и разрешать различные педагогические проблемы [21, с. 73].

Границы младшего школьного возраста, совпадающие с периодом обучения в начальной школе, устанавливаются в настоящее время с 6-7 до 9-10 лет. Младший школьный возраст наиболее глубоко и содержательно представлен в работах В.В.Давыдова, Д.Б.Эльконина, их сотрудников и последователей Л.И.Айдарова, А.К.Дусавицкого, А.К.Маркова, В.В.Рубцова,

Г.А.Цукерман и др. В этот период происходит дальнейшее физическое и психофизиологическое развитие ребенка, обеспечивающее возможность систематического обучения в школе. Закладываются основные модели поведения, происходит усвоение моральных норм и правил, начинает формироваться общественная направленность личности. Возникают новые отношения между ребенком и взрослым, отношения между сверстниками, происходит включение в коллектив, в новый вид деятельности – учение, которое предъявляет ряд особых требований к ученику. Учебная деятельность, с одной стороны, строится с учетом возрастных возможностей, а с другой – должна обеспечить ребенку получение необходимых знаний и навыков для последующего развития [20, с.254].

В младшем школьном возрасте учебная деятельность становится ведущей. Она определяет важнейшие изменения, происходящие в развитии психики детей на данном возрастном этапе. В рамках учебной деятельности складываются психологические новообразования, характеризующие наиболее значимые достижения в развитии младших школьников и являющиеся фундаментом, обеспечивающим развитие на следующем возрастном этапе. Ведущая роль учебной деятельности в процессе развития ребенка не исключает того, что младший школьник активно включен и в другие виды деятельности, в ходе которых совершенствуются и закрепляются его новые достижения.

Е.Е.Сапоговой выделяются основные мотивы учения: познавательные (направленные на овладение знаниями, способами получения знаний, приемами самостоятельной работы, приобретение дополнительных знаний); социальные (ответственность, понимание социальной значимости учения, стремление занять определенную позицию в отношениях с окружающими, получить их одобрение); ушколичные – получить хорошую отметку, заслужить похвалу [49, с. 132]. На протяжении периода обучения ребенка в начальной школе мотивация к учебной деятельности, достаточно сильная в

начале, начинает постепенно снижаться. Отчасти это связано с тем, что у ребенка уже есть завоеванная общественная позиция. Проблема разрешается, когда учебной деятельности придается новая лично значимая мотивация.

Согласно Л.С.Выготскому, с началом школьного обучения в центр сознательной деятельности ребенка выдвигается мышление. Развитие словесно-логического, «рассуждающего» мышления, происходящее в ходе усвоения научных знаний, оказывает влияние и на другие познавательные процессы: «память в этом возрасте становится мыслящей, а восприятие – думающим» [20, с.280]. В этот возрастной период завершается наметившийся в дошкольном возрасте переход от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению, в младшем школьном возрасте мышление становится доминирующей функцией. В процессе обучения закладываются основы теоретического мышления, формируется умение оперировать абстрактными понятиями. К концу младшего школьного возраста проявляются индивидуальные различия в мышлении, которые впоследствии определяют способности в освоении тех или иных предметных областей.

Восприятие характеризуется произвольностью, хотя элементы произвольного восприятия встречаются уже в дошкольном возрасте. В младшем школьном возрасте восприятие отличается еще слабой дифференцированностью, при этом усиливается ориентация на сенсорные эталоны формы, цвета, времени. Продолжает формироваться такая психическая функция, как внимание. Оно активизируется, хотя еще не отличается стабильностью. Дети способны концентрировать внимание, но еще преобладает произвольный тип внимания. Произвольность познавательных процессов возникает на пике волевого усилия, когда ребенок специально организует себя под воздействием требований. Внимание удерживается благодаря волевым усилиям и высокой мотивации. Согласно О.Ю.Ермолаеву, на протяжении младшего школьного возраста в развитии внимания происходят существенные изменения, идет интенсивное развитие

всех его свойств: существенно (в два раза) увеличивается объем внимания, повышается его устойчивость, развиваются навыки переключения и распределения. Младший школьник уже способен заниматься одним делом от 10 до 20 минут. К 9-10-ти годам дети становятся способны достаточно долго сохранять внимание и выполнять произвольно заданную программу действий [16, с.121].

В младшем школьном возрасте память, как и другие психические процессы, претерпевает существенные изменения. Память ребенка постепенно приобретает черты произвольности, становясь сознательно регулируемой и опосредованной. Память развивается в двух направлениях – произвольности и осмысленности. В учебной деятельности развиваются все виды памяти: долговременная, кратковременная и оперативная. Данный возрастной период является сензитивным для становления высших форм произвольного запоминания, поэтому целенаправленная развивающая работа по овладению мнемической деятельностью является в этот период наиболее эффективной [53, с.244]. Дети непроизвольно запоминают тот материал, который им интересен и преподнесен в игровой форме, с яркими наглядными пособиями, презентациями. Но в этом возрасте они уже способны произвольно запоминать не слишком интересный материал, делать это целенаправленно.

Развитие речи младших школьников определяет активизирующаяся в этом возрасте потребность в общении. Увеличивается активный словарный запас ребенка – в среднем до 7 тыс. слов, также растет пассивный словарный запас. Ребенок прислушивается к звучанию слова, при научении легко овладевает звуковым анализом слов, начинает проявлять собственную активную позицию к языку. Также отмечается, что младший школьник начинает обладать рефлексией, может осознавать смысл и содержание собственных действий, давать им развернутое словесное объяснение [53, с.251].

Развитие воображения младшего школьника происходит в определенной последовательности: на первой стадии оно является воссоздающим или репродуктивным, на второй стадии – продуктивным. В начале обучения воображение ребенка опирается на конкретные предметы, но со временем на первое место начинает выступать слово, которое помогает создавать образы, давать простор фантазии. К важным психологическим новообразованиям младшего школьного возраста относятся: произвольность психических процессов, формирование отвлеченного словесно-логического, рассуждающего мышления, возникновение которого существенно перестраивает другие познавательные процессы детей.

Интенсивно развивается в этом возрасте самосознание. Становление самооценки младшего школьника достаточно сильно зависит от успеваемости. У отличников и некоторых хорошо успевающих детей складывается завышенная самооценка. У неуспевающих и крайне слабых учеников систематические неудачи и низкие отметки снижают уверенность в себе, в своих возможностях. Также оказывает влияние на формирование отношения к себе ребенка то положение, которое он занимает в группе сверстников и отношение к нему учителя.

В данном возрастном периоде на новом уровне представлена идентификация отношений взрослый – ребенок. Д.Б. Эльконин отмечает, что «происходит перестройка всей системы отношений ребенка с действительностью. У дошкольника имеется две сферы социальных отношений: «ребенок – взрослый» и «ребенок – дети». Эти системы связаны игровой деятельностью. Результаты игры не влияют на отношения ребенка с родителями, отношения внутри детского коллектива также не определяют взаимоотношения с родителями. Эти отношения существуют параллельно, они связаны иерархическими связями. Так или иначе, важно учитывать, что благополучие ребенка во многом зависит от внутрисемейной гармонии. Макросистема «ребенок – взрослый» дифференцируется на две подсистемы:

«ребенок – учитель» и «ребенок – родители». Система «ребенок – учитель» начинает определять отношения ребенка к родителям и отношения ребенка к детям» [77, с.170]

Начало обучения в школе ведет к коренному изменению социальной ситуации развития ребенка. Он становится «общественным» субъектом и у него появляются социально значимые обязанности, выполнение которых получает общественную оценку. На протяжении младшего школьного возраста начинает складываться новый тип отношений с окружающими людьми. «Социальное пространство ребенка расширилось – ребенок постоянно общается с учителем и одноклассниками по законам четко формулируемых правил. Безусловный авторитет взрослого постепенно утрачивается и к концу младшего школьного возраста все большее значение для ребенка начинают приобретать сверстники, возрастает роль детского сообщества» [49, с.144].

В этом возрасте происходит появление и другого важного новообразования – произвольного поведения. Ребенок учится регулировать свое поведение и управлять им, становится самостоятельным, сам выбирает, как ему поступать в определенных ситуациях. В основе этого вида поведения лежат нравственные мотивы, образцы поведения, формирующиеся в этом возрасте. Возраст 7-8 лет является сензитивным периодом для усвоения ребенком моральных норм, он психологически готов к пониманию смысла и ценности определенных правил, и к их повседневному выполнению. Подчинение правилам формирует у ребенка более высокие формы произвольного управления своим поведением. Но для того, чтобы становление личности ребенка шло наиболее продуктивно, важно внимание и оценка взрослого. «Эмоционально-оценочное отношение взрослого к поступкам ребенка определяет развитие его нравственных чувств, индивидуального ответственного отношения к правилам, с которыми он знакомится в жизни. Следование принятым правилам и нормам часто связано

у ребенка с желанием быть одобренным взрослыми или укрепить свою личную позицию в группе сверстников. То есть, поведение так или иначе связано с основным мотивом, доминирующим в этом возрасте – мотивом достижения успеха. Иногда встречается другой вид этого мотива – мотив избегания неудачи» [53, с.267].

С формированием у младших школьников произвольного поведения тесно связаны такие новообразования, как планирование результатов действия и рефлексия. Ребенок начинает активно размышлять по поводу своих действий, он способен оценить свой поступок с точки зрения его результатов и тем самым изменить свое поведение, спланировать его соответствующим образом. Появляется внутренний план действий, смысло-ориентировочная основа в поступках, это тесно связано с дифференцированностью внутренней и внешней жизни. Ребенок способен сдерживать какие-то свои желания, если результат их выполнения не будет соответствовать определенным нормам или не приведет к поставленной цели. «Важной стороной внутренней жизни ребенка становится его смысловая ориентировка в своих действиях. Это связано с переживаниями ребенка по поводу изменения отношения с окружающими – он, как правило, боится потерять свою значимость в их глазах. Негативное содержание этого возраста проявляется в первую очередь в нарушении психического равновесия, в неустойчивости воли, настроения и т. д.» [16, с.201].

Начало обучения в школе значительно расширяет круг социальных контактов ребенка, что неизбежно влияет на его «Я-концепцию». Школа способствует развитию самостоятельности ребенка, его автономии и отделению от родителей, предоставляет ему широкие возможности для изучения окружающего мира – как физического, так и социального. В школе приобретают более важное значение его собственные действия и проявления, он уже вынужден отвечать за себя сам. Именно в этом возрасте ребенок переживает свою уникальность, он осознает себя личностью,

стремится к совершенству. Это находит свое отражение во всех сферах жизни ребенка, в том числе и во взаимоотношениях со сверстниками. Дети находят новые групповые формы активности, занятий. «Сначала они стараются вести себя так, как принято в этой группе, подчиняясь законам и правилам. Затем начинается стремление к лидерству, к превосходству среди сверстников. В этом возрасте дружеские отношения более интенсивные, но менее прочные. Младшие школьники учатся умению приобретать друзей и находить общий язык с разными детьми. Хотя предполагается, что способность к формированию близких дружеских отношений в некоторой степени определяется эмоциональными связями, установившимися у ребенка в течение первых пяти лет его жизни» [16, с.215]. В младшем школьном возрасте у ребенка развивается направленность на других людей, учет их интересов, что может получить выражение в просоциальном поведении. Поведение, призванное приносить пользу другим людям, основанное на таких качествах, как чуткость, эмотивность, способность к сопереживанию – очень значимо для развитой личности.

В школе ребенок участвует в новых деловых отношениях, он становится объектом оценки с точки зрения интеллектуальных, социальных и физических возможностей. Невольно он вынужден сравнивать себя с другими детьми – с их успехами, достижениями, поведением. Вследствие этого, школа неизбежно становится источником впечатлений, на основе которых начинается бурное развитие самооценки ребенка. В школе его достижения и неудачи приобретают официальный характер, постоянно регистрируются и провозглашаются публично. И развитие личности младшего школьника во многом зависит от школьной успеваемости, оценки ребенка взрослыми. Ребенок в этом возрасте очень сильно подвержен внешнему влиянию, благодаря этому он особенно восприимчив для знаний, для социальной информации. Совершенствовать свои навыки дети стремятся

в тех видах деятельности, которые ценятся в значимой компании, чтобы выделиться в ее среде, добиться успеха [53, с.281].

В целом, младший школьный возраст является наиболее ответственным этапом развития и формирования личности ребенка. Полноценное проживание этого возраста, его позитивные приобретения являются необходимым основанием, на котором выстраивается дальнейшее развитие ребенка как активного субъекта познаний и деятельности. Основная задача взрослых в работе с детьми младшего школьного возраста – создание оптимальных условий для раскрытия и реализации возможностей детей с учетом индивидуальности каждого ребенка.

Основные достижения этого возраста обусловлены ведущим характером учебной деятельности и являются во многом определяющими для последующих лет обучения: к концу младшего школьного возраста ребенок должен хотеть учиться, уметь учиться и верить в свои силы. Обобщая все изложенное, можно сформулировать следующее:

1. В младшем школьном возрасте завершается переход от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению; учебная деятельность становится ведущей, в итоге формируются такие психические новообразования, как: произвольность психических процессов, рефлексия (личностная, интеллектуальная), внутренний план действий (умение составлять план в уме, анализировать ситуацию). Доминирующей становится мотивация достижения успеха.

2. Существенно изменяется социальная ситуация: изменяется образ жизни, происходит смена референтной группы, меняется система взаимоотношений ребенка с окружающими людьми и сверстниками, формируется произвольное поведение с ориентацией на моральные нормы и правила, усваивается социальный смысл учения.

