

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ 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 психологии и педагогики детства

**РОГЛЕТ НАТАЛЬЯ ГЕННАДЬЕВНА**

**ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА**

**РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТИ К РАЗРЕШЕНИЮ КОНФЛИКТОВ  
ВОСПИТАННИКОВ ДЕТСКОГО ДОМА ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА В  
РАМКАХ ПРОЕКТА «Я - МЕДИАТОР»**

Направление подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование

Направленность (профиль) образовательной программы  
Психосоциальная работа с детьми и молодежью

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой  
канд. психол. наук, доцент Груздева О.В.

Руководитель магистерской программы  
канд. пед. наук, доцент Старосветская Н.А.

Научный руководитель  
канд. психол. наук Горнякова М.В.

Обучающийся  
Роглет Н.Г.

Красноярск 2019

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО – МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТИ К РАЗРЕШЕНИЮ КОНФЛИКТОВ ВОСПИТАННИКОВ ДЕТСКОГО ДОМА ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА В РАМКАХ ПРОЕКТА «Я - МЕДИАТОР».....	9
1.1. Подходы к пониманию способности к решению конфликтов в современной психологии.....	9
1.2. Психологические особенности воспитанников детского дома подросткового возраста.....	21
1.3. Роль медиативных технологий в развитии способности к разрешению конфликтов воспитанников детского дома подросткового возраста.....	30
Выводы по Главе 1.....	36
ГЛАВА 2. РАЗРАБОТКА ПРОЕКТА ПО РАЗВИТИЮ СПОСОБНОСТИ К РАЗРЕШЕНИЮ КОНФЛИКТОВ ВОСПИТАННИКОВ ДЕТСКОГО ДОМА ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА.....	37
2.1. Паспорт проекта.....	37
2.2. Содержание проекта.....	38
2.3. Оценка результативности проекта.....	67
Выводы по Главе 2.....	71
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	73
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК.....	77
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	82

## ВВЕДЕНИЕ

Сиротство, как социальный феномен существует уже давно и является неотъемлемой частью общества. За последние годы особенно выросло количество именно «социальных сирот», детей, воспитывающихся в неблагополучных семьях. В связи с этим возрастает необходимость, исследования вопросов развития личности детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Особенностям развития личности детей-сирот посвящены труды российских ученых Божович Л.И., Дубровиной И.В., Лисиной М.И., Мухиной В.С., Прихожан А.М., Толстых Н.Н., для которых общей является идея «дефицитарности» развития ребенка вследствие различных видов депривации. На сегодняшний день данных исследований не достаточно, так как они относятся больше к изучению детей, которые попали в детский дом в младшем школьном возрасте. А современная тенденция заключается в том, что в детские дома большинство ребят попадает в подростковом возрасте либо из кровной семьи, либо из семьи опекунов.

Особенности личности детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, во многом оказывают влияние на развитие общения подростков. Сфера общения является ведущей в подростковом возрасте. Подросток уже готов взаимодействовать со взрослыми на равных, но пока не имеет такой возможности. А конфликтное поведение выступает способом утверждения своей позиции в подростковом возрасте.

Особенно остро проблема общения проявляется в среде детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. В детских домах практически каждый педагог сталкивается с такой проблемой, как конфликтное поведение подростка, выраженное, прежде всего, в неготовности и неспособности подростка искать пути конструктивного разрешения конфликта, что часто усугубляется нежеланием, а часто и неумением взрослого воспринимать подростка как партнера для решения конфликта. В результате накапливаются

неразрешенные конфликты. Соответственно, данная проблема сохраняется и в постинтернатном периоде.

Один из путей решения проблемы развития способности к разрешению конфликтов у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, подросткового возраста средствами медиативных технологий является применение медиативных технологий.

В социальной психологии медиация понимается как форма посредничества, позволяющую урегулировать конфликты в различных сферах жизнедеятельности человека. Тема медиации с позиции ее применения в формировании конфликтной компетентности малоизучена. В России метод медиации при разрешении межличностных конфликтов все еще не имеет широкого применения. (О.В. Аллахвердова). Более того, медиация сегодня активно применяется при решении конфликтов и развития способности к решению конфликтов взрослых, но малоизучена в отношении работы с подростками и еще меньше – с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей, что и определяет актуальность нашего исследования.

Значительное число психолого-педагогических исследований посвящено различным аспектам развития подростков-сирот: личностному развитию (И.В. Дубровина 1990, В.С. Мухина 1989, А.В. Найдёнова 2012, Л.Ф. Сенкевич 2006), материнской депривации (О.С. Золотарева 2007), психологической адаптации (Т.Н. Павлычева 2010, Ю.А. Володина 2009, Холмогорова 2010), особенностям отношений с другими людьми (Л.Ф. Обухова 1998, О.А. Мирошниченко 2010) и т.д.

В отношении проблемы развития общения в подростковом возрасте, основное внимание в психологии и педагогике уделяется изучению конфликтов: конфликты в коллективе школьников (В.М. Афонькова, Е.А. Тимоховец); сущность конфликтов, их причины в подростковых коллективах (Б.С. Алишев, Т.А. Чистякова); исследованию подготовки будущих учителей к разрешению конфликтов (Г.М. Болтунова); конфликты между учениками и учителем (О.Н. Лукашенко, Н.Е. Щуркова).

Соответственно проблема развития способности к разрешению конфликтов у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей подросткового возраста средствами медиативных технологий не нашла еще достаточного отражения в научной литературе.

Цель исследования: Развить способности к разрешению конфликтов у воспитанников детского дома подросткового возраста посредством обучения медиативным технологиям.

Объект исследования: способность к разрешению конфликтов у воспитанников детского дома подросткового возраста.

Предмет исследования: Развитие способности к разрешению конфликтов у воспитанников детского дома подросткового возраста в рамках проекта «Я - медиатор».

Задачи исследования:

1. Изучить основные подходы к пониманию способности к разрешению конфликтов в психологической литературе;
2. Определить уровень развития способности к разрешению конфликтов у воспитанников детского дома подросткового возраста;
3. Разработать и апробировать проект «Я - медиатор»;
4. Обосновать развитие способности к решению конфликтов у воспитанников посредством обучения медиативным технологиям

Теоретико-методологические основания исследования:

- исследования в области способностей Б.Г. Ананьева, А.Н. Леонтьева, В.М. Мясищева, К.К. Платонова, С.Л. Рубинштейна, Б.М. Теплова, М.С. Лейтеса и др.

- положения деятельностного подхода в отечественной психологии (Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн), основанного на принципе развития личности в деятельности.

- исследования проблемы общения: Г. М. Андреева, А. А. Бодалев, В. Н. Дружинин, В. В. Знаков, А. А. Леонтьев, Б. Ф. Ломов.

Понимание конфликтной компетентности с системных позиций как совокупность гностического, конструктивного (регулятивного), коммуникативного, нормативного и рефлексивно-статусного компонентов(Е.Н. Богданов, В.Г.Зазыкин).Подходы к пониманию к способности к решению конфликтов как элементу конфликтной компетентности рассматривали Л.А. Петровская и Б.И. Хасан.

Методы исследования:

–теоретические: анализ, сравнение и обобщение психолого-педагогической литературы по проблеме исследования;

–эмпирические:тестирование.

Методики исследования:

–Тест К.Томаса. Диагностика межличностных отношений;

– Рисуночный тест фрустрации Розенцвейга.

Организация и этапы работы над проектом.

Предпроектный этап (сентябрь – декабрь 2016 г.) – определение респондентов для разработки проекта; проведение эмпирического исследования; качественный и количественный анализ полученных результатов; анализ имеющейся работы по направлению в данной теме.

Проектный этап (январь 2017 г. – апрель 2018 г.) – Разработка и апробирование проекта «Я – медиатор» по развитию способности к разрешению конфликтов у воспитанников детского дома подросткового возраста.

Аналитический этап (апрель – май 2018) – Проведение контрольного диагностического среза, отслеживание полученных результатов.

Проектнаяидея:обучение медиативным технологиям позволяет развитьспособности к разрешению конфликтов у воспитанников детского дома подросткового возраста за счет овладения знаний о том, что представляет собой конфликт, причины его возникновения, что такое «медиация», культура общения и как организовать данный процесс, умения распознавать и описывать свои чувства и чувства других людей, понимания эмоций и чувств человека.

Программа содержит три блока развивающих занятий, которые будут проходить с опорой на методы активного обучения (элементы тренинга, игровое проектирование, ролевое разыгрывание, дискуссии и др.).

Теоретическая значимость исследования: проведенный анализ психологической литературы по вопросам развития способности к разрешению конфликтов у воспитанников детского дома подросткового возраста позволяет наметить основные пути для развития к разрешению конфликтов у воспитанников детского дома подросткового возраста и расширить представления о возможностях развития конфликтной компетентности подростков.

Практическая значимость исследования: заключается в том, что разработан проект программы по подготовке медиаторов ровесников из воспитанников детского дома подросткового возраста и структура инициативной группы «Бригада скорой медиативной помощи». После проведения программы «Я - медиатор» отбор и создание «Бригады скорой медиативной помощи», которая будет заниматься популяризацией службы медиации и вести программы медиации.

Апробация и внедрение проекта исследования проводилось на базе КГКУ для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей «Ирбейский детский дом» Ирбейский район, с. Ивановка. В исследовании приняли участие 20 детей, в возрасте 14-16 лет.

Апробация и внедрение результатов проекта осуществлялась в рамках высшего образования. Результаты исследования были представлены в виде докладов на научно-практических конференциях:

- Краевой фестиваль управленческих и педагогических практик краевых государственных казенных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, (Канск – 2016);

- V Международный научно образовательный форум «Человек, семья и общество: история и перспективы развития», (Красноярск – 2017);

– Молодежь и наука XXI века: XIX Международный научно-практический Форум студентов, аспирантов и молодых ученых (Красноярск – 2018);

– VII Международный научно-образовательный форум «Человек, Семья и общество: история и перспективы развития», (Красноярск – 2018).

По теме проекта опубликованы две научные статьи.

Структура и объем диссертации: магистерская диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка литературы, содержит приложение. Диссертация иллюстрирована таблицами и графиками.

# **ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТИ К РАЗРЕШЕНИЮ КОНФЛИКТОВ ВОСПИТАННИКОВ ДЕТСКОГО ДОМА ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА В РАМКАХ ПРОЕКТА «Я - МЕДИАТОР»**

## **1.1. Подходы к пониманию способности к разрешению конфликтов в современной психологии**

Термин «способность» имеет широкое применение в разных областях. Под способностями понимают такие индивидуальные особенности, которые являются условиями успешного выполнения какой-либо одной или нескольких деятельностей. Но, несмотря на то, что термин «способности» имеет широкое применение в психологии, многие авторы трактуют его по-разному. Выделяют три подхода, которые занимались исследованием способностей.

С точки зрения первого подхода, под способностями понимают совокупность всевозможных психических процессов и состояний. Это наиболее широкое и самое старое толкование термина «способности». Второй подход рассматривает способности, как высокий уровень развития общих и специальных знаний, умений и навыков, обеспечивающих успешное выполнение человеком различных видов деятельности. Данное определение появилось, и было принято в психологии XII-XIX вв. и достаточно часто встречается в настоящее время. Третий подход основан на утверждении о том, что способности — это то, что не сводится к знаниям, умениям и навыкам, но обеспечивает их быстрое приобретение, закрепление и эффективное использование на практике.