3. Укрепляется новая внутренняя позиция ребенка, формируется «Я – концепция», которая включает осознание себя личностью, способной к выбору [49, с.128].

Движущие силы психического развития человека сложны и многообразны. Непосредственными движущими силами развития ребенка являются противоречия между новым и старым, которые возникают и преодолеваются в процессе обучения, воспитания и деятельности. К ним относятся противоречия между новыми потребностями и возможностями их удовлетворения; между возросшими внутренними запросами и сложившимися формами взаимоотношений; между растущими требованиями со стороны социума, коллектива, и имеющимся уровнем психического развития. Указанные противоречия характерны для всех возрастов, но приобретают специфику в зависимости от возраста, в котором они проявляются. У младшего школьника существует противоречие между готовностью к самостоятельной волевой деятельности и зависимостью поведения от ситуации, эмоций и переживаний [53, с.311].

Разрешение этих противоречий происходит через формирование более высоких уровней психической деятельности, в результате ребенок переходит в следующую возрастную категорию, на новую ступень развития.

1.4. Предпосылки и особенности конфликтного поведения младших школьников

На данный момент в педагогической и психологической литературе недостаточно разработан дифференцированный подход к детским конфликтам. Наиболее полное и последовательное описание конфликта с учетом возрастных особенностей в отечественной психологии принадлежит И.А.Коху [43]. Им разработана проблема психологического конфликта, проанализирована мотивация личности в конфликтной ситуации, описаны

социально-типичные отношения в конфликтах и их влияние на формирование характера. Межличностным конфликтам среди детей дошкольного и школьного возраста посвящены теоретические и экспериментальные исследования А.Я.Анцупова, Е.Д.Беловой, А.Н.Белкина В.В. Гришина, А.И.Захарова, Т.Н.Счастной и др. Исследование Е.А. Донченко посвящено анализу сущности нравственных конфликтов в русле возрастной периодизации. Выделяя конфликты типа «я - я», «я - семья», «я - группа», автор их причиной считает неудовлетворенные потребности ребенка в признании [37, с.88]. Таким образом, в отечественной психолого-педагогической литературе конфликт рассматривается как состояние личности, возникающее вследствие противоречий или столкновения различных образований, что создает необходимую теоретико-методологическую для изучения специфики протекания конфликтов в среде детей дошкольного и школьного возраста и способов их разрешения.

Необходимость изучения и предупреждения конфликтного поведения у младших школьников вызвана и тем обстоятельством, что в каждом классе есть дети, отношения которых со сверстниками значительно искажены, и само их неблагополучие имеет устойчивый, протяженный во времени характер [10, с.174]. К проблеме конфликтного поведения в дошкольном и младшем школьном возрасте обращались многие отечественные и зарубежные исследователи: Л.С.Выготский, А.В.Запорожец, Я.Л.Коломинский, Д.Б. Эльконин и другие. Они считают, что у детей в возрасте от 5 до 10 лет конфликты чаще всего возникают по поводу игры. В одном из исследований Б.П. Жизневского и Я.Л. Коломинского были выделены типичные причины конфликтов между детьми [38, с.152]. Согласно полученным данным, у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста конфликты чаще всего возникают из-за распределения игровых ролей, а также по поводу правильности игровых действий. По мнению Д.Б.Эльконина, детские конфликты часто возникают по поводу

ресурсов, связанных с предметами или интересами, дисциплины (поведения), трудностей в общении, ценностей и потребностей (физических или психологических) [77, с.114].

Г.М.Андреева [5], Л.С.Выготский [21], А.В.Запорожец [32], А.Н.Леонтьев [45], Д.Б.Эльконин [77], С.Г.Якобсон [78] отмечают, что предупреждение конфликтного поведения у детей предполагает осознание ребенком самого себя; развитие личностных механизмов поведения; формирование первичных этических инстанций и на их основе моральной оценки; возникновение новых мотивов поступков и действий. В младшем школьном возрасте закладывается фундамент нравственного поведения, происходит усвоение моральных норм и правил поведения, начинает формироваться общественная направленность личности. И разрешение конфликтных ситуаций играет важную роль, как в формировании личности в целом, так и в морально-этическом развитии, в формировании ценностных ориентаций.

Характер младших школьников отличается некоторыми особенностями. Прежде всего, это импульсивность – они склонны незамедлительно действовать под влиянием непосредственных импульсов, побуждений, не обдумывая свои поступки. Ими руководит потребность в активной внешней разрядке при возрастной слабости волевой регуляции поведения [78, с.53]. Яркая эмоциональность младших школьников проявляется в том, что вся их психическая деятельность обычно окрашена эмоциями. Они не умеют сдерживать свои чувства, контролировать их внешнее проявление, они очень непосредственны в выражении эмоций любого характера – и позитивного, и негативного. Кроме этого, им свойственна эмоциональная неустойчивость, частая смена настроений, склонность к аффектам. Также возрастной особенностью является и общая недостаточность воли: младший школьник ещё не обладает большим опытом

длительной борьбы за намеченную цель, преодоления трудностей и препятствий.

Эти особенности эмоционально-волевой сферы, обусловленные возрастом, создают определенные предпосылки для возникновения конфликтных ситуаций в процессе взаимодействия детей. Переживания, возникающие в конфликтной ситуации, связанные с необходимостью выбора и обусловленные, прежде всего, эмоциональной оценкой значимого взрослого, на начальной стадии развития ценностных ориентаций, способствуют фиксации правил поведения, за которыми скрывается личностная ценность. Сначала возникает эмоциональное отношение к ценностям на основании соприкосновения с ценностями значимого другого, затем, в ситуации выбора, они приобретают форму значимых мотивов, затем мотивов смыслообразующих и реально действующих [38, с. 90].

Обобщая рассмотренное ранее понятие конфликтного поведения – это действия и поступки человека в конфликтной ситуации, то есть фактически это способы реагирования в конфликтной ситуации. В связи с этим понятием также рассматривается понятие «конфликтные отношения» – это способы организации взаимодействия с другими людьми, сверстниками, взрослыми, окрашенные негативным, аффективным эмоциональным фоном. Конфликтное поведение, неблагополучие, эмоциональный дискомфорт ребенка среди сверстников негативно отражается на формировании личности ребенка. Дети приходят в школу с различным уровнем эмоциональной стабильности, разным мироощущением и притязаниями, с различными умениями и возможностями. В результате каждый ребенок по-разному соответствует ожиданиям сверстников и требованиям педагогов, и создает отношение к себе [33, с.68]. Изучением конфликтных отношений в младшем школьном возрасте занимались Б.С.Волков [17], Я.Л.Коломинский [39], А.А.Рояк [64] и др. В их работах акцент делается на предупреждение

конфликтного поведения и формирования конфликтных отношений в системе «ребенок – ребенок».

Рассматриваются два типа психологических конфликтов у младших школьников, испытывающих трудности в общении со сверстниками: конфликт в операциях и конфликт в мотивах. Внешние очевидные конфликты порождаются противоречиями, возникающими при организации ими совместной деятельности или в процессе ее.

Внешние конфликты возникают в сфере деловых отношений детей, однако за ее пределы, как правило, не выходят и не захватывают более глубоких пластов межличностных отношений. Поэтому они имеют преходящий, ситуативный характер и обычно разрешаются самими детьми путем самостоятельного установления нормы справедливости. Такие конфликты предоставляют ребенку право на ответственность, на творческое решение трудной, проблемной ситуации и выступают в качестве регулятора справедливых, полноценных отношений детей. Моделирование подобных конфликтных ситуаций в педагогическом процессе может рассматриваться как одно из эффективных средств нравственного воспитания [64, с.197].

Каждый ребенок занимает в группе сверстников определенное положение, которое выражается в том, как к нему относятся сверстники. Степень популярности, которой пользуется ребенок, зависит от многих причин: его знаний, умственного развития, особенностей поведения, умения устанавливать контакты с другими детьми, внешности и т.д. А.А.Рояк исследовала такое явление, как детская непопулярность. Необходимость ее коррекции автор связывает с важностью для развития ребенка потребности в признании, которая в условиях непопулярности фрустрируется [64, с. 219]. Трудности в отношениях детей изучала А.И.Анжарова, особое внимание уделяя проблеме детской замкнутости, в основе которой, по ее мнению, лежат глубокие нарушения процесса общения [8, с.29].

Рассмотрение феномена детских отношений, на фоне которых разворачиваются *внутренние конфликты*, предполагает серьезный анализ, так как межличностные отношения школьников очень сложны, противоречивы, нередко с трудом интерпретируются. Рожденные, опосредованные игрой, межличностные отношения тем не менее могут существовать и независимо от нее, как и от любой другой детской деятельности, в чем существенно отличаются от ролевых и деловых. Благодаря особой эмоциональной насыщенности межличностные отношения гораздо чаще соотносятся с самой личностью ребенка, могут быть очень избирательными и устойчивыми [17, с.206].

Практически в каждом классе начальной школы разворачивается сложная картина межличностных отношений детей. Все эти отношения остро переживаются участниками и несут массу разнообразных эмоций. Эмоциональная напряженность и конфликтность в сфере детских отношений значительно выше, чем в сфере общения с взрослым. При этом опыт первых отношений со сверстниками является тем фундаментом, на котором строится дальнейшее развитие личности ребенка, этот первый опыт во многом определяет стратегию построения отношений с окружающими людьми, характер отношения человека к миру в целом.

Чаще всего конфликтная ситуация перерастает в конфликт при совместных действиях ребенка и сверстников. Подобная ситуация возникает в случаях, когда имеется противоречие между требованиями сверстников и объективными возможностями ребенка в общении, совместной деятельности, т.е. возможности оказываются ниже требований, ожиданий. Недостаточное владение ребенком навыками коммуникации может сочетаться с недостаточным развитием у ребенка способов сотрудничества с детьми: умение делиться, привлекать положительное внимание, способность уступить и т.п. [13, с. 142]. Конфликтная ситуация может возникать и в том случае, когда ребенок, обладая положительными личностными качествами,

не может реализовать их из-за неадекватности способов сотрудничества. Главные причины в этом случае могут крыться в излишней двигательной активности или, напротив, замедленности действий ребенка. «Ситуация неуспеха оказывается для излишне возбудимых детей особенно негативной: возникающие вследствие психологического конфликта со сверстниками отрицательные реакции поведения нередко приобретают невротический характер», – отмечает Б.С.Волков [17, с.214].

При этом ребенок сам не может выйти из остро неблагоприятной ситуации, его переживания все более обобщаются, углубляются и обостряются. «В результате действия сверстников приобретают в его глазах негативную окраску, представляясь все более несправедливыми, и вызывают у ребенка напряженное аффективное состояние, находящее выход в открытом эмоциональном протесте, в отрицательных поведенческих реакциях (повышенной обидчивости, упрямстве, недоверчивости, грубости, озлобленности, вплоть до элементов агрессии), что свидетельствует о качественном изменении отношения к детям и всей направленности его поведения», – пишет А.Н.Леонтьев [45, с.186]. Искажение отношения к сверстникам свидетельствует о возникновении нового этапа в развитии конфликтной ситуации.

Факторами, обостряющими протекание конфликтов между младшими школьниками, являются:

- усиление негативных эмоций, рост напряженности;
- эскалация, тиражирование конфликтной ситуации, увеличение числа детей, участвующих в конфликте;
- отсутствие попыток установления и поддержания отношений;
- проявление безразличия со стороны педагога на возникший конфликт.

Негативное отношение сверстников способствует формированию у ребенка неправильного представления о себе, резкому снижению самооценки и уровня притязаний. Внутренние переживания от импульсивных

эмоциональных реакций могут перейти к напряженным аффективным состояниям, искажающим отношение школьника к самому себе, его общую позитивную направленность. Перейдя в открытую стадию, став межличностным, конфликтная ситуация продолжает развиваться и обостряться [39, с.37].

Исследование конфликтных ситуаций между младшими школьниками позволяет обнаружить следующие закономерности. В младшем школьном возрасте, в связи со значительным усложнением деятельности, появлением учебных задач, необходимостью считаться с мнением сверстников, уметь управлять своими непосредственными желаниями и согласовывать их с желаниями остальных детей, существенно изменяется мотивационная сфера ребенка. Возникает иерархия мотивов, которые, в свою очередь, приобретают качественно иной, своеобразный характер: появляются опосредованные, социальные потребности, способные побуждать деятельность ребенка вопреки существующим у него непосредственным желаниям, через сознательно принятые намерения и цели [40, с.167]. В этом возрасте продолжают формироваться общественные мотивы поведения, которые побуждают ребенка сделать нечто полезное окружающим, помочь товарищу, прислушаться к его мнению, чем-то с ним поделиться.

Однако усваиваемые нормы не всегда обладают для ребенка необходимой побудительной силой и не во всех случаях определяют его поведение. Нередки случаи, свидетельствующие о преобладании негуманных, эгоистических мотивов, зачастую сопутствующих низкому уровню нравственного развития. Особенно ярко эгоистические тенденции проявляются в поведении детей с авторитарными мотивами, в частности, стремящихся к абсолютному утверждению своей ведущей роли в любых видах деятельности. «Активно стремясь к лидерству, такие дети движимы лишь потребностью в самоутверждении. Именно поэтому они предпочитают объединяться с малоинициативными, конформными детьми группы,

добровольно принимающими второстепенные роли, совместная деятельность, игра перестает привлекать их, если нет возможности главенствовать» [47, 89]. В конфликтных ситуациях авторитарно ведущие себя дети чаще всего выбирают путь борьбы, соперничества, активного отстаивания своих прав и интересов. Стремление подавлять других вполне соответствует нравственным чувствам и убеждениям такого ребенка: он не испытывает дискомфорта, считая себя лучше других, так как он – главный. Однако подобное внутреннее «благополучие» имеет в известном смысле безнравственный характер, так как в основе его лежит стремление подавлять других [47, с.95].

Поскольку с таким лидером, как правило, общаются дети, добровольно соглашающиеся на «вторые» роли, подобные отношения выглядят внешне вполне приемлемыми. Но результаты исследования Б.Д.Парыгина позволяют говорить о существовании глубокого психологического конфликта в сфере межличностных отношений в таких ситуациях. О нем свидетельствуют отсутствие каких-либо взаимных симпатий, низкие оценки, которые дети дают различным навыкам и качествам такого лидера, хотя могут взаимодействовать достаточно долго [55, с.213].

К.Фопель отмечает, что наличие двух столь противоречивых планов детских отношений при авторитарном типе руководства совместной деятельностью – внешне благополучного и глубоко конфликтного представляет определенную опасность как для развития личности лидера, так и его партнеров [70, с.14]. Подчинение, выполнение только второстепенных ролей тормозит развитие инициативы и творческие навыки конформных детей. У них может выработаться зависимое поведение и развиться такие нежелательные качества, как угодливость, хитрость.

Результаты исследований многих авторов свидетельствуют о том, что в случае, когда потребность ребенка в общении и в совместной деятельности со сверстниками не удовлетворена, она практически не компенсируется,

вызывая у младшего школьника внутренние переживания, состояние эмоционального неблагополучия [46, с.90]. Блокирование этой потребности, как правило, искажает личностное развитие ребенка, с одной стороны, способствует появлению нежелательных черт поведения: неуверенности в себе, недоверчивости к сверстникам, обидчивости, грубости, вплоть до элементов агрессивного поведения, с другой – отрицательно сказывается на деятельности ребенка, резко снижая его активность на занятиях при объективном владении им необходимыми знаниями [62, с.58]. В результате тормозится процесс саморегуляции ребенка и, таким образом, его личностного творчества, в том смысле, который вкладывает в это понятие М.И.Лисина [16, с.149]. Чрезвычайно существенным в этой связи оказывается наличие гармонии между требованиями сверстников и объективными возможностями ребенка в совместной деятельности, а также между ведущими потребностями ребенка и сверстников.

А.Я.Анцупов выделяет пять наиболее распространенных стратегий поведения младших школьников в конфликте [10, с.74].

Соперничество. При этой стратегии ребенок стремится настоять на своем, достичь желаемого во что бы то ни стало. Он идет на открытое противоборство, не считается с потребностями и интересами товарища, не дорожит сохранением отношений с ним. Действует целенаправленно, напористо, активно отстаивает собственную позицию. Считается малопродуктивной стратегией.

Компромисс. В этом случае конфликтующие между собой школьники идут на взаимные уступки. Компромисс отличается двойкой направленностью – на результат и на сохранение отношений. Оба ребенка не останутся в проигрыше, но своих интересов и потребностей не достигнут в полной мере. Это среднепродуктивная стратегия.

Уход. Это стратегия, при которой один или оба участника конфликта уклоняются от конфликтного столкновения, жертвуя как своими и партнера

интересами, так и взаимоотношениями. Стратегия малопродуктивная, но при несущественных разногласиях приемлема.

Приспособление. В этом случае один из участников конфликта идет на уступку, отказывается добиваться своего. Тем самым второй достигает нужного ему результата, а первый приспосабливается к сложившемуся положению. Стратегия может быть непродуктивной, если ребенок не умеет, боится отстаивать свои интересы и вынужден из-за своей нерешительности терпеть то, что ему неприятно. Возможен вариант, когда ребенок сознательно ради дружбы поступает своими потребностями.

Сотрудничество. При этой стратегии оба участника стремятся к взаимному выигрышу. Это совместные активные действия, направленные на возможно полное удовлетворение интересов конфликтующих сторон при сохранении взаимоуважения. Является высокопродуктивной стратегией. Если при компромиссе участники стремятся свести к минимуму проигрыш, то при сотрудничестве – добиться максимального взаимного выигрыша [10, с.75].

Ориентация младших школьников на использование продуктивных стратегий поведения в конфликте является целью педагогического воздействия и системы воспитания, реализуемой в образовательной организации. Заключительная стадия развития конфликта – это его разрешение с помощью различных способов, и из них необходимо выбирать такие, которые помогают школьникам приобрести позитивный опыт взаимодействия, поведенческую гибкость, умение сохранять отношения после возникновения спорных ситуаций. Отечественные и зарубежные специалисты предлагают способы разрешения конфликтов в зависимости от различных подходов к изучению их сущности. Л.А.Петровская пишет о том, что разрешение конфликта возможно, во-первых, за счет преобразования самой объективной конфликтной ситуации, и, во-вторых, за счет преобразования образов ситуации, имеющих у сторон. Такое разрешение

может быть как частичным, (когда исключаются конфликтные действия, но побуждение к конфликту остается), так и полным (конфликт устраняется на уровне внешнего поведения и на уровне внутренних побуждений) [58, с.134].

В педагогических исследованиях прослеживаются следующие позиции по вопросу о разрешении конфликтов. А.Я.Анцупов предлагает такие методы, как подавление и синтез, называя их прямыми и косвенными методами погашения конфликта, при этом отмечается, что первые менее эффективны, так как проигрывают оба участника [10, с.87]. В.И.Журавлев считает, что педагогическое разрешение конфликтов – это процесс целенаправленного воспитательного воздействия на отдельного школьника или коллектив в целом, включающий диагностику конфликта, разрешение возникших противоречий и побуждение к саморегуляции поведения участников ситуации [37, с.115].

Во многих конфликтных ситуациях определение действительной, а не ложной причины столкновения – это наиболее сложный этап в разрешении конфликта, так как обычно эта причина скрыта. Зачастую вместо истинных причин дети указывают те или иные поверхностные факторы, а искаженное восприятие ситуации участниками конфликта не способствует его полному разрешению. Кроме того, возникновение и разрешение конфликта тесно взаимосвязано и с отношением конфликтующих друг к другу, и с отношением к предмету конфликта, с нравственной позицией сторон. То есть, если конфликт произошел между двумя субъектами учебно-воспитательного процесса, которые до этого находились в доброжелательных или нейтральных отношениях, то стороны сделают все возможное, чтобы быстрее выйти из этого конфликта, конструктивно разрешить его. И, напротив, если такая ситуация возникла между недружелюбно настроенными сторонами, то конфликт примет затяжную форму, будет усугубляться. Таким образом, наряду с оппонентами и объектом конфликта, исследователь педагогических конфликтов В.И.Журавлев вычленяет и нравственную сферу,

включая вид и цели деятельности, а также средства общения, и указывают следующие стратегии выхода из конфликта: наступательная позиция; проявление гибкости; приспособление; уклонение от столкновения; образование союзов [37, с. 116].

Разрешение конфликта В.И.Андреевым определяется как процесс нахождения взаимоприемлемого решения проблемы, имеющей личную значимость для участников конфликта и на этой основе гармонизация их взаимоотношений [3, с.61]. Исходя из этого, автор в своих исследованиях приводит следующие этапы и способы разрешения конфликтных ситуаций:

- 1) изучить мотивы и цели действительных участников конфликтной ситуации способности;
- 2) изучить существовавшие ранее до конфликтной ситуации межличностные отношения участников конфликта;
- 3) определить истинную причину возникновения конфликта;
- 4) изучить намерения, представления конфликтующих сторон о способах разрешения конфликта;
- 5) выявить отношение к конфликту лиц, не участвующих в конфликтной ситуации, но заинтересованных в его позитивном разрешении;
- 6) определить и применить способы разрешения конфликтной ситуации, которые учитывали бы особенности лиц, вовлеченных в конфликт, носили бы конструктивный характер и соответствовали целям улучшения межличностных отношений.

Исследователь школьных конфликтов Н.В.Самоукина пишет: «Чтобы успешно блокировать конфликт необходимо перевести его из плоскости коммуникативных взаимодействий в плоскость предметно-деятельностную», а в качестве одного из методов выхода предлагает метод интроспекции, то есть предложение участникам конфликта постановить себя на место другого [67, с. 74].

Еще один способ разрешения межличностного конфликта, можно назвать правилом совместного решения проблемы. Суть его состоит в том, чтобы признать различия во мнениях сторон и готовность ознакомиться с иной точкой зрения, чтобы понять причины конфликта и найти круг действий, приемлемый для всех участников конфликтной ситуации. Тот, кто пользуется данным способом, не стремится добиться своей цели за счет других, а, скорее, ищет наилучший вариант совместного разрешения конфликтной ситуации.

Также предлагается такой способ урегулирования конфликтов, как посредничество. Он заключается в том, что конфликтующие стороны обращаются к нейтральному третьему лицу, которого уважают и считаются с его мнением. Задача этого способа – найти наиболее приемлемый и доступный для конфликтующих сторон способ разрешения их противостояния, прибегая к ограничению эмоционально-личностных факторов. Посредничество является способом, широко применяемым в начальной школе [66, с.104].

В младшем школьном возрасте урегулирование межличностных конфликтов – достаточно сложный процесс, и воспитательная работа, проводимая с детьми должна включать профилактику конфликтных ситуаций. Цель профилактики конфликтов – их предупреждение, создание таких условий деятельности и взаимодействия, которые разрешают возникающие противоречия до того, как они обострятся, культивируют конструктивные способы взаимодействия и чувство коллективизма, снижают конфликтность поведения отдельных учащихся, сужают диапазон конфликтных ситуаций.

1.5. Роль духовно-нравственного воспитания младших школьников в формировании системы отношений с окружающими, стратегий поведения

Современная педагогика основой всех психических процессов считает развитие. «Опираясь на потенциал творческих сил, заложенных в детской душе, действенность внутренних факторов душевной жизни, педагоги стремятся обеспечить ребенку творческое развитие в различных направлениях. Одни заняты тем, чтобы развить те дарования, какие присущи данному ребенку, укрепить и усилить те психические функции, которые дадут возможность личности наиболее полно и ярко выявить себя. Другие придают существенное значение развитию социальных сил в ребенке, накоплению социальных навыков, способности проникаться теми задачами, которыми живет общество. Уделяется внимание и формированию «характера» – умению реализовывать свои идеи, осуществлять свои замыслы, достигать поставленных целей, овладевать средой. В этом педагогическом реализме есть много ценного, но то, о чем заботится современное воспитание, может и не затрагивать основной тайны в человеке – его души. Физическое здоровье, культура ума и чувств, сильный характер, здоровые социальные навыки не спасают от возможности глубоких, часто трагических конфликтов в душе человека», – писал В.В.Зеньковский, русский философ, протоиерей [35, с. 26].

В настоящее время в области образования обозначилось противоречие между запросом общества на качественно духовное обоснованное образование и слабой способностью нынешней системы образования реализовать этот запрос. В современной России во всех слоях общества растет интерес к духовно-нравственному, культурно-историческому наследию и православной культуре как его существенной части. Социальный заказ на образование, сложившийся в обществе, фиксируется в форме

соответствующего содержания образования (образовательного стандарта), который определяет содержание образования того или иного типа, уровня и направленности, условия и формы его получения. Знание и освоение ценностей российской культуры, особенно в ее гуманитарном аспекте, представляется особенно актуальной задачей. Это обуславливает познавательную значимость православной культуры для всех учащихся российской школы вне зависимости от их отношения к православной религии, мировоззренческого, этнического или конфессионального самоопределения их самих или их родителей. Приобщение школьников к духовным и культурным ценностям традиционных религиозных конфессий осуществляется в образовательной практике всех цивилизованных государств, эта образовательная область традиционно была представлена и в российской школе [73, с.25].

Важно подчеркнуть, что духовно-нравственное воспитание способствует принятию учащимися традиционных для нашего общества ценностей, составляющих фундамент гармонического развития личности, обеспечивает личностную целостность [15, с.192]. При этом духовность предполагает пробуждение души к духовному опыту, развитию чувства собственного достоинства и формирование основополагающих качеств духовной личности – веры, добра, чести, совести, любви, раскрываемых в свете национальных культурных традиций.

Приобщение школьников к отечественным культурным традициям, православной культуре помогает восполнить значительные пробелы в их знаниях относительно «вечных вопросов» жизни и стимулировать познавательную и поисковую активность в осмыслении таких глобальных мировоззренческих проблем, как бытие, цель и смысл человеческой жизни, сущность и происхождение добра и зла [75, с.18].

Одним из направлений реформирования школы является обновление содержания общего социально-гуманитарного образования, направленное на

сохранение ценностей традиционной духовной культуры. По-новому оценивается роль православия в истории России и признается его большое влияние на духовно-нравственное развитие человека. Культура России исторически формировалась под воздействием православия, и все ее сферы глубоко с ним связаны. Духовно-нравственный потенциал православной культуры позволяет существенно повысить образовательные возможности социально-гуманитарного образования, на глубоком уровне понимания раскрыть для учащихся взаимосвязь всех сфер духовной культуры – философии, идеологии, искусства [68, с.28]. Значение православной культуры в формировании мировоззрения личности, системы ценностных ориентаций, нравственных установок, влияющих на поведение детей и молодежи, достаточно велико.