В отечественной психологии экспериментальные исследования способностей опираются на третий подход. В рамках этого подхода работал отечественный ученый Б. М. Теплов. Он выделил три основных признака понятия «способность».

Во-первых, под способностями понимаются индивидуально-

психологические особенности, отличающие одного человека от другого; никто не станет говорить о способностях там, где речь идет о свойствах, в отношении которых все люди равны.

Во-вторых, способностями называют индивидуальные особенности, которые относятся к успешности выполнения какой-либо деятельности или многих деятельностей.

В-третьих, понятие «способность» не сводится к тем знаниям, навыкам или умениям, которые уже выработаны у данного человека[22].

В своем исследовании, мы опираемся на третий подход, широко распространенное определение способностей как индивидуально-психологических особенностей, отличающих одного человека от другого и проявляющихся в успешности деятельности[43].

По мнению Б.М. Теплова, способности не могут существовать иначе как в постоянном процессе развития. Если способность не развивать, то она со временем утрачивается. Только благодаря постоянным упражнениям, связанным с систематическими занятиями, мы поддерживаем и развиваем у себя соответствующие способности, например, такие, как музыка, техническое и художественное творчество, математика, спорт и т.п.

Существует несколько классификаций способностей. В первую очередь природные, или естественные, способности (в основе своей биологически обусловленные) и специфические, имеющие общественно-историческое происхождение.

Под природными способностями понимают те, которые являются общими для человека и животных. Например, такими элементарными способностями являются восприятие, память, способность к элементарной коммуникации. На базе задатков формируются способности. Это происходит при наличии элементарного жизненного опыта, через механизмы научения.

Эти специфические человеческие способности принято разделять на общие и специальные высшие интеллектуальные способности. А, они могут

разделяться на теоретические и практические, учебные и творческие, предметные и межличностные и др.

Под общими способностями понимают способности, свойственные для большинства людей. Под специальными способностями подразумеваются те, которые определяют успехи человека в специфических видах деятельности, для осуществления которых необходимы задатки особого рода и их развитие. К таким способностям можно отнести музыкальные, математические, лингвистические, технические, литературные, художественно-творческие, спортивные и др. Следует отметить, что наличие у человека общих способностей не исключает развития специальных способностей, и наоборот.

Ученые часто сходятся на том, что общие и специальные способности не конфликтуют, а, взаимно дополняют и обогащают друг друга. Более того, в отдельных случаях высокий уровень развития общих способностей может выступать в качестве специальных способностей по отношению к определенным видам деятельности. Подобное взаимодействие некоторыми авторами объясняется тем, что общие способности, по их мнению, являются базой для развития специальных.

К общим способностям человека мы с полным основанием должны отнести способности, проявляющиеся в общении, взаимодействии с людьми. Эти способности являются социально обусловленными. Они формируются у человека в процессе его жизни в обществе.

Помимо разделения способностей на общие и специальные принято разделять способности на теоретические и практические. Теоретические и практические способности отличаются друг от друга тем, что первые определяют склонность человека к абстрактно-теоретическим размышлениям, а вторые – к конкретным практическим действиям. В отличие от общих и специальных способностей теоретические и практические чаще всего не сочетаются друг с другом. Большинство людей обладает или одним, или другим типом способностей. Вместе они встречаются крайне редко, в основном у одаренных, разносторонне развитых людей.

В нашем исследовании нас интересуют специальные способности к решению конфликтов у воспитанников детского дома подросткового возраста, а точнее конфликтная компетентность.

Конфликт при этом понимается как динамический тип социальных взаимоотношений при потенциально возможном или реальном столкновении субъектов на почве тех или иных противоречиво осознаваемых предпочтений, интересов или ценностей; типа отношений, постоянно присутствующего и неподдающегося устранению [44].

Определений понятий конфликтная компетентность много. М.М. Кашапов определяет его «как способность человека оптимальным способом преодолевать возникающие противоречия, противостоять деструктивному влиянию конфликтов и умение их конструктивно разрешать» [36].

Б.И. Хасан дает определение конфликтной компетентности как «способности к распознаванию признаков случившегося конфликта, его оформлению для удержания воплощенного в нем противоречия и владению способами регулирования для разрешения, а также как умение проектировать необходимые для достижения результатов развития конфликты, конструировать их непосредственно в ситуациях взаимодействия, владение способами организации продуктивно ориентированного конфликтного поведения участников ситуации» [36].

По мнению Т.И. Привалихина, это понятие как интегральное личностное образование, которое позволяет человеку продуктивно разрешать конфликты различного типа [32].

Большинство авторов сходится во мнении, что конфликтная компетентность представляет собой интегральное личностное образование. То есть оно имеет собственную структуру, определяющую готовность к эффективной деятельности в ситуациях конфликта.

Соглашаясь, с мнением авторов, которые рассматриваю конфликтную компетентность. Мы считаем, что конфликтная компетентность является

неотъемлемой частью коммуникативной компетентности, которая входит в состав социально-психологическую компетентность.

Социально-психологическая компетентность входит в предмет социальной психологии и определяется, как способность индивида эффективно взаимодействовать с окружающими его людьми в системе межличностных отношений. В состав социально- психологической компетентности входит умение ориентироваться в социальных ситуациях, правильно определять личностные особенности и эмоциональные состояния других людей, выбирать адекватные способы обращения с ними и реализовывать эти способы в процессе взаимодействия. При этом умение понимается как освоенный субъектом способ выполнения действия, обеспечиваемый совокупностью приобретенных знаний и навыков [11].

Коммуникативная компетентность имеет более узкий смысл. Под коммуникативной компетентностью понимается способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми. В состав коммуникативной компетентности входят знания и умения, отвечающие за эффективное протекание коммуникативного процесса.

Подробнее коммуникативная компетентность рассматривается как система внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективного коммуникативного действия в определенном круге ситуаций межличностного взаимодействия. Коммуникативная компетентность включает в себя адекватность установок, понимание субъектом своей предметной и межличностной позиции, знание закономерностей различных форм общения и правил поведения в разнообразных ситуациях, умение сформировать тактический план и реализовать его на основе имеющихся социальных навыков [6]. Таким образом, эффект коммуникации зависит от развитости стратегической, тактической и технической составляющих коммуникативной компетентности. Высокая коммуникативная компетентность обеспечивает не столько адекватную адаптацию к наличной ситуации общения, сколько способность перестраивать ее на основе понимания.

В рамках социальной психологии Петровская Л.А., описывает понятие коммуникативной компетентности в качестве структуры предметной деятельности, [32]. Важным в данном контексте являются выделение ориентировочной и исполнительной частей действия, а также понятие о внутренних средствах деятельности.

Ориентировочная деятельность - это процесс ориентировки субъекта в ситуации, которая открывается в психическом отражении, а также система условий, на которую опирается человек при выполнении действия [32]. В ориентировочную деятельность входит четыре основных момента:

1. Представление образа той ситуации, в которой находится и будет действовать субъект;
2. Выделение в ситуации предмета актуальной потребности, то есть цели действия;
3. Составление плана действия;
4. Контроль и коррекция выполняемого действия.

Каждый из названных моментов может разрастаться до самостоятельной деятельности.

Действие субъекта состоит из двух функциональных частей - ориентировочной и исполнительной. Ориентировочная часть действия связана с использованием человеком совокупности объективных условий, необходимых для успешного выполнения заданного действия.

Исполнительная часть действия - это объективный процесс преобразования исходного материала в заданный продукт, управляемый ориентировочной частью, - управляемый именно потому, что объективные условия этого действия и оно само представлены в этой ориентировочной части [32].

Отечественные авторы включают в состав коммуникативной компетентности некоторую совокупность знаний и умений, обеспечивающих эффективное протекание коммуникативного процесса. Как и всякое действие, коммуникативный акт включает в себя анализ и оценку ситуации,

формирование цели и операционального состава действия, реализацию плана и (или) его коррекцию, оценку эффективности.

Далее подробно рассмотрим, специфику конфликтной компетентности. Для начала рассмотрим понятие конфликт и конфликтная ситуация.

По мнению Хасана Б.И., конфликт - это такая характеристика взаимодействия, в которой не могущие сосуществовать в неизменном виде действия взаимодействуют и взаимоизменяют друг друга, требуя для этого специальной организации [39]. То есть конфликт представляет собой актуализировавшееся противоречие, воплощенные во взаимодействии противостоящие ценности, установки, мотивы. Для своего разрешения противоречие непременно должно воплотиться в действиях в их столкновении. Только через столкновение действий, буквальное или мыслимое, противоречие себя и являет. Конфликтное действие можно рассматривать и во внешнем и во внутреннем планах.

Коммуникация, осуществляющаяся между людьми, может привести к конфликтной ситуации. В нашей работе мы рассматриваем конфликт в рамках межличностного общения, ситуации в которых конфликтующие стороны действуют, себя проявляют в поведении. Поэтому мы рассматриваем понятие конфликтной компетентности в рамках более общей коммуникативной компетентности.

Когда между сторонами возникает конфликт, то возникает необходимость его решить. Конфликт может разрешаться разными способами, в зависимости от того какие ресурсы привлекаются одной и другой стороной. Разрешиться конфликт может в продуктивном или деструктивном направлении. И для того что бы конфликт разрешился в продуктивном направлении, ситуация уже на этапе ориентировки должна строиться как конфликтная с ориентацией на совместный продуктивный исход.

Обобщая выше сказанное, мы рассматриваем конфликтную компетентность как систему внутренних средств человека, позволяющих уже на этапе ориентировке оформить ситуацию таким образом, чтобы на этапе

непосредственно взаимодействий удерживать противоречие в продуктивной конфликтной форме, способствующей его разрешению.

В своих исследованиях Петровская Л.А. обозначает его как сложное интегральное образование, и рассматривает конфликтную компетентность как составную часть компетентности в общении и в контексте задач практического психолога по совершенствованию общения.

Петровская Л.А. отмечает в первую очередь возможность влияния именно на восприятие конфликта человеком при ориентировке в ситуации. Как участники воспримут конфликт, как к нему отнесутся - это часто оказывается решающим для его преодоления [32].

Анализ конфликта с точки зрения конфликтного общения предполагает наличие участников и ситуации. Многообразие конфликтного общения обычно связано с изменением этих характеристик – кто выступает сторонами конфликта, какова конкретно ситуация[14]. Соответственно такому представлению о структуре конфликтного общения в качестве основных образующих конфликтной компетентности Петровская Л.А. рассматривает:

1. Компетентность участника в собственном Я (Я-компетентность);
2. Компетентность одной стороны в потенциале другого участника (или участников);
3. Ситуационная компетентность.

Рассмотрим детальнее, что же понимается под той или иной образующей конфликтной компетентности.

Под Я-компетентностью понимается адекватная ориентация участника конфликтного взаимодействия в собственном потенциале. В жизни человека встречается много разных конфликтных ситуаций и оппонентов этих ситуаций, но главная составляющая всего происходящего является сам человек, меняющий партнеров, ситуации, задачи. Отсюда следует, что, адекватная ориентация в собственном психологическом потенциале является первичной и базовой образующей компетентности в конфликте.

Следующая составляющая конфликтной компетентности определяется как компетентность в потенциале другого участника или участников. Компетентность в данном случае определяется умением реконструировать компоненты психологического облика своих партнеров. Поведение другого должно рассматриваться не как помеха, а как указание на дефицитность собственного действия.