Целесообразность изучения православной культуры и внедрение в процесс преподавания религиозных знаний в образовательных учреждениях рассматривается в контексте необходимости развития воспитательных функций современной школы в новых социокультурных условиях. Введение вероучения в образовательный институт было установлено многолетней традицией российской образовательно-воспитательной системы и подкреплено современными тому периоду научными исследованиями и доводами [12, с.95]. Можно вспомнить некоторые из них, чтобы понять, какую роль отводила религии и церкви в воспитании молодежи прогрессивная научная интеллигенция. Обращаясь к работам ученого В.В. Зеньковского, можно отметить, что он рассмотрел наиболее целесообразные средства воспитания религиозности детской души для каждой фазы развития ребенка в зависимости от степени сформированности его психических качеств и ведущего вида деятельности [35, с.85]. Такие философы, как Н.А. Бердяев, И.А. Ильин рассуждали о необходимости религиозного воспитания ребенка. И.А. Ильин полагал, что «формирование гражданственности, патриотизма, благородства души возможно на фоне

обогащения духовного опыта русских детей такими сокровищами, как православная молитва и жития святых и героев Отечества» [31, с. 296].

Интеграция духовно-нравственных российских ценностей в процесс образования и воспитания предложена отечественными учеными: Е.П. Белозерцевым [12], М.А. Вейтом [14], И.Ф. Гончаровым [75], Н.Д. Никандровым [51], Т.И. Петраковой [57], Т.В.Скляровой [68], А.Д. Червяковым [30], В.Д. Шадриковым [73]. В современной педагогической практике уже есть опыт интеграции знаний о православной культуре в учебно-воспитательную деятельность образовательных учреждений в нескольких регионах России [75, с. 54-60].

Освоение различных областей социально-гуманитарного знания, изучение православной культуры в школе является тематическим расширением, ориентированным на углубленное знакомство учащихся с историческими культурными традициями России. Это будет способствовать формированию и развитию социального опыта учащихся, мировоззренческой, культурной и гражданской идентичности. При этом должен соблюдаться принцип свободы самоопределения обучаемых, свободного выбора взглядов и убеждений с учетом разнообразия мировоззренческих подходов, представленных в обществе. Такие условия могут быть созданы в пространстве диалога мировоззрений и культур, представлении в содержании образования всех значимых мировоззренческих и теоретических позиций [68, с. 87].

Школа как образовательный институт призвана сохранить лучшие национальные и историко-культурные традиции отечественного образования, дать современной молодежи не только систему знаний, но и духовно-нравственные идеалы и ценности, культурные ориентиры и мировоззренческие установки. В образовательном пространстве необходимо изучение духовной литературы, формирующей представления о

нравственности, полноценное эстетическое образование, включающее освоение духовного культурного наследия.

Данные идеи получили выражение в Национальной доктрине образования в Российской Федерации (1999 г.), провозгласившей приоритет духовного, нравственного начала в образовании, защиту и развитие системой образования национальных культур, региональных культурных и религиозных традиций в условиях многонационального государства.

Определенная часть нашего общества уже идет по пути возрождения русских духовных традиций и культуры. На фоне этого процесса и происходит кристаллизация основных принципов православного образования. Это, прежде всего личностный характер обучения через единство семьи, привитие навыков нравственного восприятия культурных ценностей, воспитание чувства человечности, глубоко нравственное отношение к окружающему миру [29, с.31].

В современную эпоху потребность в духовно-нравственном воспитании связана с такими причинами, как потеря нравственных ориентиров, преобладание эгоцентрических тенденций, потребительское отношение к людям, к природе, жизни, доминирование агрессивных моделей поведения. Все это разрушительные для психики растущего человека процессы, фиксируется огромный рост случаев девиантного поведения среди детей, подростков и молодежи, что говорит о потере ценностных ориентиров для многих людей, тенденции к личностной деградации.

Актуальным представляется исследование взаимосвязи между изучением отечественных культурных и православных традиций и проявлениями личностной позиции ребенка, отражающей его мировоззрение, нравственные установки, выбор моделей поведения, стиль отношений. Ценностное отношение к личности другого человека, заложенное в основных нравственных принципах отечественной и православной культуры и усвоенное ребенком, обуславливает определенный стиль взаимоотношений.

Отношения друг с другом дети будут строить, стремясь, в первую очередь, к согласию, к совместному творчеству, не соперничая, а объединяясь [57, с.19].

Начальное общее образование выступает важнейшим средством самореализации и самоутверждения ребенка, для которого умение учиться означает умение познавать и преобразовывать мир, осознавать и решать проблемы, умение сотрудничать с другими людьми на основе уважения и равноправия. Отвечая на потребность в формировании новой образовательной среды, основанной на гуманистических принципах православной этики, 27 июля 2011 года был рассмотрен и утвержден «Стандарт православного компонента начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования для учебных заведений Российской Федерации». Согласно этому документу, основными задачами программы с включением данного стандарта является:

1. Развивать в ребенке личность, способствовать её самореализации и самоопределению в духе православного благочестия.

2. Создавать педагогические условия, обеспечивающие не только успешное образование на данной ступени, но и способствующие духовно-нравственному, гражданскому, эстетическому развитию и воспитанию обучающихся.

3. Изучать, сохранять и развивать национальные культурно-исторические традиции, основы православной веры и культуры.

4. Воспитывать православное сознание, формировать духовную и нравственную ответственность человека, его отношение к другим людям и к миру, его способность к благотворительности, милосердию и состраданию.

5. Формировать уважительное отношение к представителям другой культуры, национальности, религии.

6. Формировать сознание единства прав, обязанностей и нравственного достоинства человека; понимание взаимосвязи духовного, нравственного, гражданского и патриотического воспитания.

7. Раскрыть для обучающихся понятие свободы как независимости от безнравственных поступков, понятие свободы выбора (из «Основ Социальной Концепции Русской Православной Церкви» о достоинстве, свободе и правах человека).

8. Повышать педагогическую и культурологическую компетентность родителей (законных представителей детей), стремящихся воспитывать своих детей в православной традиции, содействовать объединению родителей и педагогов в процессе воспитания детей.

В процессе обучения по данной программе планируется достичь определенных результатов, которые станут итогом ее освоения. В первую очередь, это сформированность у выпускников начальной школы общеучебных навыков, обеспечивающих возможность продолжения образования в основной школе; воспитание умения учиться – способности самоорганизации с целью решения учебных задач. Следующим важным результатом является сформированность у младших школьников основ нравственного мировоззрения, развитие в них внутреннего стремления к развитию своих способностей, реализации себя в служении Отечеству, народу, своей семье. Значимым итогом обучения также является активизация личностного роста младшего школьника на базе проектно-исследовательской, творческо-поисковой деятельности в образовательном процессе.

Все эти важные качества и умения развиваются благодаря целой системе образовательных и воспитательных мероприятий и социально-педагогической поддержке детей, обучающихся в православной гимназии. Уважительное отношение к старшим, к родителям, заботливое отношение к младшим, представление о ценности семьи – все это формирование личностной, семейной культуры, которое происходит во время подготовки и проведения таких мероприятий, как День пожилого человека, праздник, посвященный Дню матери. Осознание себя частью такого духовного сообщества, как православная гимназия, понимание своего статуса, принятие

определенных правил поведения необходимо для того, чтобы ребенок внутренне ощущал себя гимназистом, чувствовал это и как честь, и как ответственность. Для этой цели ежегодно организовывается такое праздничное событие, как «Посвящение в гимназисты».

Принятие авторитета педагогов, духовных наставников, сотрудничество и совместное творчество с педагогами помогает воспитанникам гимназии развивать чувство уважения, доверия, послушание. Присутствие на Богослужениях, беседы о церковных праздниках, паломнические поездки, подготовка и участие в праздничных торжества способствуют усвоению детьми основ вероучения и христианской нравственности, православных представлений о мире, о человеке как творении Божиим. Важной частью духовного воспитания гимназистов является развитие чувства гражданственности, уважения к культурным и историческим традициям, любви к своему краю, к своему народу.

Воспитывая нравственного, культурно развитого человека, нужно развивать его творческий потенциал во всех видах деятельности, формировать представления о красоте и гармонии. Понимание прекрасного, любовь к православной, отечественной культуре гимназисты развивают, участвуя в различных конкурсах по основам православной культуры, литературно-художественных конкурсах «Красота божьего мира», «Пасхальный конкурс».

Обобщая все вышеизложенное, можно сформулировать следующее: определяется существенная роль духовно-нравственного воспитания в формировании у младших школьников системы отношений с окружающими людьми – сверстниками, педагогами, родителями. В этой системе главным ориентиром является уважение личности другого человека, принятие его ценности и готовность к позитивному взаимодействию, на основе понимания и поиска общих интересов. В результате такого воспитательного воздействия развивается личность с готовностью действовать самостоятельно и отвечать

за свои поступки, способностью понимать другого, испытывать чувство любви и благодарности, проявлять милосердие к своим ближним.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

Физические и психические особенности развития детей младшего школьного возраста представляют собой сложный комплекс взаимосвязанных факторов. Освоение нравственных норм общения и взаимодействия с окружающими людьми в этом возрасте играет очень важную роль, поскольку станет основой для решения любых сложных этических ситуаций в будущем, фундаментом для построения отношений во всех сферах жизни. Эмоционально-волевая сфера младших школьников имеет определенные особенности, обусловленные возрастом, которые создают предпосылки для возникновения конфликтных ситуаций в процессе взаимодействия детей. В этих конфликтных ситуациях возникают переживания, связанные с этической дилеммой, необходимостью выбора. Поскольку в этом возрасте у детей определяются ценностные ориентации обусловленные и эмоциональной оценкой значимых взрослых, и средой общения, и в целом воспитательной системой, в которой находится ребенок. Различные исследования в области педагогики и психологии подтверждают важную роль изучения конфликтов, их причин и способов предупреждения в детской среде, в том числе, в период младшего школьного возраста.

Во всех существующих концепциях конфликта содержится утверждение, что любые действия людей, включая и конфликтность, социальны, так или иначе связаны с той средой, в которой они находятся. Современная социальная среда, в которой находятся дети, характеризуется такими тенденциями, как потеря нравственных ориентиров, преобладание эгоцентрических тенденций, потребительское отношение к людям, к природе, жизни, доминирование агрессивных моделей поведения. Все это разрушительные для психики растущего человека процессы, фиксируется огромный рост случаев девиантного поведения среди детей, подростков и молодежи, что говорит о потере ценностных ориентиров для

многих людей, тенденции к личностной деградации. Потребность в духовно-нравственном воспитании, ориентирующем детей на этические принципы взаимодействия и построения отношений, достаточно высока.

Актуальным представляется исследование взаимосвязи между изучением отечественных культурных и православных традиций и проявлениями личностной позиции ребенка, отражающей его мировоззрение, нравственные установки, выбор моделей поведения, стиль отношений. Ценностное отношение к личности другого человека, заложенное в основных нравственных принципах отечественной и православной культуры и усвоенное ребенком, обуславливает определенный стиль взаимоотношений. Отношения друг с другом дети будут строить, стремясь, в первую очередь, к согласию, к совместному творчеству, не соперничая, а объединяясь, выбирая продуктивные способы взаимодействия в конфликтных и проблемных ситуациях.

ГЛАВА 2. ИССЛЕДОВАНИЕ СТРАТЕГИЙ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЯХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРАВОСЛАВНОЙ ГИМНАЗИИ

2.1. Описание методик исследования и групп испытуемых

Проблематика исследования заключается в изучении стратегий поведения в конфликтных ситуациях, предпочитаемых младшими школьниками православной гимназии и среднеобразовательной школы, и сопоставлении данных. После изучения психолого-педагогической литературе по проблеме исследования был составлен план проведения эмпирического исследования и осуществлен подбор диагностического инструментария с целью проверки гипотезы исследования.

В рамках эмпирического исследования применялись следующие методики: тест описания поведения К.Томаса «Стратегии поведения в конфликтных ситуациях» (адаптация Н.В.Гришиной); тест Ф.Розенцвейга, (детский вариант, модификация Н.В.Тарабриной); метод наблюдения: изучение и обобщение опыта разрешения конфликтных ситуаций обучающимися младшего школьного возраста, методика «Наблюдение в свободной деятельности (А.И.Анжарова).

Тест описания поведения К.Томаса «Стратегии поведения в конфликтных ситуациях» (Адаптация Н.В.Гришиной)

Цель: методика используется для изучения личностной предрасположенности к конфликтному поведению.

Краткая характеристика. В опроснике по выявлению типичных форм поведения К. Томас описывает каждый из пяти перечисленных возможных вариантов 12 суждениями о поведении индивида в конфликтной ситуации. В различных сочетаниях они сгруппированы в 30 пар. Шкалами являются типы поведения в конфликтной ситуации. К.Томас выделяет следующие типы:

– *соперничество* (конкуренция) как стремление добиться удовлетворения

своих интересов в ущерб другому;

– *приспособление*, означающее в противоположность соперничеству, принесение в жертву собственных интересов ради другого;

– *компромисс*, означающий взаимные уступки;

– *избегание*, для которого характерно как отсутствие стремления к кооперации, так и отсутствие тенденции к достижению собственных целей;

– *сотрудничество*, когда участники ситуации приходят к альтернативе, полностью удовлетворяющей интересы обеих сторон.

Условием предлагаемого теста является готовность человека понять, какой из пяти стилей конфликтного поведения используется им чаще или реже всего при разрешении конфликтов, какой из способов он считает наиболее подходящим и удобным, позволяющим чувствовать себя достаточно комфортно. При этом, важны искренние и быстрые ответы, выражающие непосредственную и интуитивную реакцию на предусмотренные вопросы [59?].

Значение тестирования по модели Томаса в том, что полученные результаты пригодны для целенаправленной корректировки отношения человека к стилям поведения, способам разрешения конфликтов в дальнейшем.

Тест Розенцвейга (детский вариант, модификация Н.В.Тарабриной)

Цель: методика предназначена для исследования реакций на неудачу и способов выхода из ситуаций, препятствующих деятельности или удовлетворению потребностей личности.