Ориентировка в самой конфликтной ситуации, умение реконструировать ее компоненты является еще одним компонентом конфликтной компетентности. Для описания конфликтной ситуации, и ее анализа необходимо иметь представление о следующих элементах [14]:

1. Представления о материале конфликта, т.е. то, что требует преобразования: статус, условия деятельности, способы действий, и т. д.
2. Представления об основаниях столкновения, т.е. то, что послужило причиной (причинами столкновения), или предмет конфликта.
3. Внешние условия, контекст столкновения.
4. Способы и направленность конфликтных действий.
5. Характер и динамику конфликтных действий.

Конфликт как процесс, имеющий дискретные характеристики, предполагает начало и конец. Началом конфликта, по определению, следует считать момент переорганизации действий и приобретение ими конфликтного характера.

С момента получения взаимодействия статуса конфликтного можно выделить определенную стадийность в его динамике:

-я - выбор стратегии, структурирующей ход взаимодействия в конфликтной ситуации;

-я - выбор способов действий в рамках общей стратегии. Длительность конфликта определяется, прежде всего, наличием ресурсов его участников для оформления и разрешения представленного в конфликте противоречия.

Конфликтная компетентность и есть то, что обеспечивает этот ресурс, и, в этом смысле, определяется кроме всего перечисленного уровнем

осведомленности о диапазоне возможных стратегий поведения в конфликте и умением адекватно реализовать эти стратегии в конкретной жизненной ситуации.

Как отмечает Петровская Л.А., важнейшей характеристикой конфликтной компетентности, является субъектная позиция участника. Субъектная позиция - это, прежде всего, рефлексивная культура, которая предполагает, что человек способен стать своеобразным посредником самому себе в конфликте. Происходит как бы раздвоение участника: с одной стороны, он непосредственно вовлечен в конфликт, - а с другой - он же отслеживает себя (в определенной степени естественно) в конфликте, таким образом, участвуя в нем опосредованно.

В конфликтной компетентности как интегральном образовании можно выделить различные уровни [32]: это уровень ценностей личности, уровень ее мотивов, установок и уровень умений. Ценности человека оказывают определяющее влияние на характер его общения и являются стратегическими ориентирами конфликтной практики. Конфликтное переживание связано в действительности с очень сильной мотивацией. От мотивации, по сути дела, зависит не только интенсивность действия, но и направленность, и избираемый способ поведения.

Также в сфере конфликтной компетентности мы сталкиваемся с определенным набором социальных стереотипов, установок, которыми общество задает отношение к конфликту.

Еще один важный показатель конфликтной компетентности - уровень культуры саморегуляции, прежде всего эмоциональной. Большинство межличностных конфликтов сопровождается эмоциональным следом - повышенной эмоциональной вовлеченностью участников в ситуацию. Ее индикаторами могут быть, например, резкий тон, повышенный голос, употребление обидных выражений, вкрапление негативных личностных оценок и др. Деструктивный потенциал эмоционального следа обычно проявляется в нарушении всех границ общения в конфликтной ситуации. Осознание

участниками отмеченных моментов - важная предпосылка продуктивного психологического климата развития конфликта.

Хасан Б.И. предлагает, идеальную конструкцию параметров конфликтной компетентности, сформулированную для непосредственных участников конфликта[39]:

1.Способность удерживать конфликт в его процессуальности (не избегание конфликтного взаимодействия).

2.Способность дистанцироваться от столкновения (рассматривать конфликт как необходимое целое).

3.Способность к реконструкции конфликтного взаимодействия в его целостной динамике.

4.Способность к множественным неоднозначным объяснениям происходящего столкновения.

5.Способность к вариативному представлению перспектив конфликтного взаимодействия.

6.Способность понимать и переживать конфликтное взаимодействие не только как индивидуально экзистенциальный акт, но как событие.

7.Способность при недостаточном ресурсе к поиску и созданию новых ресурсных возможностей.

Объемное содержание различных характеристик и составляющих конфликтной компетентности делает всестороннюю диагностику данного явления затруднительной.

В своей работе мы опирались на определение конфликтной компетентности как системы внутренних средств человека, обеспечивающей удержание противоречия в продуктивной конфликтной форме, способствующей его разрешению. Также важно, что бы стороны уже на этапе ориентировки должны определиться со стратегией поведения в конфликте и оформить ситуацию для дальнейшего развития ситуации в продуктивном русле.

Рассматривая конфликты с точки зрения продуктивного подхода к разрешению конфликта, нельзя упускать аспект влияния конфликта на

личность. В психологическом аспекте такие основания четко сформулировал В.С. Мерлин: развитие и разрешение конфликта представляет собой острую форму развития личности. В психологическом конфликте изменяются прежние и формируются новые отношения личности; изменяется сама структура личности. Более того, психологический конфликт - необходимое условие развития[14].

В рамках продуктивного подхода к разрешению конфликта, конфликт может выступать, как обучающий элемент, представленный в виде спроектированного конфликта.

По норме самого конструктивного подхода первый шаг в проектировании конфликта связан с оформлением сталкивающихся действий. Конфликт - всего лишь форма, в которой мы можем явить себе противоречие для того, чтобы попробовать его разрешить. При этом важно не забывать, что форма должна быть специально организована, чтобы должным образом сработать. Встречастолкновение только достаточно оформленных действий представляет собой конфликт, который имеет разрешимый вид, и может быть разрешен не как победа – выигрышной из сторон, а как снимающий противоречие в целом, и значит, принципиально продуктивный.

Оформление имеет смысл для того, чтобы оформленное должным образом действие могло столкнуться с соответственно оформленным действием. Это не значит, что конфликт автоматически разрешается, но его можно зафиксировать как достаточно явный для всех участников, достаточно прозрачный для анализа. Причем важно, что при таком подходе существенно снижается риск межличностной конфронтации, так как обе стороны вместе участвуют в тщательном оформлении. Оговоренные нормы и сценарии взаимодействия включают совместное оформление каждой из конфликтующих позиций по очереди, а так же способы удержания конфликтного взаимодействия в русле разрешения и сопротивления, а не стремительного разрыва, то продуктивный исход если не стопроцентно гарантирован, то, по крайней мере, максимизирован.

Таким образом, суть конструктивного подхода заключается в том, что нормой конфликта является его проект. Все остальное, строго говоря, нельзя назвать полезным (направленным на разрешение противоречия) конфликтом, то есть столкновение, не имеющее собственного проекта, не является нормальным конфликтом. Овладение конфликтами зависит от эффективного освоения навыков конструктивного поведения в конфликтах, от конструктивистского отношения к конфликту как явлению общественной жизни, явлению нашей жизни.

Формирование это происходит, например, с помощью специальной организации конфликтного взаимодействия с последующим анализом и разбором сложившейся ситуации.

Воспитание такой культуры конфликтования, при которой всякий раз могут быть использованы основания обеих (в более сложном случае и большего числа) инстанции как строительный материал для выращивания нового действия с помощью специальных психолого-педагогических работ должно начинаться на достаточно ранних стадиях возрастного движения личности. Вначале развития игровой деятельности ребенка, а затем и учебной. Для реализации целей формирования специальных способностей к разрешению конфликта у воспитанников детского дома подросткового возраста необходима специальная программа по развитию.

## **1.2. Психологические особенности воспитанников детского дома подросткового возраста**

Сиротство, как социальный феномен существует уже давно и является неотъемлемой частью общества. За последние годы особенно выросло количество именно «социальных сирот», детей, воспитывающихся в неблагополучных семьях. В связи с этим возрастает необходимость, исследования вопросов развития личности детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Обратимся к определению такого понятия как «Сиротство». Так как понятие «сиротство» многоаспектно, его можно рассматривать исходя из различных научных подходов. Мы в своей работе используем определение толкового словаря С.И. Ожегова. Сиротство - это (одинокство), социальное явление, обусловленное наличием в обществе детей, родители которых умерли, или оставшихся без попечения родителей вследствие лишения родительских прав, признания в установленном порядке родителей нетрудоспособными, безвестно отсутствующими и т.д.

Социальное сиротство – это социальное явление, обусловленное наличием в обществе детей, оставшихся без попечения родителей вследствие лишения их родительских прав, признания родителей недееспособными, безвестно отсутствующими и т.д.[20]. Отсюда следует что, Социальный сирота - это ребенок, который имеет биологических родителей, но они по каким-то причинам не занимаются воспитанием ребенка и не заботятся о нем. В этом случае заботу о детях берет на себя общество и государство. Это и дети, родители которых юридически не лишены родительских прав, но фактически не заботятся о своих детях [20].

Особенностям развития личности детей-сирот посвящены труды как зарубежных ученых Дж. Боулби, так и российских – Божович Л.И., Дубровиной И.В., Лисиной М.И., Мухиной В.С., Прихожан А.М., Толстых Н.Н., для которых общей является идея «дефицитарности» развития ребенка вследствие различных видов депривации.

Ранняя психическая депривация, неблагоприятные условия содержания ребенка в дезинтегрированной семье, наследственная отягощенность в своей совокупности становятся теми факторами, которые обуславливают формирование личности детей-сирот[34].

Научные исследования и практика показывают, что дети – сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, имеют нарушения в эмоциональной сфере, самосознании, поведении. Безусловно, совокупность психотравмирующих факторов влияет на ведущую деятельность воспитанников

детского дома. Эмоционально-поведенческие нарушения ярко проявляются в конфликтах.

Из-за того, что воспитанники детского дома не умеют общаться, в их поведении проявляется доминирование защитных форм поведения.

Ученые отмечают, что нарушения социально-психологической адаптации приводит к дисгармонии отношений личности, с окружающей средой. Возникающие из предрасположенности к асоциальному образу жизни, совершению противоправных действий, наличию психологических травм.

В исследованиях Прихожан А.М. и Толстых Н.Н. говорится, о том, что в условиях детского дома, развитие ребенка идет по «особому пути» и у него формируются особые, специфичные черты личности, поведения, характера. Дети чаще всего попадают в детский дом после длительного пребывания в доме ребенка, в неблагополучной семье, на улице. За это время пережитые стрессы влияют на развитие эмоционально-волевой сферы. По наблюдениям психологов, для воспитанников детских домов характерны бедность поведенческих мотиваций, постоянная зависимость от поведения взрослого, односторонность. Когда возникает конфликтная ситуация, то дети-сироты чаще всего неспособны объективно оценить ситуацию, они не могут владеть своим настроением и поведением.

В своих работах Зимняя И.А., выделила особенности развития воспитанников детского дома. К ним относятся искажение собственного «Я», отсутствие целеполагания, формирование психологии потребителя, отсутствие умения жить самостоятельно в обществе, подверженность личности специфичности социализации, в условиях детского дома. Затруднения в формировании самосознания приводят к постоянному подражанию другим, поверхностности чувств, агрессивности. Пытаясь самоутвердиться, воспитанник детского дома демонстрирует свою самостоятельность отказом от подчинения правилам и моральным нормам. Нарушения в эмоциональной сфере, в самосознании, трудности в общении, затрудненный самоконтроль, преобладание защитных форм поведения требуют от воспитателей

индивидуального подхода к воспитаннику, основанного на глубоком проникновении в структуру его личностных качеств.

Воспитанники детского дома страдают от психической и эмоциональной депривации, испытывают сенсорный голод, находятся в социальной изоляции, объединены по принципу социально-психологического неблагополучия. Почти все из них перенесли психическую травму, которая сама может иметь тяжелые последствия для развития личности. Как правило, эти дети часто находятся в состоянии глубокой социально-педагогической запущенности, имеют комплекс брошенного, нелюбимого ребенка, дети с ОВЗ. Условия общественного воспитания, имитация семейной жизни, отсутствие естественных образцов полоролевого поведения, слабость эмоционально-личностных связей порождают социальный инфантилизм, коммуникативные проблемы у детей.