Краткая характеристика. Тип теста – проективный. Испытуемым предоставляются рисунки, на которых изображены люди в определенной ситуации, нужно представить ответы другого человека. Детский вариант разработан для возрастных категорий 8-12 лет и 12-13 лет. Содержит шкалы: экстрапунитивная, интропунитивная, инпунитивная реакции; фиксация на самозащите, фиксация на препятствии, фиксация на

удовлетворении потребности.

На первом этапе интерпретации определяется GCR – *коэффициент групповой конформности*, мера индивидуальной адаптации субъекта к своему социальному окружению. Он определяется путем сравнения ответов испытуемого со стандартными величинами, полученными путем статистического подсчета.

На втором этапе изучаются полученные оценки шести факторов в таблице профилей. Выявляются устойчивые характеристики фрустрационных реакций испытуемого, стереотипы эмоционального реагирования, которые формируются в процессе развития, воспитания и становления человека и составляют одну из характеристик его индивидуальности.

На третьем этапе происходит изучение тенденций, которое может иметь большое значение в понимании отношения испытуемого к своим собственным реакциям. На основании протокола обследования можно сделать выводы относительно некоторых аспектов адаптации испытуемого к своему социальному окружению, с большей долей вероятности прогнозировать эмоциональные реакции испытуемого на различные трудности или помехи, которые встают на пути к удовлетворению потребности, к достижению цели [61, с.179].

Методика «Наблюдение в свободной деятельности» (А.И.Анжарова)

Цель: выявить особенности поведения детей в процессе свободной деятельности, взаимодействия в системе ребенок – ребенок.

Краткая характеристика. Организуется длительное наблюдение за деятельностью детей в свободное время. Экспериментатор наблюдает со стороны и вносит в протокол все проявления конфликтного поведения дошкольников и нижеперечисленные показатели наблюдения.

Критерии и оценка результатов. Проявление негативного, конфликтного поведения оценивалось по следующим критериям:

- причины возникновения конфликтов;
- особенности поведения детей в конфликтной ситуации;
- острота конфликтов;
- способы разрешения конфликтных ситуаций.

Показатели наблюдения (каждый пункт оценивается по трехбалльной системе, чем больше величина, тем лучше представлены данного ребенка показатели поведения):

- инициативность (отражает желание привлечь к себе внимание сверстника, побудить к совместной деятельности, к выражению отношения к себе и своим действиям, разделить радость и огорчение);

- чувствительность к воздействиям сверстника (отражает желание и готовность ребёнка воспринять его действия и откликнуться на предложения; проявляется в согласовании собственных действий с действиями другого, в умении замечать пожелания и настроения сверстника);

- преобладающий эмоциональный фон (проявляется в эмоциональной окраске взаимодействия ребёнка со сверстниками: негативный, нейтральный, нейтрально-деловой, позитивный) [62, с.142].

Для подтверждения гипотезы был проведен констатирующий эксперимент, в котором участвовали две группы: экспериментальная, в которую включается изучаемый фактор, и контрольная, в которой он отсутствует. Изучаемый фактор: культурно-нравственная воспитательная среда, созданная в православной гимназии. В соответствии с поставленной целью, задачами и гипотезой исследования была определена основная цель констатирующего эксперимента: измерение наличного уровня развития навыков разрешения конфликтных ситуаций у младших школьников, с использованием высокопродуктивных стратегий поведения.

Выборочную совокупность составили 64 учащихся младшего школьного возраста. Из них – 32 учащихся 1-4-х классов частного общеобразовательного учреждения «Красноярская православная гимназия»,

вошедшие в экспериментальную группу, и 32 учащихся 1-4-х классов средней общеобразовательной школы, вошедшие в контрольную группу. Средний возраст испытуемых от 7 до 10 лет. В обеих группах в исследовании приняли участие 8 учащихся 1-го класса, 9 учащихся 2-го класса, 8 учащихся 3-го класса, 7 учащихся 4-го класса.

Исследование проводилось в течение 2-х месяцев второй учебной четверти.

2.2. Результаты констатирующего эксперимента

Участие испытуемых в тестировании по методике К.Томаса, изучающей личностную предрасположенность к конфликтному поведению, показало следующие результаты. В экспериментальной группе 72% учащихся выбирают такую стратегию поведения в конфликтной ситуации, как сотрудничество. Общее количество баллов, набранных испытуемыми, выбирающими стратегию сотрудничества, составило 308 (см. рис. 2).

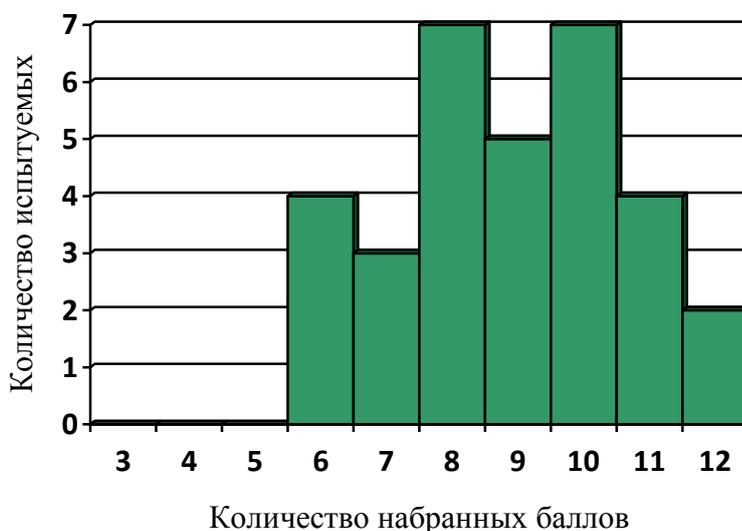


Рис. 2. Количество человек, набравших баллы по стратегии сотрудничества в экспериментальной группе

15% испытуемых в конфликтных ситуациях выбирают стратегию компромисса, и 13% выбирают путь избегания. Таким образом, большинство младших школьников, обучающихся в православной гимназии, настроены на то, чтобы совместно найти способ разрешения возникшей ситуации или уступить.

Испытуемые контрольной группы, включающей младших школьников средней школы, чаще всего выбирают стратегию соперничества (43%). Общее количество баллов, набранных испытуемыми по стратегии сотрудничества, составило 189, эту стратегию выбрали 14% испытуемых (см. рис. 3).

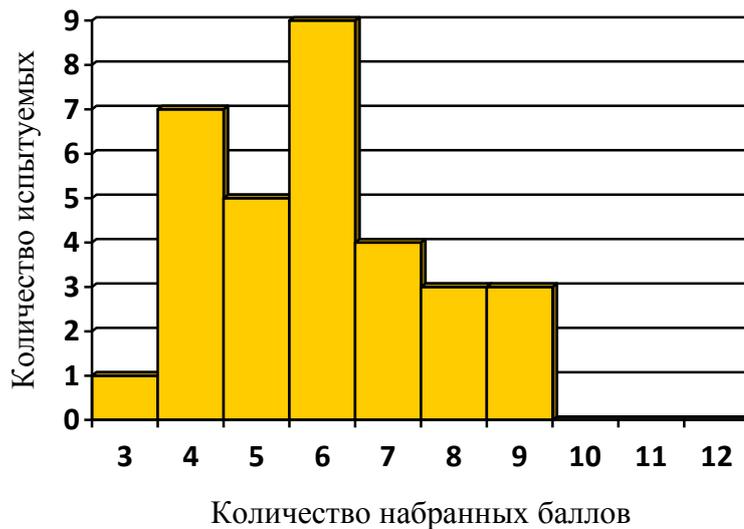


Рис. 3. Количество человек, набравших баллы по стратегии сотрудничества в контрольной группе

23% испытуемых выбрали стратегию приспособления как выход из конфликтной ситуации и 20% – стратегию избегания.

С помощью проективной методики Ф.Розенцвейга мы исследовали реакции испытуемых на неудачу и способы выхода из ситуаций, препятствующих деятельности или удовлетворению потребностей личности. Ответы испытуемых экспериментальной группы на предложенные ситуации теста Розенцвейга показали, что у 46 % испытуемых определяется высокий коэффициент групповой конформности, который показывает степень индивидуальной адаптации ребенка к своему окружению, у 22% – выше среднего, у 19% – средний, у 13% – ниже среднего (см. рис. 4).

Выявлены устойчивые характеристики фрустрационных реакций испытуемых, стереотипы эмоционального реагирования. Реакции у 20% испытуемых определяются как экстрапунитивные, направленные на окружающую среду, живое или неживое окружение. У 35% отмечены интропунитивные реакции, направленные на самих себя как участников происходящего, с принятием ответственности за исправление возникшей ситуации, которая не подлежит осуждению. Испытуемый принимает

фрустрирующую ситуацию как обучающую. Реакции большинства испытуемых в экспериментальной группе (45%) определяются как импунитивные, в этом случае проблемная ситуация рассматривается как нечто незначительное или неизбежное, каким-то образом преодолимое. При этом испытуемые склонны примириться с происходящим, не обвиняя в случившемся окружающих или самого себя. Преобладающие типы реакций испытуемых – необходимо-упорствующие, с фиксацией на удовлетворение потребности. Выражают постоянную потребность найти конструктивное решение конфликтной ситуации в форме принятия на себя обязанности разрешить ситуацию, либо уверенности в том, что время и ход событий приведут к ее разрешению.

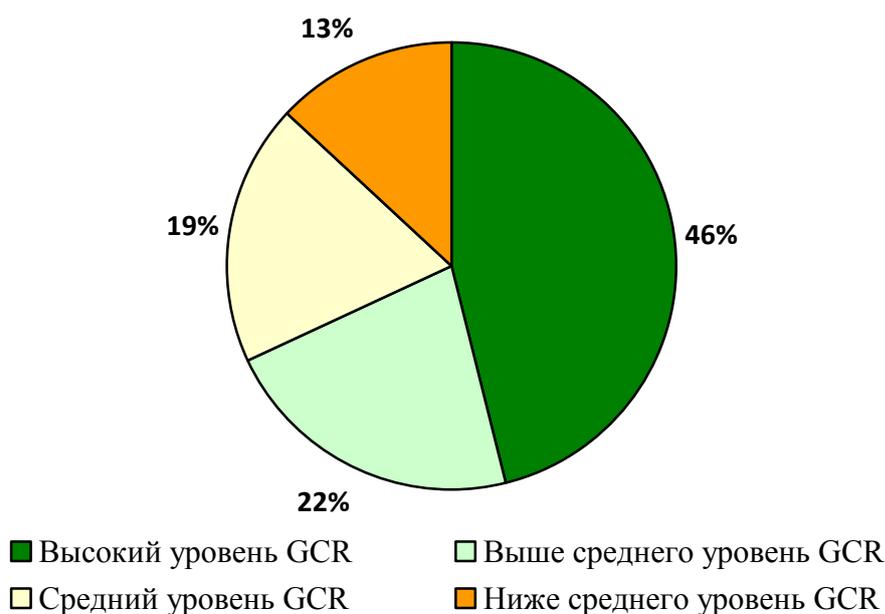


Рис. 4. Процентное распределение GCR – коэффициента групповой конформности в экспериментальной группе

Ответы испытуемых контрольной группы выявили, что у 31% испытуемых высокий уровень групповой конформности, у 28% – выше среднего, у 22% – средний, у 13% – ниже среднего, у 6% – низкий (см. рис. 5). Стереотипы эмоционального реагирования по направлению реакции у 55% – экстрапунитивные, направленные на окружающую среду, выражаясь в форме различных требований к ней, т.е. осуждается внешняя причина

фрустрации, подчеркивается степень самой конфликтной ситуации, ее разрешение возлагается на окружающих. У 25% наблюдаются интропунитивные реакции, направленные на самих себя как участников происходящего, и лишь 20% проявляли импунитивные реакции, не выражая обвинительной позиции, принимая происходящее. У испытуемых контрольной группы преобладают препятственно-доминантный тип реакции, с акцентом на препятствия, и самозащитный тип реакции, с фиксацией на самозащите, проявлением активности в форме порицания кого-либо, отрицание собственной вины, уклонение от упреков, направленное на защиту своего «Я».

В целом можно сказать, что испытуемые контрольной группы предъявляют повышенные требования к окружающим людям, возникающим ситуациям, и это может служить признаком преобладания негативного стереотипа эмоционального реагирования, обуславливающим конфликтное поведение.