Из-за того, что воспитанники детского дома были лишены любви и заботы, родительского тепла у них формируются такие качества, как жестокость, равнодушие, они часто конфликтуют со своими сверстниками, обижают малышей. Отчуждение от людей они считают нормой, отсюда их «право» на нарушение общественных устоев.

Психическое развитие таких детей отличается от сверстников из семей. Они отстают в развитии, часто страдают хроническими заболеваниями. Ввиду ограниченного круга общения у них формируется неадекватное поведение, что выражается в постоянных конфликтах с окружающими, неприятии запретов и замечаний.

В подростковом возрасте указанные причины вызывают определенные трудности в самоутверждении подростка в среде сверстников, в развитии его собственного «Я». Они не подготовлены к самостоятельной жизни, не в состоянии планировать свое будущее, живут только одним днем, болезненно переживают свою ненужность.

Возникают следующие проблемы, обусловленные спецификой среды.

Формирование феномена «мы» в условиях детского дома, то есть своеобразная идентификация друг с другом.

Неудовлетворенная потребность в определенном жизненном пространстве, особенно в изоляции, приводит к бродяжничеству.

Дефекты произвольной саморегуляции поведения, выражающиеся в неумении самостоятельно планировать и контролировать свои действия.

Отсутствие выбора, так как в детском доме существует безусловная принадлежность к какой-либо группе.

У детей, живущих на полном государственном обеспечении, появляется иждивенческая позиция (“нам должны”, “дайте”), отсутствуют бережливость и ответственность.

Проблема общения. Ребенок, растущий в условиях детского дома, не умеет общаться.

Подробнее остановимся на причинах нарушений в общении у воспитанников детского дома. На одного воспитателя большое число детей в группе, из-за чего не удается уделять каждому ребенку достаточно внимания. Так же обычная ситуация, когда ребенка передают из одного учреждения в другое на основании каких-либо формальных причин, что не способствует развитию прочных эмоциональных связей у детей. Жесткая регламентация деятельности детей и персонала, акцент на дисциплинарные моменты, результатом чего является деформированное представление о жизни у детей, что затрудняет их социальную адаптацию впоследствии.

Хотелось бы отметить, что все выше перечисленные особенности детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, которые могут вызывать конфликтность, осложняются подростковым периодом, который насыщен своими особенностями.

В подростковом возрасте формируются устойчивые формы поведения, черты характера, способы эмоционального реагирования. В этот период человек активно наращивает знания, умения, происходит становление «Я», освоение новой социальной позиции. Но вместе с этим происходит потеря детского мироощущения, когда появляются чувства тревожности и психологического дискомфорта [ 28].

Рассмотрим Эпигенетическую теорию развития личности Эриксона Э., основной идеей которой, является приобретение чувства идентичности. По мнению Эриксона Э., идентичность – это чувство непрерывной самоидентичности, целостности, последовательности и уникальности собственной личности.

Подростковый возраст – это период в развитии человека, переходный этап между детством и взрослостью.

Дети в период подросткового возраста делают выбор в следующих жизненных сферах: формирование мировоззрения, профессиональное самоопределение, принятие определенной роли гендерной и социальной. Они активно ищут и экспериментируют, формируя некую целостность, которую Эриксон назвал «первой истинной идентичностью».

В это период перед подростком стоит задача собрать во едино все то, что он о себе знает. Все это он должен объединить в единое целое, осмыслить, связать с прошлым и спроецировать на будущее.

Если кризис протекает хорошо, то у подростков формируется чувство идентичности, а при неблагоприятном – спутанная идентичность с мучительными сомнениями относительно себя, своего места в группе, в обществе.[28]

Выготский Л.С. считал, что особенности протекания и продолжительность подросткового возраста заметно варьируют в зависимости от уровня развития общества. Согласно взглядам Выготского Л.С., подростковый возраст – это самый неустойчивый и изменчивый период [7].

Существует множество фундаментальных исследований, гипотез и теорий подросткового возраста. Их рассмотрение позволяет обрисовать круг вопросов, имеющих непосредственное отношение к этому возрасту, его симптоматику, лучше понять проблему подросткового возраста.

В работах Бюлер Ш. представлен биологический смысл подросткового периода. Она определяет подростковый возраст на основе понятия пубертатности. Пубертатный период – это период созревания, это стадия, в

которой человек становится половозрелым, хотя после этого физический рост у человека продолжается еще некоторое время. Фаза пубертатности, созревания, обнаруживается у человека в особых психических явлениях, которые Ш.Бюлер называет психической пубертатностью, которая появляется еще до физического созревания в качестве его предвестника и продолжается долгое время после него.

Психическая пубертатность, по Ш. Бюлер, связана с вызреванием особой биологической потребности – потребности в дополнении. Именно в потребности дополнения, по ее мнению, лежат корни тех переживаний, которые характерны для подростковой возраста. Внешнее и внутреннее возбуждение, которым сопровождается созревание, должно вывести подростка из состояния самоудовлетворенности и спокойствия, побудить его к поискам сближению с существом другого пола. Ш.Бюлер отличает психическую пубертатность от телесной. Автор считает, что с ростом культуры происходит удлинение период психической пубертатности, что и является причиной многих трудностей, связанных с этим периодом жизни [11].

Выготский Л.С, как и Ж. Пиаже, особое внимание обращал, на развитие мышления и воображения в подростковом возрасте. Главное в развитии мышления – овладение подростком процессом образования понятий, который ведет к высшей форме интеллектуальной деятельности, новым способам поведения. Под влиянием абстрактного мышления воображение «уходит в сферу фантазии». Подросток прячет свои фантазии, как сокровенную тайну и охотнее признается в своих проступках, чем обнаруживает свои фантазии.

Так же Выготский Л.С., отмечал еще два новообразования возраста. Это развитие рефлексии и на ее основе – самосознания. Развитие рефлексии у подростка не ограничивается только внутренними изменениями самой личности. В связи с возникновением самосознания для подростка становится возможным и неизмеримо более глубокое и широкое понимание других людей. Развитие самосознания, как никакая другая сторона душевной жизни, полагал Л.С. Выготский, зависит от культурного содержания среды [7].

В концепции Д.Б. Эльконина подростковый возраст, как всякий новый период, связан с новообразованиями, которые возникают из ведущей деятельности предшествующего периода. Возникают трудности в отношениях с взрослыми: негативизм, упрямство, безразличие к оценке успехов, уход из школы, так как главное для ребенка происходит теперь вне школы. В детских компаниях ребенок ищет друга, того, кто сможет его понять. Все перечисленное свидетельствует об обращении ребенка к самому себе. Во всех симптомах просматривается вопрос «Кто я?» [46].

Как уже отмечалось, многие авторы относили эти симптомы к началу полового созревания. Однако, Д.Б. Эльконин считал, что самоизменение возникает и начинает осознаваться сначала психологически в результате развития учебной деятельности, и лишь затем подкрепляется физическими изменениями [46].

Подросток начинает сравнивать себя с взрослым, и приходит к заключению, что между ним и взрослым никакой разницы нет. Он начинает требовать от окружающих, чтобы его больше не считали маленьким, он осознает, что также обладает правами. Центральное новообразование этого возраста – возникновение представления о себе как не о ребенке.

Ведущий тип деятельности в подростковом возрасте – это общение со сверстниками. Именно здесь осваиваются нормы социального поведения, нормы морали, здесь устанавливаются те нормы равенства и уважения друг к другу.

В этот период учебная деятельность для подростка отступает на задний план. Центр жизни переносится из учебной деятельности, хотя она остается преобладающей, в деятельность общения. Главное происходит на переменах. Складывается новая система отношений с учителем, место, занимаемое ребенком в коллективе, становится важнее оценки учителя. В общении осуществляется отношение к человеку именно как к человеку. Как раз здесь происходит усвоение моральных норм, осваивается система моральных

ценностей. Здесь идет мыслимое и воображаемое проигрывание всех самых сложных сторон будущей жизни.

Рассмотрим сферу общения воспитанников детского дома со взрослыми, как уже неоднократно отмечалось, у воспитанников особая напряженность потребности в этом общении. Из за того, что у воспитанников сильное стремление к общению со взрослыми и одновременно повышенная зависимость, обращает на себя внимание агрессивность подростков из детского дома по отношению к взрослым. Что еще раз подтверждает фрустрированность потребности в общении со взрослыми (согласно интерпретации С.Розенцвейга), но и свидетельствует об их неумении взять на себя ответственность за процесс общения, за то, как в нем складываются отношения, а также демонстрирует своего рода потребительское отношение к взрослым.

Агрессивные, грубые ответы, которые воспитанники детского дома адресуют взрослым, противоречат принятым в нашей культуре нормам взаимоотношений ребенка и взрослого и говорят о несформированности соответствующей дистанции в общении. По мнению многих психологов, становлению адекватных форм поведения в отношении к взрослым способствует нормальное протекание процесса идентификации с взрослым, которое в нашем случае, безусловно, нарушено.

При анализе полученного материала обращает на себя внимание следующее противоречие. Казалось бы, учитывая особенности жизни в детском учреждении, где дети поневоле находятся в ситуации постоянного контакта со взрослыми и сверстниками, следовало бы ожидать эффективного формирования навыков общения, умения решать коллективные задачи, находить выход из конфликтов. Однако воспитанники менее успешны в решении конфликтов в общении и со взрослыми, и со сверстниками, чем учащиеся обычной школы. Бросается в глаза агрессивность, стремление обвинить окружающих, неумение и нежелание признать свою вину, т. е., по существу, доминирование защитных форм поведения в конфликтных ситуациях и соответственно неспособность конструктивно решить конфликт.

### **1.3. Роль медиативных технологий в развитии способности к разрешению конфликтов воспитанников детского дома подросткового возраста**

В среде детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, остро проявляется проблема общения, которая присуща для подросткового возраста и осложнена личностными особенностями детей-сирот. В детских домах практически каждый педагог сталкивается с такой проблемой, как конфликтное поведение подростка, выраженное, прежде всего, в неготовности и неспособности подростка искать пути конструктивного разрешения конфликта, что часто усугубляется нежеланием, а часто и неумением взрослого воспринимать подростка как партнера, для решения конфликта. В результате накапливаются неразрешенные конфликты. Соответственно, данная проблема сохраняется и в постинтернатном периоде.

Один из путей решения проблемы развития способности к разрешению конфликтов у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, подросткового возраста является внедрение инновационных технологий, к которым относятся медиативные технологии.

Внедрение института медиации в Российской Федерации активно началось с 2011 года, что связано со вступлением в силу Федерального Закона № 193 – ФЗ «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)».

В соответствии со статьей 2 закона, процедура медиации определяется как способ урегулирования споров при содействии медиатора на основе добровольного согласия сторон в целях достижения ими взаимоприемлемого решения.

В социальной психологии медиация понимается как форма посредничества, позволяющая урегулировать конфликты в различных сферах жизнедеятельности человека [3].

Медиативные технологии – способ разрешения разногласий и предупреждения конфликтов в повседневной, в том числе профессиональной сфере[3] с целью сохранения/восстановления отношений с другой стороной и выработки взаимоприемлемого и взаимовыгодного, отражающего интересы обеих сторон, решения.

На сегодняшний день государственная политика ориентирует специалистов на использование медиации и медиативных технологий в работе с несовершеннолетними, в том числе несовершеннолетними правонарушителями, несмотря на то, что институт медиации является достаточно новым для российской действительности.

В Российской Федерации Указом Президента РФ от 1 июня 2012 года № 761 утверждена Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012–2017 годы, в соответствии с которой принят План первоочередных мероприятий до 2014 года по реализации важнейших положений Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы, утвержденный Распоряжением Правительства Российской Федерации от 15 октября 2012 года № 1916-р.

В соответствии с данным документом в России предполагается развитие сети служб медиации в целях реализации восстановительного правосудия, а также организация служб школьной медиации в образовательных учреждениях.

Восстановительный подход – это системный подход к решению конфликтных ситуаций, который предусматривает восстановление, нарушенного вследствие конфликта, социально-психологического состояния, связей и отношений в жизни его участников и их социального окружения; исправление причиненного конфликтом вреда [26].

Базовые положения восстановительного подхода к разрешению конфликтов нашли свое отражение в работах Х. Зера, Г. Бэйзмора, Л.М. Карнозовой, Р.Р. Максудова, Э.Б. Мельниковой, М.Г. Флямера, Н.Л. Хананашвилли др.

Работа с воспитанниками детского дома подросткового возраста по развитию способности к разрешению конфликтов в рамках восстановительного подхода должна осуществляться на трех уровнях.

1.Ценностно-ориентированное обучение подростков навыкам конструктивного взаимодействия (социально приемлемого, законопослушного поведения) и предупреждения конфликтов. Профилактическую деятельность осуществляют педагоги-медиаторы, воспитатели, ровесники.

2. Оказание помощи в предупреждении и разрешении конфликтов подростку, совершившему административное правонарушение или проявление девиантного поведения. Профилактическую деятельность - педагоги-медиаторы, медиаторы-ровесники, деятельность координируют руководитель службы примирения, педагог-психолог, социальный педагог.

3.Профилактическая деятельность с воспитанниками детского дома подросткового возраста, совершившими преступления. Осуществляется педагогами-медиаторами.

Профилактическая работа с воспитанниками детского дома делится на информационную и практическую.

Информационная работа может осуществляться в виде обучающих бесед, лекций, занятий с элементами тренинга. Цель информационной работы – обучение основам коммуникативной и психологической грамотности, необходимым для предотвращения конфликтов и эффективного реагирования на конфликты, овладение восстановительным способом разрешения конфликтов.

Практическая работа с воспитанниками детского дома подросткового возраста может осуществляться по трем направлениям в зависимости от уровня, на котором происходит работа.

Направления работы с воспитанниками детского дома подросткового возраста в рамках восстановительного подхода, который дает возможность воспитанникам детского дома освоить конструктивное, ответственное

поведение в конфликтных ситуациях и способы конструктивного разрешения конфликтов.

Далее представим примеры некоторых мероприятий и форм работы восстановительного подхода.

«Тематический круг». Тема круга согласовывается со всеми участниками данного мероприятия. Можно предварительно спросить у участников, что их интересует, или задать вопрос на самом мероприятии. Затем данная тема обсуждается в кругу.

«Круг ценностей». На данном мероприятии у каждого участника есть возможность высказать свою точку зрения и быть услышанным другими участниками круга. Это форма, предоставляет возможность для построения взаимоотношений, так как происходит более тесный контакт между людьми. Круг ценностей начинается с рассказа, ведущего о традициях проведения Круга и пояснения правил данной процедуры. Затем ведущий проводит ритуал открытия Круга. Далее ведущий просит участников вспомнить значимого для них человека и назвать по очереди присущую ему черту/качество, которое они считают самой важной. После этого Ведущий просит участников повторить все названные качества и записывает их на бумаге – это и есть список ценностей, которые важны для присутствующих в Круге, так как они сами сформировали этот перечень. Совместными усилиями формируется взаимосвязь человеческих ценностей важных в подростковом возрасте. Далее разбирается второй вопрос, когда человек чувствует себя частью команды. Круг ценностей заканчивается ритуалом закрытия.

«Программа примирения» (медиация)[26]. Целью данной программы, является создание условий для проведения конструктивного диалога между сторонами с тем, чтобы они поняли друг друга, приняли на себя ответственность за произошедшее и самостоятельно выработали совместное решение по устранению конфликта, заглаживанию нанесенного вреда и налаживанию дальнейших взаимоотношений. На встрече сторон нужен медиатор - нейтральный посредник. Но ответственность за разрешение

ситуации принадлежит самим сторонам. Для подготовки сторон к примирительной встрече проводятся предварительные встречи с каждым участником. На такой встрече ведущий дает участнику возможность рассказать свою версию, обсудить причины произошедшего. Медиатор помогает выговориться, притупить агрессивные чувства, стать способным слушать и воспринимать другого человека. Он проясняет потребности участника, рассматривает различные возможные пути разрешения конфликта, в том числе участие в примирительной встрече, а в случае согласия на встречу договаривается о соблюдении правил. Участие в программе может быть только добровольным.

Медиация ровесников[26]. При решении конфликтов между сверстниками, подростки имеют много преимуществ над взрослыми.

Во-первых, когда воспитанники имеют возможность помогать решать конфликты между своими сверстниками, нет той проблемы, когда старшие навязывают свое мнение младшим и способы решения определенных проблемных ситуаций. В свою очередь, воспитанники-медиаторы постоянно общаются со своими ровесниками и знают, что может стать причиной конфликта, который переживают стороны конфликта. Так же между представителями одного поколения быстрее устанавливаются доверительные отношения.

Во-вторых, все люди, в зависимости от возрастных особенностей, имеют разные взгляды и подходы к решению конфликтов. В случаях, когда над разрешением конфликта будут работать ровесники, будет внимательно рассмотрено мнение каждого.

В-третьих, ровесники работают по принципу «равный – равному», который очень эффективен благодаря тому, что отношения строятся как субъект-субъектные.

В-четвертых, медиаторы - ровесники вызывают у конфликтующих сторон уважительное отношение, так как подростки ищут авторитет среди сверстников. Наблюдая за уравновешенным и уверенным поведением

медиаторов, стороны конфликта настраиваются на позитивное восприятие ситуации и серьезный подход к ее решению.

«Программа по заглаживанию вреда»[26]. Основой программы, является встреча сторон, организуемая специалистом, для того чтобы обсудить вопросы о заглаживании вреда. Встреча состоится на принципе добровольности. Специалист является посредником, в равной степени поддерживающим обе стороны. Задача ведущего – наладить конструктивный диалог между участниками для достижения соглашения. Если соглашение достигнуто, оно отражается в договоре по заглаживанию вреда. Проведение программы по заглаживанию вреда позволит воспитаннику детского дома подросткового возраста, осознать причины своего поступка и их последствия, принести извинения и получить прощение, загладить причиненный вред, вернуть уважение к себе и восстановить отношения, которые, возможно, были нарушены в результате случившегося. Потерпевшему – позволит избавиться от негативных переживаний и желания отомстить, убедиться в том, что справедливость существует.

Восстановительная медиация ориентирована на процесс коммуникации, она направлена, в первую очередь, на налаживание взаимопонимания, обретение способности к диалогу и способности разрешить конфликт.

## Выводы по Главе 1

Таким образом, на основании анализа теоретического материала по вопросам развития способности к разрешению конфликтов у воспитанников детского дома подросткового возраста посредством обучения медиативным технологиям можно сделать следующие выводы.

1. В нашем исследовании нас интересовали специальные способности к решению конфликтов у воспитанников детского дома подросткового возраста, а точнее конфликтная компетентность. Мы рассматривали конфликтную компетентность как систему внутренних средств человека, позволяющих уже на этапе ориентировке оформить ситуацию таким образом, чтобы на этапе непосредственно взаимодействий удерживать противоречие в продуктивной конфликтной форме, способствующей его разрешению. Конфликтная компетентность и есть то, что обеспечивает этот ресурс, и, в этом смысле, определяется кроме всего перечисленного уровнем осведомленности о диапазоне возможных стратегий поведения в конфликте и умением адекватно реализовать эти стратегии в конкретной жизненной ситуации.

2. При анализе полученного материала обращает на себя внимание следующее противоречие. Казалось бы, учитывая особенности жизни в детском учреждении, где дети поневоле находятся в ситуации постоянного контакта со взрослыми и сверстниками, следовало бы ожидать эффективного формирования навыков общения, умения решать коллективные задачи, находить выход из конфликтов. По мнению некоторых авторов, это действительно характеризует общение в детском доме. Однако воспитанники менее успешны в решении конфликтов в общении и со взрослыми, и со сверстниками, чем учащиеся обычной школы. Бросается в глаза агрессивность, стремление обвинить окружающих, неумение и нежелание признать свою вину, т. е., по существу, доминирование защитных форм поведения в конфликтных ситуациях и соответственно неспособность конструктивно решить конфликт.

3. Один из путей решения проблемы развития способности к разрешению конфликтов у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, подросткового возраста является внедрение инновационных технологий, к которым относятся медиативные технологии. Проведенный анализ психологической литературы по вопросам развития способности к разрешению конфликтов у воспитанников детского дома подросткового возраста позволяет наметить основные пути для развития к разрешению конфликтов у воспитанников детского дома подросткового возраста и расширить представления о возможностях развития конфликтной компетентности подростков.

## ГЛАВА 2. РАЗРАБОТКА ПРОЕКТА ПО РАЗВИТИЮ СПОСОБНОСТИ К РАЗРЕШЕНИЮ КОНФЛИКТОВ ВОСПИТАННИКОВ ДЕТСКОГО ДОМА ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

### 2.1. Паспорт проекта

Организация и этапы работы над проектом представлены в табл. 1

Таблица 1

Паспорт проекта «Я - медиатор» по развитию способности к разрешению  
конфликтов воспитанников детского дома подросткового возраста

Область практики	Содержание
Адресная направленность	Воспитанники, проживающие в КГКУ «Ирбейский детский дом»
Характеристика целевой группы	Воспитанники 14-16 лет. Дети норма обучающиеся по общеобразовательной программе и ОВЗ (ограниченные возможности здоровья по умственной отсталости легкой степени)
Место реализации	КГКУ «Ирбейский детский дом»
Ресурсное обеспечение	<p>Материально - техническое обеспечение: Учебный кабинет необходимый для проведения занятий, который должен иметь: просторное помещение; стол; удобные стулья; аудиоаппаратура; фотоаппарат; бумага;</p> <p>краски; карандаши; ватман;. Методическое обеспечение: – программа «Я - медиатор» по развитию способности к разрешению конфликтов у воспитанников детского дома подросткового возраста.</p> <p>Дополнительные ресурсы: – воспитатели учреждения, как координаторы случая (конфликтной ситуации) в повседневной жизни воспитанников; – Работа Службы Примирения детского дома и активное, плодотворное взаимодействие службы с субъектами межведомственного взаимодействия</p>
Ожидаемые результаты	<p>Реализация общих задач: - апробация программы «Я - медиатор»; - развитие коммуникативной компетентности у воспитанников детского дома подросткового возраста; - снижение конфликтности в среде воспитанников детского дома; - разработка и реализация информационных продуктов для воспитанников, проходящих обучение по программе «Я - медиатор» (раздаточного материала – брошюр, странице на сайте учреждения и др.);</p> <p>Реализация частных задач:</p>

	<p>В процессе обучения по данной программе воспитанники детского дома будут:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) знать, что представляет собой конфликт и причины его возникновения;</li> <li>2) понимать эмоции и чувства человека;</li> <li>3) уметь, распознавать и описывать свои чувства и чувства других людей;</li> <li>4) знать, что такое «медиация» и как организовать процесс медиации;</li> <li>5) знать, что такое культура общения;</li> <li>6) применять в повседневной жизни способы эффективного взаимодействия с окружающими и конструктивное решение конфликтов.</li> </ol>
Методы измерения	<p>Аналитический обзор научной литературы по изучаемой проблеме;</p> <p>-Тест К.Томаса. Диагностика межличностных отношений.</p> <p>-Рисуночный тест фрустрации Розенцвейга</p>

## 2.2.Содержание проекта

Теоретический анализ проблемы развития способности к разрешению конфликтов у воспитанников детского дома подросткового возраста средствами медиативных технологий показал недостаточную степень ее отражения в научной литературе.