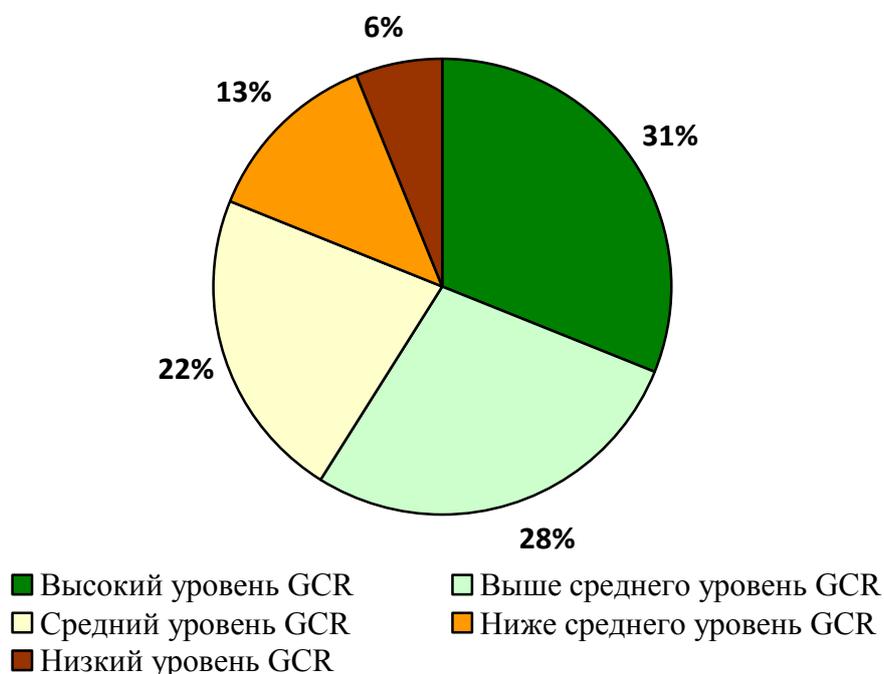


Рис. 5. Процентное распределение GCR – коэффициента групповой конформности в контрольной группе

Наблюдение за испытуемыми в свободной деятельности, организованное по методике А.И.Анжаровой, показало, что младшие школьники экспериментальной группы предпочитали в свободное время играть в сюжетно-ролевые игры и активно включаться в межличностное взаимодействие. Играть предпочитали небольшими группами, как правило, игру организовывали лидеры группы, они же определяли тему игры и подбирали состав участников. Наиболее часто конфликты возникали по поводу распределения ролей в игре (60%), по поводу нарушения правил игры (35%). Также возникали разногласия по поводу состава участников игры (11%). Во время межличностного общения конфликтные ситуации практически не возникали, иногда наблюдались яркие проявления эмоций, указывающие на эмоционально-возбужденное состояние детей в определенных ситуациях.

В контрольной группе наблюдение показало, что младшие школьники предпочитали в свободное время играть, в основном, в подвижные игры, иногда включаясь в сюжетно-ролевые игры. Конфликтные ситуации в процессе игры возникали довольно часто, конфликты могли быть острыми и длительными. Зачастую они разрешались путем вмешательства педагога. Наблюдение показало, что в этой группе большинство конфликтов возникало в игре по следующим причинам: по поводу нарушения правил игры (65%), по поводу выбора лидера в игре (25%), по поводу разрушения игры (10%). Конфликтные ситуации наблюдались практически в каждой игре детей контрольной группы. Достаточно часто дети использовали деструктивный способ разрешения конфликта, предпочитали силовые методы, например, разрушали игру или применяли физическую силу. Конструктивные способы разрешения конфликта использовались редко.

Частота возникновения конфликтов фиксировалась в экспериментальной и контрольной группах в течение 5-ти недель (см. рис. 6). В обеих группах наблюдается постепенное увеличение количества конфликтных

ситуаций в середине контрольного периода и уменьшение к окончанию периода. В контрольной группе в середине периода обозначился спад конфликтного напряжения и затем подъем. В целом в контрольной группе наблюдается большее количество конфликтных ситуаций, возникающих во время игрового взаимодействия и межличностного общения младших школьников.

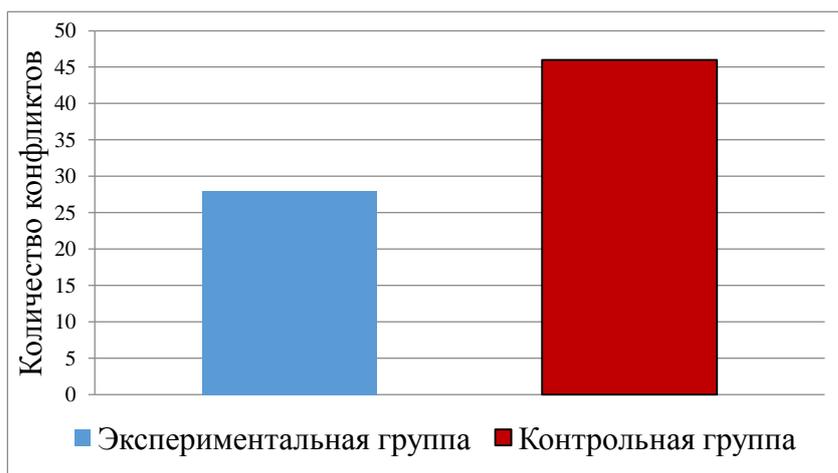


Рис. 6. Частота возникновения конфликтов в экспериментальной и контрольной группах в течение контрольного периода

В протоколы наблюдений также вошли характеристики эмоций, которые проявляли дети в процессе взаимодействия в игре и в межличностном общении. В экспериментальной группе 45% детей проявляли позитивные эмоции, такие как радость, воодушевление, восхищение, азарт, энтузиазм, общий эмоциональный подъем. 25% детей были склонны к проявлению нейтрально-деловых эмоций, решая различные вопросы при общении, распределении ролей в игре, руководя процессом игры. 20 % детей проявляли нейтральные, не ярко выраженные эмоции, им была присуща сдержанность, спокойствие, иногда отстраненность от общего процесса. Негативные эмоции, такие, как раздражение, досада, злость, проявляли 10% детей (см. рис. 7).

В контрольной группе 35% детей проявляли эмоции негативного спектра. 25% детей проявляли нейтральные эмоции и столько же испытуемых

выражали эмоции позитивного характера. 15% были склонны к проявлению нейтрально-деловых эмоций.

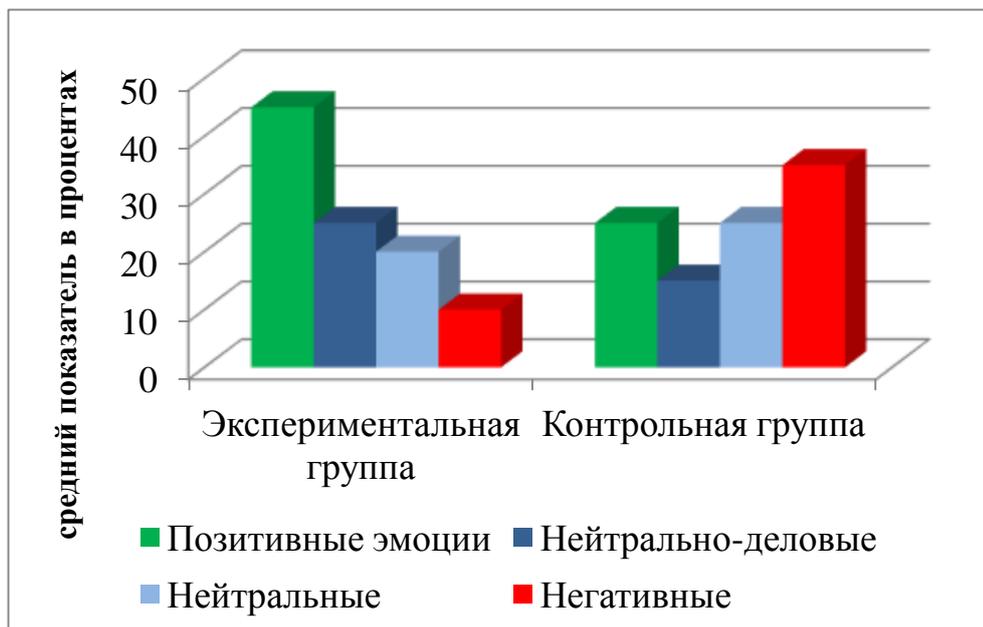


Рис. 7. Показатели преобладающей эмоциональной окраски в процессе взаимодействия со сверстниками

Анализируя результаты проведенных исследований, мы приходим к выводу, что испытуемые экспериментальной группы показали более высокий уровень групповой конформности, что говорит о высокой степени индивидуальной адаптации детей к своему социальному окружению, умение его принимать и ценить. Также у испытуемых присутствует выраженное стремление к сотрудничеству, способность учитывать интересы друг друга в игре и межличностном общении, предпочитая в конфликтных ситуациях выбирать конструктивные стратегии поведения для урегулирования ситуации. По итогам наблюдений, у младших школьников из экспериментальной группы чаще, в сравнении со школьниками из контрольной группы, преобладает позитивная эмоциональная окраска в процессе взаимодействия со сверстниками, а количество и острота конфликтных ситуаций, напротив, меньше.

Таким образом, в ходе экспериментального исследования нам удалось установить, что большинство младших школьников, обучающихся в

православной гимназии по образовательной программе, включающей вероучительные предметы и изучение культурно-нравственных традиций, осознанно выбирают конструктивные стратегии поведения в конфликтных ситуациях, настроены на то, чтобы совместно найти способ разрешения возникшей ситуации, уступить в споре, проявляя миролюбие, не выражая негативных эмоций.

На основании анализа теоретического материала и полученных эмпирических данных разработаны рекомендации для классных руководителей по созданию оптимальных условий для развития у младших школьников навыков конструктивного поведения в конфликтных ситуациях. развития учащихся. Такими условиями выступают: восстановление приоритетов духовно-нравственного воспитания младших школьников в соответствии с фундаментальными принципами отечественной педагогики; органичное включение основ духовной культуры в различные школьные предметы; разработка системы воспитательной работы, базирующейся на традициях отечественной, православной культуры; проведение мероприятий, посвященных важным событиям духовно-культурной жизни.

1. Реализация социально-нравственной функции воспитания: формирование чувства любви и уважения; развитие чувства сострадания и сопереживания ближнему; формирование умения различать и анализировать собственные эмоциональные переживания и переживания других людей; воспитание уважения к чужому мнению; обучение правилам поведения в обществе и семье; ознакомление с этическими нормами, их культурно-исторической обусловленностью и формирование осознанного понимания их ценности и необходимости.

2. Развитие личностных качеств ученика, которые обеспечивают ценностно-смысловую ориентацию школьников. Это выражается в умении детей соотносить на основе моральных норм свои поступки с этическими чувствами (вина, совесть, стыд); в умении анализировать нравственный

аспект своих поступков (чувство гордости за совершение хорошего поступка, ответственность за их выполнение).

3. Становление системе ценностных отношений обучающихся к себе, к своим товарищам, к образовательного процессу и его результатам.

4. Воспитание нравственных чувств и этического сознания. Направленность ценностных ориентиры: нравственный выбор; жизнь и смысл жизни; справедливость; милосердие; честь; достоинство; уважение к родителям; уважение достоинства человека, равноправие, ответственность и чувство долга; забота и помощь, мораль, честность, щедрость, забота о старших и младших; свобода совести и вероисповедания; толерантность, представление о вере, духовной культуре и светской этике.

Темы для внеклассных мероприятий, организуемых с целью развития качеств личности, ориентированной на сотрудничество:

«Семья и школа – наш общий дом»; «Традиции нашего класса»; «Что такое сочувствие, чуткость, отзывчивость»; «Я учусь общаться»; «Подари другому радость»; «Путешествие по маршруту добрых дел, чувств, поступков, отношений»; «Что такое честность, щедрость, бескорыстие»; «Что такое друзья, как их находить и дружить?»; «Всегда ли я хороший?»; «Я и моя семья»; «Что значит быть хорошим сыном, дочерью». Презентация творческих проектов «Традиции моей семьи».

Таким образом, духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся интегрируется в основные виды деятельности обучающихся: урочную, внеурочную, внешкольную и общественно полезную. Базовые ценности не локализованы в содержании отдельного учебного предмета, формы или вида образовательной деятельности. Они пронизывают учебное содержание, уклад школьной жизни, многоплановую деятельность школьника как человека, личности, гражданина.

2.3. Статистическая обработка данных

В рамках эмпирического исследования применялись тест описания поведения К.Томаса «Стратегии поведения в конфликтных ситуациях» (адаптация Н.В.Гришиной) и тест Ф.Розенцвейга (детский вариант, модификация Н.В.Тарабриной). Для анализа эмпирических материалов использовался Q-критерий Розенбаума с определением уровня значимости различий.

Анализ результатов тестирования по методике К.Томаса

Измеряемое свойство по методике К.Томаса – выбранные стратегии поведения в конфликтных ситуациях.

В таблицах 1 и 2 приведены данные по количеству баллов, набранных испытуемыми, выбиравших стратегию сотрудничества, в экспериментальной и контрольной группах, соответственно.

Таблица 1

Распределение участников экспериментальной группы
по количеству баллов, набранных по стратегии сотрудничества

Количество баллов, набранных по стратегии сотрудничества	6	7	8	9	10	11	12
Количество человек	4	3	7	5	7	4	2

Таблица 2

Распределение участников контрольной группы по количеству баллов,
набранных по стратегии сотрудничества

Количество баллов, набранных по стратегии сотрудничества	2	3	4	5	6	7	8
Количество человек	1	7	5	9	4	3	3

Для обработки данных, полученных в результате применения теста К.Томаса выбран Q-критерий Розенбаума, в соответствии со следующими показателями:

– используются непараметрические методы статистики, не основывающиеся на оценке параметров распределения, поскольку исследуется значимость различий выборок из дискретных случайных величин с неизвестными законами распределения.

– выборка исследования является независимой, не имеющая общих оснований для сопоставления результатов.

– объем выборки меньше 100.

Эти факторы в совокупности определили выбор Q-критерия Розенбаума для определения значимости различия. Используется алгоритм подсчета критерия, рекомендуемый Е.В.Сидоренко [68, с.48].

Для удобства вычисления статистики критерия совместим данные по экспериментальной и контрольной группам в таблице 3.

Таблица 3

Количество человек, набравших баллы по стратегии сотрудничества в экспериментальной и контрольной группах

Количество баллов	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
экспериментальная группа, чел.				4	3	7	5	7	4	2
контрольная группа, чел.	1	7	5	9	4	3	3			

Проверим условия применимости Q-критерия Розенбаума:

1. Данные представлены в порядковой шкале.
2. Объемы обеих выборок $n_1 = n_2 = 32$ – больше 11.
3. Абсолютное значение разности объемов выборок меньше десяти:

$$|n_1 - n_2| = 0 < 10.$$

4. Количество значений признака в рассматриваемых выборках равно трем. Следует заметить, что это значение является граничным для применимости критерия.