Поэтому план проектной деятельности включает в себя такие этапы, как предпроектный, проектный и аналитический.

Таблица 2

Этапы реализации проекта «Я - медиатор»  
по развитию способности к разрешению конфликтов  
у воспитанников детского дома подросткового возраста

Основные этапы проекта	Мероприятия
Предпроектный этап (сентябрь – декабрь 2016 г.)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Определение респондентов для разработки проекта;</li> <li>2. Проведение эмпирического исследования; качественный и количественный анализ полученных результатов;</li> <li>3. Анализ имеющейся работы по направлению в данной теме.</li> </ol>

Продолжение таблицы 2

Проектный этап (январь 2017 г. – апрель 2018 г.)	Разработка и апробирование проекта «Я - медиатор» по развитию способности к разрешению конфликтов у воспитанников детского дома подросткового возраста.
Аналитический анализ (апрель – май 2018 г.)	Проведение контрольного диагностического среза, отслеживание полученных результатов. Составление структуры «Бригады скорой медиативной помощи» и осуществление отбора в данную группу.

Предпроектный этап включал в себя подготовку к проекту. На основе изученной психолого-педагогической литературы и полученных результатов предпроектного исследования, определения уровня развития способности к разрешению конфликтов у воспитанников детского дома подросткового возраста осуществлялось создание проекта «Я - медиатор». Были выбраны респонденты, проведено эмпирическое исследование, полученные результаты зафиксированы.

На первом этапе работы нами были выбраны дети из детского дома и дети из обычных семей подросткового возраста. Эмпирическое исследование было проведено в сентябре 2017 года на базе краевого государственного казенного учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей Ирбейского района и средней общеобразовательной школы с.Ивановка, Ирбейского района, Красноярского края. В нём приняло участие 40 детей в возрасте 14-16 лет (14 девочек и 26 мальчиков). Из них 20 детей из детского дома и 20 детей из обычных семей.

В нашем исследовании нас интересуют специальные способности к решению конфликтов у воспитанников детского дома подросткового возраста, которые мы рассматриваем, как формирование конфликтной компетентности. В своем исследовании конфликтной компетентности мы будем придерживаться взглядов Петровской Л.Н и Хасана Б.И.

Б.И. Хасан дает определение конфликтной компетентности как «способности к распознаванию признаков случившегося конфликта, его оформлению для удержания воплощенного в нем противоречия и владению способами регулирования для разрешения, а также как умение проектировать необходимые для достижения результатов развития конфликты, конструировать их непосредственно в ситуациях взаимодействия, владение способами организации продуктивно ориентированного конфликтного поведения участников ситуации»

Л.А. Петровской конфликтная компетентность определяется как «одна из составляющих социально-психологической компетентности, сложное интегральное образование личности, которое характеризуется наличием знаний о конфликте, рефлексивной культуры, широкого спектра позиций, эмоциональной саморегуляции».

Проводя предпроектное исследование, мы рассмотрели структуру конфликтной компетентности, так как она мало изучена. Нам необходимо было выделить компоненты конфликтной компетентности, чтобы определить с помощью чего мы можем формировать способность к решению конфликтов у воспитанников детского дома подросткового возраста. Структура представлена в таблице 3.

Таблица 3

Структура конфликтной компетентности

Компоненты конфликтной компетентности	Хасан Б.И. (определяет КК)	Петровская Л.А. (определяет КК)	Методики исследования
<b>Когнитивный компонент</b> (включает знания о причинах возникновения конфликтов, закономерностях и этапах его развития и протекания, особенностях поведения, общения и деятельности оппонентов, их психических состояниях, применяемых приемах конфликтного	Способность к множественным неоднозначным объяснениям происходящего столкновения. Способность понимать конфликтное взаимодействие не только как индивидуально экзистенциальный	Понимание своих возможностей, понимание другого человека	Наблюдение

противоборства, психологических характер истик конфликтных личностей)	акт, но как событие.		
--	-------------------------	--	--

<p><b>Проектировочный компонент</b>(содержит умения на основе имеющихся знаний предвосхищать поведение и деятельность оппонентов в конфликте, оценивать его влияние на психологический климат в коллективе и т.п.)</p>	<p>Способность к реконструкции конфликтного взаимодействия в его целостной динамике. Способность к вариативному представлению перспектив конфликтного взаимодействия.</p>	<p>Компетентность одной стороны в потенциале другого участника (или участников) (умение реконструировать компоненты психологического облика своих партнеров).</p>	
<p><b>Эмоционально-оценочный компонент</b> (включает: формирование (развитие) умения управлять своим эмоциональным состоянием в предконфликтных и конфликтных ситуациях; формирование способности открыто выражать эмоции, не переходя в депрессивные состояния при затягивании или проигрыше в конфликте)</p>	<p>Способность переживать конфликтное взаимодействие не только как индивидуально экзистенциальный акт, но как событие.</p>	<p>Признание своих эмоций, принятие</p>	<p>Тест Розенцвейга Исследование реакций на неудачу и способов выхода из ситуаций, препятствующих деятельности или удовлетворению потребностей личности</p>
<p><b>Поведенческий компонент</b>(предполагает умение воздействовать на оппонентов, влиять на их оценки, суждения, мотивы противоборства, разрешать конфликт на справедливой и конструктивной основе, в том числе выступая в качестве «третьего судьи», умение формировать общественное мнение по отношению к оппонентам, организовывать работу в постконфликтной ситуации).</p>	<p>Способность удерживать конфликт в его процессуальности (не избегание конфликтного взаимодействия) Способность дистанцироваться от столкновения (рассматривать конфликт как необходимое целое).</p>	<p>Ситуационная компетентность. Ориентировка в самой конфликтной ситуации, умение реконструировать ее компоненты.</p>	<p>Тест К.Томаса (Конфликтное поведение) Диагностика межличностных отношений Определение стиля поведения, изучение личностной предрасположенности к конфликтному поведению. Тест Розенцвейга Исследование реакций на неудачу и способов выхода из ситуаций, препятствующих деятельности или удовлетворению потребностей личности.</p>

Продолжение таблицы 3

<p><b>Мотивационный компонент</b> (конфликтоустойчивости развивает адекватное восприятие в предконфликтной или конфликтной ситуации, направленность побуждений на совместный поиск путей разрешения противоречия; способствует оптимальному поведению в конфликтной ситуации; обеспечивает возможность корректировки отстаиваемых интересов).</p>	<p>Способность при недостаточном ресурсе к поиску и созданию новых ресурсных возможностей.</p>	<p>Компетентность участника в собственном Я (Я-компетентность) (понимается адекватная ориентация участника конфликтного взаимодействия в собственном потенциале)</p>	<p>Тест К.Томаса (Конфликтное поведение)Диагностика межличностных отношений Определение стиля поведения, изучение личностной предрасположенности к конфликтному поведению.</p>
<p><b>Рефлексивно-статусный компонент</b> (предполагает наличие развитой рефлексивной организации деятельности и отношений, рефлексии собственного поведения и общения, отражение иерархических отношений).</p>			

Исходя из структуры конфликтной компетентности, представленной нами в таблице 3, мы выделили 6 компонентов конфликтной компетентности: когнитивный, проектировочный, эмоционально-оценочный, поведенческий, мотивационный и рефлексивно-статусный.

Относительно данных критериев, что бы проверить, как проявляется конфликтная компетентность у воспитанников детского дома подросткового возраста, мы подобрали методики: Тест К.Томаса «Конфликтное поведение», Рисуночный тест фрустрации Розенцвейга.

Конкретными методиками нашего исследования стали:

Тест К.Томаса «Конфликтное поведение». Диагностика межличностных отношений.

Цель: определение стиля поведения, изучение личностной предрасположенности к конфликтному поведению.

Теоретическое обоснование. С целью разрешения возникающих конфликтов, управления конфликтной ситуацией необходимо определить, какие формы поведения характерны для индивидов, какие из них являются наиболее продуктивными, какие деструктивными, каким образом можно стимулировать продуктивное поведение.

В основании типологии конфликтного поведения К. Томаса — два стиля поведения: кооперация, связанная с вниманием человека к интересам других людей, вовлеченных в конфликт; и напористость, для которой характерен акцент на защите собственных интересов.

Соответственно этим двум основным измерениям К. Томас выделяет следующие способы регулирования конфликтов:

а) соревнование (соперничество) — наименее эффективный, но наиболее часто используемый способ поведения в конфликтах, выражается в стремлении добиться удовлетворения своих интересов в ущерб другому;

б) приспособление, означающее, в противоположность соперничеству, принесение в жертву собственных интересов ради другого;

в) компромисс как соглашение между участниками конфликта, достигнутое путем взаимных уступок;

г) избегание (уход), для которого характерно как отсутствие стремления к кооперации, так и отсутствие тенденции к достижению собственных целей;

д) сотрудничество, при котором участники ситуации приходят к альтернативе, полностью удовлетворяющей интересы обеих сторон.

К. Томас считает, что при избежании конфликта ни одна из сторон не достигает успеха в случаях конкуренции, приспособления и компромисса: либо один из участников оказывается в выигрыше, а другой проигрывает, либо оба проигрывают, так как идут на компромиссные уступки; и только в ситуации сотрудничества обе стороны оказываются в выигрыше.

Тест рисуночной фрустрации С. Розенцвейга разработан и апробирован В.В. Добровым (детский вариант).

Теоретическое обоснование. Цель метода — определение содержания понятия фрустрации и диагностика травмирующих психологических состояний личности, вызванных ситуаций потери и поражения. Понимание самого термина в научной литературе неоднозначно, буквальное значение слова «фрустрация» означает разочарование, разрушение надежд на достижение цели, т. е. подразумевает стрессовую ситуацию, при которой происходит нарушение.

Методика разработана и апробирована В.В. Добровым. Она представляет собой модифицированный вариант методики Розенцвейга.

Обратимся к данным, полученным по методике изучения личностной предрасположенности к конфликтному поведению, разработанной К.Томасом.

Как описывалось в параграфе 2.1, целью данной методики является определение стиля поведения и изучение личностной предрасположенности к конфликтному поведению. К. Томас выделяет два стиля поведения: кооперация, связанная с вниманием человека к интересам других людей, вовлеченных в конфликт; и инпористость, для которой характерен акцент на защите собственных интересов.

Соответственно этим двум основным измерениям К. Томас выделяет следующие стратегии поведения в конфликтной ситуации:

- а)соревнование (соперничество);
- б)приспособление;
- в)компромисс;
- г)избегание(уход);
- д)сотрудничество.

Сводные данные представлены в таблице 4.

Таблицу с первичными данными можно увидеть в приложении (см. Приложение 2)

Таблица 4

Результаты диагностики по методике определения стратегии поведения в конфликтной ситуации и изучения личностной предрасположенности к конфликтному поведению, %

Стратегия поведения в конфликтных ситуациях	Дети из детского дома	Дети из обычных семей
Соперничество	55	40
Приспособление	20	10
Избегание	5	5
Компромисс	5	15
Сотрудничество	15	30

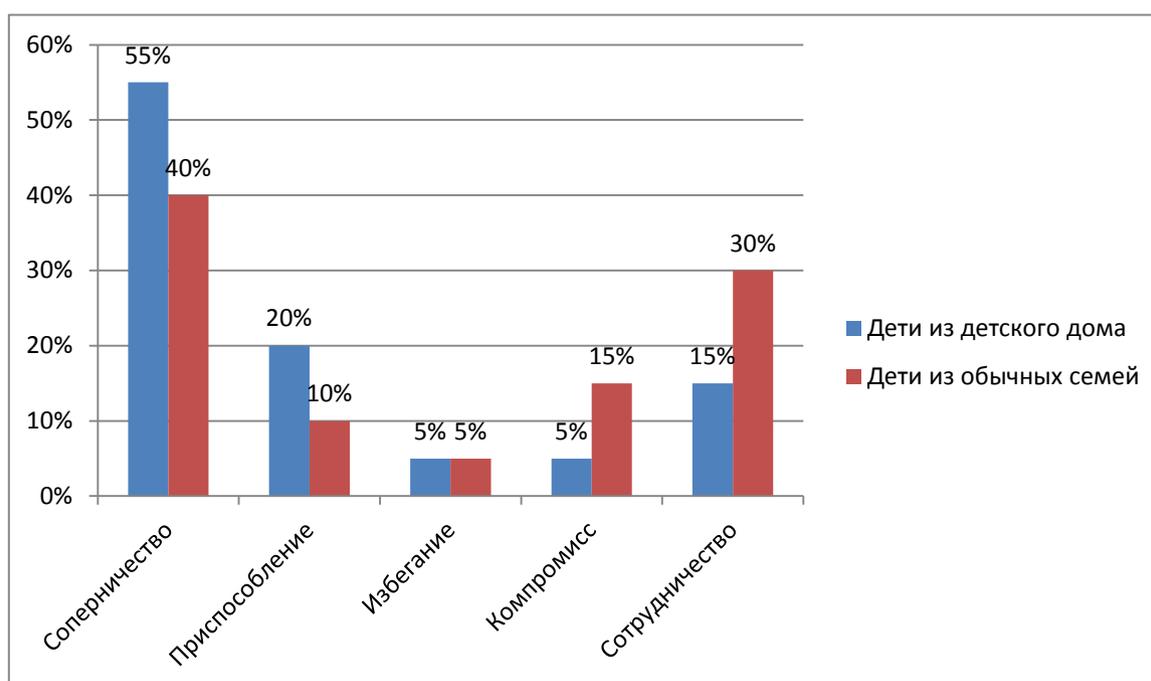


Рис. 1. Результаты диагностики по методике изучения стратегии поведения в конфликтной ситуации, %

Из таблицы 4 мы видим, что у большинства детей из детского дома (55%) преобладает стратегия поведения в конфликтной ситуации соперничество, наименее эффективный, но наиболее часто используемый способ поведения в конфликтах, выражается в стремлении добиться

удовлетворения своих интересов в ущерб другому. Почти не используют стратегию поведения избегание (5%), для которого характерно как отсутствие стремления к кооперации, так и отсутствие тенденции к достижению собственных целей и компромисс (5%), как соглашение между участниками конфликта, достигнутое путем взаимных уступок. А наиболее продуктивную, по мнению К.Томаса, стратегию поведения сотрудничество, при котором участники ситуации приходят к альтернативе, полностью удовлетворяющей интересы обеих сторон в решении конфликтов, использует всего (15%) детей из детского дома. Дети из обычных семей в силу подросткового возраста, так же больше всего используют соперничество, как стратегию поведения в конфликте (40%), но и стратегию сотрудничества используют (30%). Стратегию компромисс используют (15%) и стратегию приспособление – (10%). А избегание, так же как и дети из детского дома, дети из обычных семей почти не используют (5%).

Следовательно, можно сделать вывод, что у всех подростков преобладает стратегия поведения в конфликте соперничество. Это можно объяснить с точки зрения особенностей возраста, так как особенностями возраста является самоопределение, стремление к независимости, острое переживание давления на личность и другое. Так же из диаграммы мы видим, что у детей из семей больше выражены стратегии сотрудничества и компромисс, что говорит о большей склонности к переговорам, более выраженном стремлении и умении договариваться. Дети из детского дома более склонны соперничать. Тем самым полученные по методике выводы подтверждают, теоретически описанные в таблице особенности общения воспитанников детского дома подросткового возраста: неумение взять на себя ответственность за процесс общения, агрессивность. А неумение общаться влечет за собой доминирование защитных форм поведения. Соответственно, использование детьми из детского дома защитных форм поведения, говорит нам о том, что они не умеют договариваться.

Медиация – это тот способ урегулирования конфликтов, который осуществляется по средствам проведения переговоров с участием медиатора (посредника). Он позволяет освоить умение договариваться, умение понять другого человека и выйти на общие интересы. Поэтому, все, что показывает нам на сложности именно в области умений строить взаимодействие, склонности к восприятию и пониманию другого человека, должно быть отмечено и описано.

С целью сравнения выборок был проведен анализ достоверности различий. Для выявления достоверности различий с помощью математической обработки данных мы использовали U-критерий Манна-Уитни, который позволит нам оценить различия между двумя группами выборки по выбору стратегии поведения в конфликтной ситуации, количественно измеримого между детьми из детского дома и обычных семей. Сравнение показателей производилось с помощью автоматического расчета U-критерия Манна-Уитни, представленного в программе педагогическая статистика.

При обработке данных с помощью U-критерия Манна-Уитни мы получили значение  $U_{\text{эмп}} = 165,4$  и  $U_{\text{кр}} = 138$   $p = 0,05$ . Полученное эмпирическое значение  $U_{\text{эмп}}(165,4)$  не находится в зоне значимости. Следовательно, по выбору стратегии поведения в конфликтной ситуации мы можем говорить о том, что достоверных различий между детьми из детского дома подросткового возраста и детьми из обычных семей подросткового возраста не существует.

Далее обратимся к данным, полученным в результате исследования реакций на неудачу и способов выхода из ситуаций, препятствующих деятельности или удовлетворению потребностей личности по методике Розенцвейга.

Данный вариант стимульного материала теста Розенцвейга, содержащий 15 картинок, разработан и апробирован В.В. Добровым

Таблица 5

## Результаты диагностики тест Розенцвейга

Дети из детского дома				Дети из обычных семей			
№п/п	Имя ребенка	GCR – коэффициент групповой конформности	Процент	№п/п	Имя ребенка	GCR – коэффициент групповой конформности	Процент
1.	Алеша Г.	0 балл	0 %	1.	Света А.	1 балл	6,7%
2.	Таня Г.	2балла	13,3%	2.	Лена А.	3 балла	20%
3.	Наташа Д.	3 балла	20%	3.	Антон Б.	10 баллов	66,6%
4.	Никита Д.	1 балл	6,7%	4.	Сергей Д.	10 баллов	66,6%
5.	Саша Д.	1 балл	6,7%	5.	Саша Д.	2 балла	13,3%
6.	Данил Д.	1 балл	6,7%	6.	Таня И.	2 балла	13,3%
7.	Наташа К.	3 балла	20%	7.	Олеся И.	9 баллов	60%
8.	Саша М.	0 балл	0 %	8.	Ксюша К.	3 балла	20%
9.	Вова М.	1 балл	6,7%	9.	Костя Л.	7 баллов	46,7%
10.	Вероника М.	1 балл	6,7%	10.	Семен М.	0 баллов	0 %
11.	Олеся П.	0 балл	0 %	11.	Женя М.	0 баллов	0 %
12.	Алена П.	0 балл	0 %	12.	Саша П.	10,4 баллов	69,3%
13.	Женя С.	1 балл	6,7%	13.	Дима П.	0 баллов	0 %
14.	Матвей Т.	1 балл	6,7%	14.	Миша П.	6 баллов	40%
15.	Виталья Т.	1 балл	6,7%	15.	Настя С.	9 баллов	60%
16.	Толя Ч.	0 балл	0 %	16.	Паша Т.	9 баллов	60%
17.	Ваня Ч.	1 балл	6,7%	17.	Вова Т.	3 балла	20%
18.	Анжела Ш.	0 балл	0 %	18.	Рома У.	7 баллов	46,7%
19.	Эдик Ш.	1 балл	6,7%	19.	Данил Ф.	1 балл	6,7%

20.	Юля Р.	2балла	13,3%	20.	Коля Ш.	2 балла	13,3%
-----	--------	--------	-------	-----	---------	---------	-------

Таблица 6

Среднее значение GCR – уровня социальной адаптации испытуемого

Среднее значение GCR	Дети из детского дома	Дети из обычных семей
в баллах	0	4,7
в %	0	31,5

Таблица 7

Уровень социальной адаптации испытуемого

GCR – уровень социальной адаптации испытуемого	Количество дети из детского дома		Количество детей из обычных семей	
	чел.	%	чел.	%
Высокий уровень 70-100 %	0	0	0	0
Средний уровень 40-69 %	0	0	9	45
Низкий уровень 0-39 %	20	100	11	55

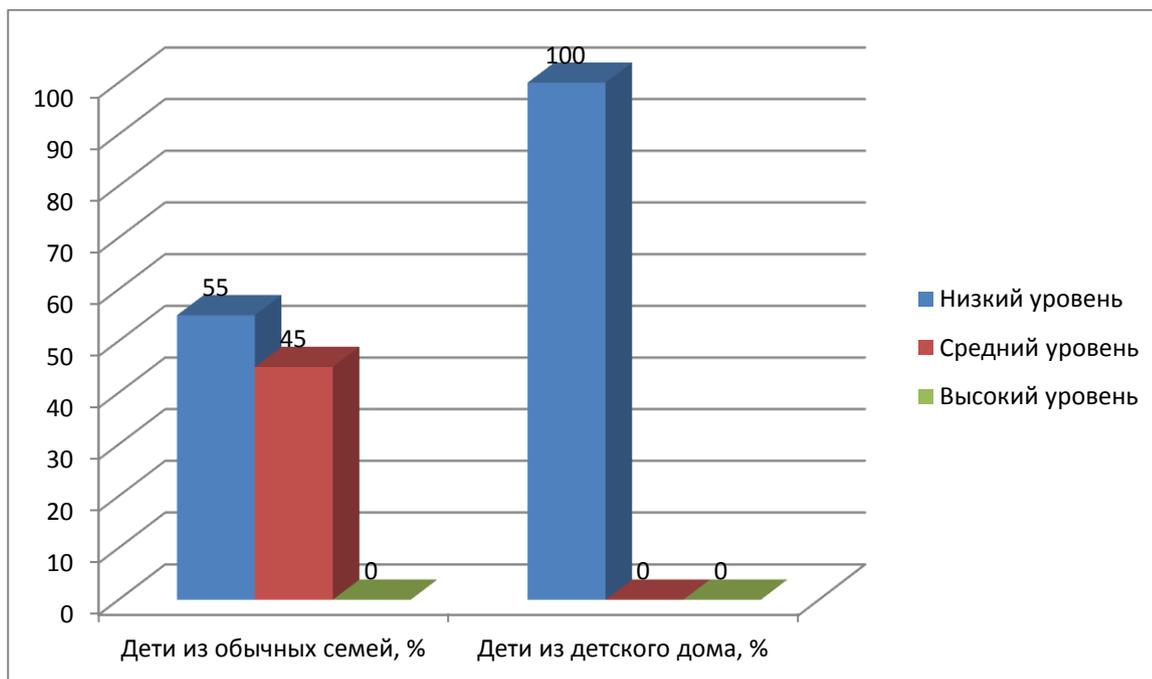


Рис. 2. Результаты диагностики уровня социальной адаптации (тест Розенцвейга)

На первом этапе проводимой методики Розенцвейга мы изучали GCR, уровень социальной адаптации испытуемого. Из таблицы 7 мы видим, что у всех испытуемых детей из детского дома низкий уровень социальной адаптации испытуемого (GCR). Дети из семей разделились почти поровну, они имеют низкий уровень (55 %) и средний уровень (45%). Анализируя полученные данные, можно предположить, что испытуемые, имеющие низкий процент GCR, часто конфликтуют с окружающими, поскольку недостаточно адаптированы к своему социальному окружению.