5. Диапазоны значений признака не совпадают (для первого ряда – 3-9, для второго ряда – 6-12).

Для вычисления статистики критерия $Q_{эмп}$ необходимо знание величин:

S_1 – количество значений первого (большого) статистического ряда, которые больше максимального значения второго (меньшего) статистического ряда. В нашем случае – $S_1 = 7 + 4 + 2 = 13$.

S_2 – количество элементов второго статистического ряда, которые меньше наименьшего значения первого статистического ряда. В нашем случае – $S_2 = 1 + 7 + 5 = 13$.

Соответственно, значение статистики критерия $Q_{эмп}$ равняется:

$Q_{эмп} = S_1 + S_2 = 13 + 13 = 26 \gg Q_{крит} (p < \alpha = 0,01) = 10$, здесь $Q_{крит} (p < \alpha = 0,01) = 10$ – критическое значение Q-критерия рекомендуемое при объемах выборок больше 26.

Таким образом, нулевая гипотеза H_0 об отсутствии систематического различия в распределениях выборок отвергается с уровнем значимости $\alpha = 0,01$. Соответственно, принимается альтернативная гипотеза о присутствии достоверных различий в выборе стратегии сотрудничества испытуемыми в экспериментальной и контрольной группе.

В таблицах 4 и 5 приведены данные по количеству баллов, набранных испытуемыми, выбиравших стратегию соперничества, в экспериментальной и контрольной группах, соответственно.

Таблица 4

Распределение участников экспериментальной группы
по количеству баллов, набранных по стратегии соперничества

Количество баллов, набранных по стратегии соперничества	3	4	5	6	7	8
Количество человек	6	8	7	5	4	2

Таблица 5

Распределение участников контрольной группы по количеству баллов,
набранных по стратегии соперничества

Количество баллов, набранных по стратегии соперничества	6	7	8	9	10	11	12
Количество человек	5	5	9	4	4	3	2

Для удобства вычисления статистики критерия совместим данные по экспериментальной и контрольной группам в таблице 6.

Таблица 6

Количество человек, набравших баллы по стратегии соперничества
в экспериментальной и контрольной группах

Количество баллов	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
экспериментальная группа, чел.	6	8	7	5	4	2				
контрольная группа, чел.				5	5	9	4	4	3	2

S_1 – количество значений второго (большого) статистического ряда, которые больше максимального значения меньшего статистического ряда. В нашем случае – $S_1 = 4 + 4 + 3 + 2 = 13$.

S_2 – количество элементов первого (меньшего) статистического ряда, которые меньше наименьшего значения большего статистического ряда. В нашем случае – $S_2 = 6 + 8 + 7 = 21$.

Соответственно, значение статистики критерия $Q_{\text{эмп}}$ равняется:
 $Q_{\text{эмп}} = S_1 + S_2 = 13 + 21 = 34 \gg Q_{\text{крит}} (p < \alpha = 0,01) = 10$, здесь $Q_{\text{крит}} (p < \alpha = 0,01) = 10$ – критическое значение Q-критерия, рекомендуемое при объемах выборок больше 26.

Таким образом, нулевая гипотеза H_0 об отсутствии систематического различия в распределениях выборок отвергается с уровнем значимости $\alpha = 0,01$. Соответственно, принимается альтернативная гипотеза о присутствии достоверных различий в выборе стратегии соперничества испытуемыми в экспериментальной и контрольной группе.

Следовательно, с уровнем значимости меньше 0,01 установлено, что испытуемые экспериментальной группы преимущественно выбрали стратегию сотрудничества в конфликтных ситуациях по сравнению с контрольной группой.

Анализ результатов тестирования по методике Ф.Розенцвейга

Для обработки данных, полученных в результате применения теста Ф.Розенцвейга и определения значимости различия можно взять Q-критерий Розенбаума аналогично случаю предыдущей методики. Использование непараметрических методов статистики обосновано порядковой шкалой признака и небольшим объемом выборок (меньше 100).

Измеряемое свойство по методике Розенцвейга – коэффициент групповой конформности (GCR), для его измерения используется порядковая шкала от 1 до 12 с шагом 0,5. В таблицах 4 и 5 приведены данные по количеству человек, показавших тот или иной коэффициент групповой конформности в экспериментальной и контрольной группах соответственно.

Таблица 7

Распределение участников экспериментальной группы по уровню коэффициента групповой конформности

Уровень групповой конформности	Количество человек
10	15
8	7
7	6
5	4

Таблица 8

Распределение участников контрольной группы по уровню коэффициента групповой конформности

Уровень групповой конформности	Количество человек
7	10
6,5	9
6	7
5,5	4
4,5	2

Визуальное сравнение гистограмм выборочных распределений на рис. 6 показывает значительное различие.

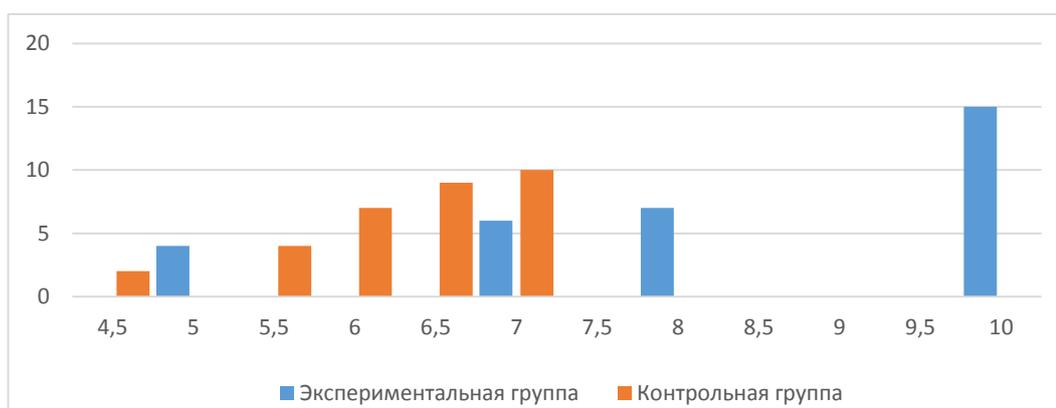


Рис. 8. Гистограммы выборочных распределений для экспериментальной и контрольной группы

Для статистического подтверждения наблюдаемого различия используем выбранный Q-критерий Розенбаума. Для удобства вычисления статистики критерия расположим данные по экспериментальной и контрольной группам в общей таблице.

Таблица 9

Уровень групповой конформности
в экспериментальной и контрольной группах

Уровень групповой конформности	4,5	5	5,5	6	6,5	7	7,5	8	8,5	9	9,5	10
экспериментальная группа, чел.		4				6		7				15
контрольная группа, чел.	2		4	7	9	10						

Проверим условия применимости Q-критерия Розенбаума:

1. Данные представлены в порядковой шкале.
2. Объемы обеих выборок $n_1 = n_2 = 32$ – больше 11.
3. Абсолютное значение разности объемов выборок меньше десяти:

$$|n_1 - n_2| = 0 < 10.$$

4. Количество значений признака в рассматриваемых выборках больше трех (всего 8 значений: 4 – в первой группе, 5 – во второй; всего значений признака в шкале GCR – 23).

5. Диапазоны значений признака не совпадают (для первого ряда – 5 - 0, для второго ряда – 4,5 - 7).

Для вычисления статистики критерия $Q_{\text{эмп}}$ необходимо знание величин:

S_1 – количество значений первого (большого) статистического ряда, которые больше максимального значения второго (меньшего) статистического ряда. В нашем случае – $S_1 = 22$.

S_2 – количество элементов второго статистического ряда, которые меньше наименьшего значения первого статистического ряда. В нашем случае – $S_2 = 2$.

Соответственно, значение статистики критерия $Q_{\text{эмп}}$ равняется:
 $Q_{\text{эмп}} = S_1 + S_2 = 22 + 2 = 24 \gg Q_{\text{крит}} (p < \alpha = 0,01) = 10$, здесь $Q_{\text{крит}} (p < \alpha = 0,01) = 10$ – критическое значение Q-критерия рекомендуемое при объемах выборок больше 26.

Таким образом, нулевая гипотеза H_0 об отсутствии систематического различия в распределениях выборок отвергается с уровнем значимости $\alpha = 0,01$. Соответственно, принимается альтернативная гипотеза о присутствии достоверных различий измеряемых свойств.

Помимо Q-критерия Розенбаума рассматривались и другие методы обработки результатов тестов:

1. Критерий χ^2 оказался неприменим из-за наличия большого числа категорий с нулевыми выборочными значениями – критерий требует не меньше 5. Попытка объединения соседних групп для выполнения этого условия приводит к неприемлемому объединению всей выборки в одну группу.

2. U-критерий Манна-Уитни неприменим, так как он создан для анализа выборок из непрерывных распределений.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

Анализируя результаты проведенных исследований, мы приходим к выводу, что испытуемые экспериментальной группы показали более высокий уровень групповой конформности, что говорит о высокой степени индивидуальной адаптации детей к своему социальному окружению, умение его принимать и ценить. Также у испытуемых присутствует выраженное стремление к сотрудничеству, способность учитывать интересы друг друга в игре и межличностном общении, предпочитая в конфликтных ситуациях выбирать конструктивные стратегии поведения для урегулирования ситуации. По итогам наблюдений, у младших школьников из экспериментальной группы чаще, в сравнении со школьниками из контрольной группы, преобладает позитивная эмоциональная окраска в процессе взаимодействия со сверстниками, а количество и острота конфликтных ситуаций, напротив, меньше.

Таким образом, в ходе экспериментального исследования нам удалось установить, что большинство младших школьников, обучающихся в православной гимназии по образовательной программе, включающей вероучительные предметы, изучение культурно-нравственных традиций, основ православной культуры и этики, осознанно выбирают конструктивные стратегии поведения в конфликтных ситуациях. Сложившаяся система взаимоотношений, которая основывается на нравственно-культурной парадигме, в первую очередь постулирующая уважение личности другого человека и признание его ценности, определяет характер отношений детей друг с другом. При возникновении спорных, конфликтных ситуаций учащиеся гимназии настроены на то, чтобы совместно найти способ разрешения возникшей ситуации, уступить в споре, проявляя миролюбие, не выражая негативных эмоций. Из этого следует, что цель работы достигнута, положение гипотезы подтверждено.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В современной отечественной концепции образования особое внимание уделяется созданию условий для развития духовности обучающихся на основе общечеловеческих ценностей, оказание им помощи в жизненном самоопределении и нравственном становлении. В диссертационном исследовании осуществлено обобщение взглядов на обновленное содержания общего социально-гуманитарного образования, о роли духовно-нравственного потенциала православной культуры в системе образования. Особое внимание должно быть уделено развитию младших школьников, так как младший школьный возраст является важным периодом становления новой внутренней позиции ребенка, освоения им нравственных норм и правил взаимодействия, включения в социальное пространство и осознание себя его частью. Процесс формирования духовно-нравственных ценностей младших школьников обусловлен многими факторами и носит длительный характер. Развитие социальных качеств личности, позволяющей строить конструктивные отношения с окружающими, должно рассматриваться как одно из приоритетных направлений учебно-воспитательной работы в начальной школе, требующее пристального внимания педагогов.

Результаты экспериментального исследования показали, что систематическое изучение младшими школьниками основ отечественной культуры и нравственных традиций формирует такие качества личности, которые обуславливают стремление к взаимному согласию, сотрудничеству, примирению в конфликтных ситуациях, способность уступить. Сформированные в результате духовно-воспитательного воздействия качества обуславливают принципы построения взаимоотношений между младшими школьниками. В межличностных конфликтах учащиеся чаще выбирают модели поведения, направленные на соблюдение этических принципов, утверждающих уважение к личности другого человека,

стремление помочь ему в трудной ситуации, объединиться для решения какой-то задачи.

Таким образом, отечественная культура, вобравшая в себя многовековое духовное наследие, может выступать основой нравственного воспитания современного младшего школьника. Эффективность формирования духовно-нравственных качеств младших школьников существенно повышается, если содержание образования ориентировано на возвращение к нравственным ценностям православия и формирование таких качеств, как доброта, великодушие, достоинство, уважительность, сострадание, терпение, мужество. Полученные результаты исследования способствуют дальнейшей разработке новых подходов, включению нравственных основ отечественной и православной культуры в образовательный и воспитательный процесс для улучшения межличностного общения младших школьников, применения сотруднических моделей в процессе взаимодействия, решения задач по предупреждению конфликтного поведения.

На основании анализа теоретического материала и полученных эмпирических данных разработаны рекомендации для классных руководителей по созданию оптимальных условий для развития у младших школьников навыков конструктивного поведения в конфликтных ситуациях. развития учащихся. Такими условиями выступают: восстановление приоритетов духовно-нравственного воспитания младших школьников в соответствии с фундаментальными принципами отечественной педагогики; органичное включение основ духовной культуры в различные школьные предметы; разработка системы воспитательной работы, базирующейся на традициях отечественной, православной культуры; проведение мероприятий, посвященных важным событиям духовно-культурной жизни.

Важным условием осуществления такого подхода является объединение усилий, организация совместной деятельности педагогов,

родителей и учащихся для создания оптимального психологического микроклимата в образовательной организации, основанного на нравственно-этических принципах.

Таким образом, приобщение к духовно-нравственным ценностям отечественной, православной культуры влияет на выбор детьми конструктивных, сотруднических стратегий поведения в различных конфликтных ситуациях, и это дает возможность рассматривать духовно-нравственное воспитание в системе образования как ресурс позитивного педагогического влияния, посредством которого будет формироваться личность, способная к сотрудничеству, построению гармоничных отношений.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Авдеев В.В. Психотехнология решения проблемных ситуаций. Санкт-Петербург: Питер, 2004. 215 с.
2. Алексей, Патриарх Московский и всея Руси. Основы православного образования в России // Духовно-нравственные проблемы воспитания. – М.: Русское слово, 1996. С. 4-19.
3. Андреев В.И. Конфликтология. М.: Педагогика, 2007. 314 с.
4. Андреев В.И. Конфликтология: искусство спора, ведения переговоров, разрешения конфликтов. М.: Народное образование, 1995. 284 с.
5. Андреева Г.М. Социальная психология. М.: Аспект Пресс, 2000. 255 с.
6. Андреева Г.М. Социальная психология: векторы новой парадигмы. М.: Мир, 2009. 170 с.
7. Анжарова А.И. Конфликтное взаимодействие детей. М.: Педагогическое сообщество России, 1983. 263 с.
8. Анжарова А.И. Особенности общения старших дошкольников со сверстниками // Дошкольное воспитание. 1975. №10. С. 25–30.
9. Анцупов А.Я. Конфликтология: Учебник для вузов. М.: Народное образование, 2004. 342 с.
10. Анцупов А.Я. Профилактика конфликтов в школьном коллективе. М.: Владос, 2003. 203 с.
11. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Психология: психология конфликта, исследование конфликтов в психологии. СПб: Речь, 2005. 218 с.
12. Белозерцев Е.П. О смысле, содержании и результатах русского образования. М.: Русское слово, 1996. 224 с.
13. Булавкина Л.А. Проблемы духовно-нравственного воспитания в современном образовании» // Материалы XVIII Международного научно-практического форума студентов, аспирантов и молодых ученых «Молодежь и наука XXI века». 2017. [Электронный ресурс] [дата обращения 27.10.2017]

14. Вейт М.А., Вейт С.М. Современные тенденции развития образования в России // Теория и практика образования. История и современность. Вып. 1. Липецк, 1997. С. 3-11.
15. Владимиров А. О новых подходах к преподаванию духовно-нравственных дисциплин: Мат. докл. восьмых Междунар. Рождеств. чтен. М.: Отдел религиозного образования и катехизации, 2000. С. 189–194.
16. Возрастные особенности психического развития детей (под ред. Дубровиной, М.И. Лисиной). М.: Педагогика, 1982. 279 с.
17. Волков Б.С., Волкова Н.В. Психология общения детей в детском возрасте. М.: Педагогическое общество России, 2003. 355 с.
18. Воробьёв В.М. Проблемы российского образования и Православие: Мат. докл. седьмых Междунар. Рождеств. чтен. М.: Отдел религиозного образования и катехизации, 1999. С. 130–139.
19. Ворожейкин И.Е., Кибанов А.Я., Захаров Д.К. Конфликтология. М.: Инфа-М, 2000. 244 с.
20. Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 3. М.: Педагогика, 1983. 465 с.
21. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. М: Педагогика, 2004. 252 с.
22. Гидденс Э. Конфликтология. М.: Мысль, 2006. 251 с.
23. Гришина Н.В. Психология социального конфликта. Санкт-Петербург: Питер, 2006. 266 с.
24. Гришина Н.В. Психология конфликта. СПб.: Питер, 2000. 254 с.
25. Джуринский А.Н. История педагогики. М.: Владос, 1999. 432 с.
26. Дружинин В.В., Конторов Д.С., Конторов М.Д. Введение в теорию конфликта. М.: Инфра-М, 1996. 276 с.
27. Дмитриев А.Ф., Кудрявцев В.Н. Введение в общую теорию конфликтов. Екатеринбург, 2005. 289 с.

28. Дмитриев А.Ф., Кудрявцев В.Н. Основы конфликтологии. М.: Мир, 1993. 322 с.
29. Докучаев Д. С. Влияние религии на духовно-нравственное воспитание школьников // Гуманитарные науки: сб. ст. по мат. VII международной студенческой научно-практической конференции. М.: Мысль, 2007. С. 28–45.
30. Духовные и нравственные смыслы отечественного образования на рубеже столетий: (Науч. метод, сб.): Вып. 1 / Сост. и науч. ред. А.Д. Червяков. М.: Самшит, 1999. 68 с.
31. Ильин И.А. Аксиомы религиозного опыта: Исследование. М.: Рарог, 1993. 468 с.
32. Запорожец А.В. Избранные психологические труды в двух томах. Т.1. М.: Школа-Пресс, 1986. 342 с.
33. Захаров А.И. Предупреждение отклонений в поведении ребенка. СПб.: Союз, 2000. 98 с.
34. Здравомыслов А.Г. Социология конфликта. М.: Мир, 2007. 209 с.
35. Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. М.: Рарог, 1993. 224 с.
36. Зеньковский В.В. Психология детства. М.: Школа-Пресс, 1996. 336 с.
37. Журавлев В.И. Основы педагогической конфликтологии. М.: Российское педагогическое агентство, 1995. 184 с.
38. Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах. Минск, 1976. 241 с.
39. Коломинский Я.Л., Жизневский Б.П. Социально–психологический анализ конфликтов между детьми в игровой деятельности // Вопросы психологии. 1990. № 2. С. 35–42
40. Конфликты в школьном возрасте: пути их преодоления и предупреждения. М.: Школа-Пресс, 1986. 354 с.

41. Кондратьев К.В. Конфликты и пути их разрешения. Белгород, 2007. 231 с.
42. Корняк Н.М. Конфликт и как его избежать. Санкт-Петербург: Питер, 2003. 329 с.
43. Кох И.А. Конфликты и их регулирование. Екатеринбург, 1997. 155 с.
44. Леонов Н.И. Основы конфликтологии. Ижевск: УдГУ, 2000. 355 с.
45. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. Т. II. М.: Мысль, 1983. 398 с.
46. Лутошкин А.Н. Эмоциональная жизнь детского коллектива. М.: Школа-Пресс, 1978. 184 с.
47. Лютова Е.К., Моница Г.Б. Тренинг эффективного взаимодействия с детьми: комплексная программа. СПб: Питер, 2002. 251 с.
48. Мазепина Т.Б. Развитие навыков ребёнка в играх, тренингах, тестах. Ростов-на-Дону, 2003. 172 с.
49. Мухина В.С. Возрастная психология. М: Педагогика, 1997. 328 с.
50. Научная библиотека диссертаций и авторефератов disserCat. <http://www.dissercat.com/content/vliyanie-russkoi-pravoslavnoi-tserkvi-na-razvitiie-narodnogo-obrazovaniya-v-kurskoi-gubernii-#ixzz4Lw8Q57qm> [Электронный ресурс] [дата обращения 21.03.2017]
51. Никандров Н.Д. Светское образование и духовное просвещение: проблемы взаимодействия // Педагогика. 2010. № 3. С. 9–14.
52. Никандров Н.Д. Русское Православие и российская национальная идея: размышления на пороге третьего тысячелетия: Мат. докл. восьмых Междунар. Рождеств. чтен. М.: Отдел религиозного образования и катехизации, 2000. С.97–99.
53. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. М.: МГППУ, 2011. 460 с.
54. Овчарова Р.В. Практическая психология образования. М.: Академия, 2003. 255 с.

55. Парыгин Б.Д. Основы социально–психологической теории. М.: Мысль, 1971. 355 с.
56. Панфилова М.А. Игротерапия общения: тесты и коррекционные игры. М.: Шкорла-Пресс, 2001. 176 с.
57. Петракова Т.И. Святоотеческая традиция и духовно–нравственное воспитание: к осмыслению понятий / Святоотеческое наследие в духовно-нравственном воспитании детей и молодёжи. М.: Самшит, 2001. С. 15–20.
58. Петровская Л. А. О понятийной схеме социально–психологического анализа конфликта // Теоретические и методологические проблемы социальной психологии. М.: Педагогика, 1977. С. 126–143.
59. Психологические тесты / Под ред. А.А.Карелина. В 2 т. Т.2. М.: Наука, 2001. 409 с.
60. Писманик М.Г. Религия в истории и культуре. Учеб. для студентов вузов М.: Юнити, 2000. 591 с.
61. Ратанова Т.А. Психодиагностические методики изучения личности: Учеб. пособие. Екатеринбург, 2005. 283 с.
62. Реан А.А. Психология познания педагогом личности учащихся. М.: Педагогическое общество России, 2004. 231 с.
63. Романов А.А. Игротерапия: как преодолеть агрессивность у детей. Диагностические и коррекционные методики. М.: Школьная пресса, 2003. 144 с.
64. Рояк А.А. Психологический конфликт и особенности индивидуального развития личности ребенка. М.: Мир, 1988. 365 с.
65. Руденский Е.В. Социальная психология. М.: Инфра-М, 1999. 266 с.
66. Рыбакова М.М. Конфликт и взаимодействие в конфликте. М.: Педагогическое общество России, 1991. 239 с.
67. Самоукина Н.В. Игры в школе и дома. М.: Школа-Пресс, 1998. 194 с.

68. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. СПб.: Речь, 2003. 346 с.
69. Скотт Д. Грехем. Конфликты. Пути их разрешения. Киев, 1991. 133 с.
70. Фопель К. Как научить детей сотрудничать. Психологические игры и упражнения: Практическое пособие. М.: Генезис, 2003. 114 с.
71. Хасан Б.И. Конструктивная психология конфликта. СПб.: Питер, 2003. 255 с.
72. Хорни К. Психология: психология конфликта. Санкт-Петербург: Речь, 2001. 369 с.
73. Шадриков В.Д. Философия образования и образовательная политика. М.: ИЦПКПС, 1993. 181 с.
74. Шестун Е.В. Православная педагогика. Самара: Самарский информационный концерн, 1998. 576 с.
75. Школа православной России / Сост. А.И. Шпеко. М.: Россия Молодая, 1998. 198 с.
76. Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: Владос, 1999. 264 с.
77. Эльконин Б.Д. Психология развития: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2001. 144 с.
78. Якобсон С.Г. Психологические проблемы этического развития детей. М.: Педагогика, 1984. 44 с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Протокол наблюдения по методике А.И.Анжаровой «Наблюдение в свободной деятельности»

Объект наблюдения: _____ (имя школьника)

Пол _____ Возраст _____

Условия наблюдения: _____

Дата наблюдения: _____

№	<i>Параметры наблюдения</i>	<i>Результаты наблюдения: (написать ответы)</i>
1	Инициативность	
	1. Легко вступает в контакты со сверстниками;	
	2. Активно взаимодействует со сверстниками;	
	3. Сам организует игры со сверстниками;	
	4. Сам придумывает игры;	
	5. Своими действиями побуждает других детей действовать.	
2.	Чувствительность к воздействиям сверстника:	
	1. Откликается на предложения сверстников;	
	2. Согласовывает собственные действия с действиями сверстников;	
	3. Замечает пожелание других;	
	4. Определяет настроение сверстников.	
3.	Эмоциональный фон	
	1. Преобладающая эмоциональная окраска в процессе взаимодействия со сверстниками: – позитивные эмоции – негативные – нейтральные – нейтрально-деловые	
4.	Причины возникновения конфликтов	
5.	Острота конфликтов	
6.	Особенности поведения детей в конфликтах, способы разрешения конфликтных ситуаций	

Протокол наблюдения по методике А.И.Анжаровой

«Наблюдение в свободной деятельности

Объект наблюдения: Мария (имя школьника)

Пол жен. Возраст 7 лет

Условия наблюдения: свободная деятельность, игра

Дата наблюдения: 20.11.16 – 23.11.2016

№	Параметры наблюдения	Результаты наблюдения: (написать ответы)
1	Инициативность	
	1. Легко вступает в контакты со сверстниками;	<i>Знакомится достаточно быстро, включает в круг общения не только одноклассников.</i>
	2. Активно взаимодействует со сверстниками;	<i>Очень любит общаться, с интересом беседует со взрослыми.</i>
	3. Сам организует игры со сверстниками;	<i>Любит организовывать игры, брать на себя ведущую роль.</i>
	4. Сам придумывает игры;	<i>Может придумать какую-то игру, как правило, ролевою.</i>
	5. Своими действиями побуждает других детей действовать.	<i>Активизирует участников игры, пытается их воспитывать.</i>
2.	Чувствительность к воздействиям сверстника:	
	1. Откликается на предложения сверстников;	<i>Не всегда откликается на предложения других, нравится настаивать на своих предложениях.</i>
	2. Согласовывает собственные действия с действиями сверстников;	<i>Не всегда согласовывает свои действия с другими.</i>
	3. Замечает пожелание других;	<i>Пожелания других может не замечать.</i>
	4. Определяет настроение сверстников.	<i>Понимает настроения окружающих.</i>
3.	Эмоциональный фон	
	Преобладающая эмоциональная окраска в процессе взаимодействия со сверстниками: – <u>позитивные эмоции</u> – негативные – нейтральные – нейтрально-деловые	<i>Чаще всего испытывает позитивные эмоции: радость, удивление, воодушевление, яркий интерес, восхищение. Нейтрально-деловые эмоции: стремление к сосредоточенности в сложной игре.</i>
4.	Причины возникновения конфликтов	<i>Могут возникать ситуации непонимания, если не совпадает выбор игры.</i>
5.	Острота конфликтов	<i>Не наблюдается.</i>
6.	Особенности поведения детей в конфликтах, способы разрешения конфликтных ситуаций	<i>Старается путем убеждения настоять на своем.</i>