Рис.3. Результаты диагностики по выявлению фрустрации у детей-сирот



Рис.4. Результаты диагностики по выявлению фрустрации у детей из полных семей



Рис.5. Результаты диагностики по выявлению фрустрации у детей-сирот



Рис.6. Результаты диагностики по выявлению фрустрации у детей из полных семей

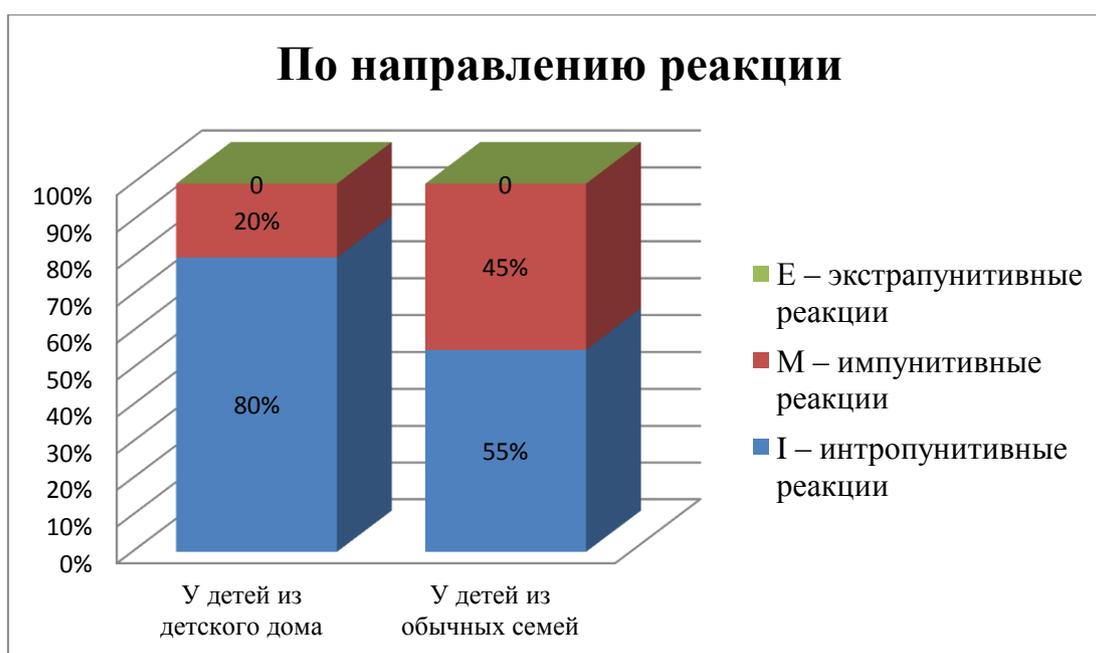


Рис.7. Сравнительные результаты диагностики по выявлению фрустрации

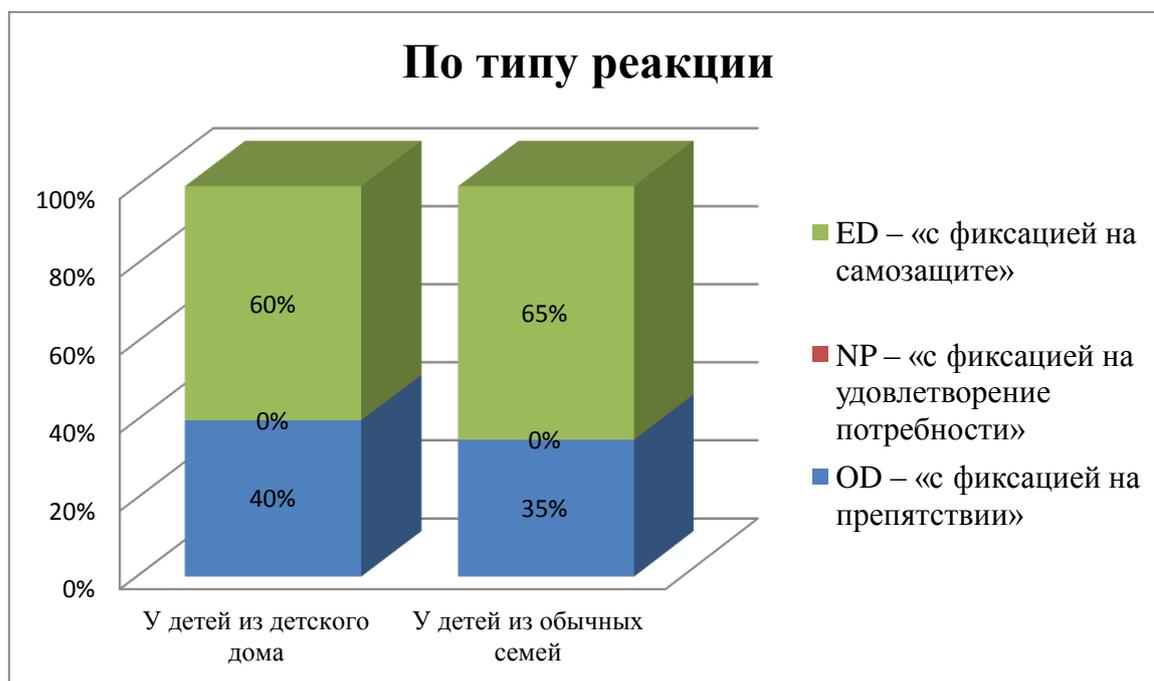


Рис.8. Сравнительные результаты диагностики по выявлению фрустрации

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

В исследовании мы получили следующие данные: у детей из детского дома преобладает очень высокая оценка по направлению реакции:

интропунитивные: реакция направлена на самого себя, с принятием вины или же ответственности за исправление возникшей ситуации, фрустрирующая ситуация не подлежит осуждению. Испытуемый принимает фрустрирующую ситуацию как благоприятную для себя (I – 18 случаев);

импунитивные: фрустрирующая ситуация рассматривается как нечто незначительное или неизбежное, преодолемое «со временем, обвинение окружающих или самого себя отсутствует (M – 4 случая встречаемости) очень высокой оценки;

экстрапунитивные: реакция направлена на живое или неживое окружение, осуждается внешняя причина фрустрации, подчеркивается степень

фрустрирующей ситуации, иногда разрешения ситуации требуют от другого лица (Е – 0 случаев);

По типу реакции очень высокая Оценка NP (18 случаев встречаемости) – Необходимо-упорствующие. Тип реакции «с фиксацией на удовлетворение потребности». Постоянная потребность найти конструктивное решение конфликтной ситуации в форме либо требования помощи от других лиц, либо принятия на себя обязанности разрешить ситуацию, либо уверенности в том, что время и ход событий приведут к ее разрешению.

Признак адекватного реагирования, показатель той степени, в которой субъект может разрешать фрустрационные ситуации. OD (12 случаев встречаемости) - Препятственно-доминантные.

Тип реакции «с фиксацией на препятствии». Препятствия, вызывающие фрустрацию, всячески акцентируются, независимо от того, расцениваются они как благоприятные, неблагоприятные или незначительные. Так, если мы получили повышенную оценку OD, то это говорит о том, что во фрустрационных ситуациях у субъекта преобладает более чем нормально идея препятствия.

Самозащитные- тип реакции «с фиксацией на самозащите». Активность в форме порицания кого-либо, отрицание или признание собственной вины, уклонения от упрека, направленные на защиту своего «Я», ответственность за фрустрацию никому не может быть приписана (ED – 0 случаев встречаемости);

У детей из семьи преобладает очень высокая оценка по направлению реакции  
Интропунитивные: реакция направлена на самого себя, с принятием вины или же ответственности за исправление возникшей ситуации, фрустрирующая ситуация не подлежит осуждению. Испытуемый принимает фрустрирующую ситуацию как благоприятную для себя (I – 11 случаев);  
M – 9 случаев встречаемости очень высокой оценки -Импунитивные: фрустрирующая ситуация рассматривается как нечто незначительное или неизбежное, преодолимое "со временем, обвинение окружающих или самого себя отсутствует.

По типу реакции очень высокая Оценка NP (19 случаев встречаемости) – Необходимо-упорствующие. Тип реакции «с фиксацией на удовлетворение потребности». Постоянная потребность найти конструктивное решение конфликтной ситуации, в форме либо требования помощи от других лиц, либо принятия на себя обязанности разрешить ситуацию, либо уверенности в том, что время и ход событий приведут к ее разрешению.

Признак адекватного реагирования, показатель той степени, в которой субъект может разрешать фрустрационные ситуации. OD (8 случаев встречаемости) - Препятственно-доминантные.

Тип реакции «с фиксацией на препятствии». Препятствия, вызывающие фрустрацию, всячески акцентируются, независимо от того, расцениваются они как благоприятные, неблагоприятные или незначительные.

С целью сравнения выборок снова был проведен анализ достоверности различий. По коэффициенту групповой конформности (GCR) ( $U_{Эмп} = 81$  и  $U_{Кр} = 138$ ), значения  $U_{Эмп}$  находятся в зоне значимости.

Следовательно, мы можем констатировать, что показатель уровня социальной адаптации у детей из детского дома подросткового возраста и детей из обычных семей подросткового возраста имеют достоверные различия, при этом дети из детского дома имеют низкий уровень социальной адаптации, а дети из обычных семей низкий и средний уровень.

По каждому из шести факторов в таблице профилей так же был проведен анализ достоверности различий, который показал, что по направлению реакции интропунитивные (I) ( $U_{Эмп} = 84$  и  $U_{Кр} = 138$ ), значения  $U_{Эмп}$  находятся в зоне значимости; импунитивные (M) ( $U_{Эмп} = 115$  и  $U_{Кр} = 138$ ), значения  $U_{Эмп}$  находятся в зоне значимости; экстрапунитивные (E) ( $U_{Эмп} = 158,5$  и  $U_{Кр} = 138$ ), значения  $U_{Эмп}$  находятся в зоне не значимости; по типу реакции необходимо-упорствующие (NP) ( $U_{Эмп} = 184$  и  $U_{Кр} = 138$ ), значения  $U_{Эмп}$  находятся в зоне не значимости; препятственно-доминантные (OD) ( $U_{Эмп} = 179$  и  $U_{Кр} = 138$ ), значения  $U_{Эмп}$  находятся в зоне не значимости; Самозащитные (ED) ( $U_{Эмп} = 192$  и  $U_{Кр} = 138$ ), значения  $U_{Эмп}$  находятся в зоне не значимости;

## Структура конфликтной компетентности

Компоненты конфликтной компетентности	Методики исследования	Результаты диагностики
Когнитивный компонент(включает знания о причинах возникновения конфликтов, закономерностях и этапах его развития и протекания, особенностях поведения, общения и деятельности оппонентов, их психических состояниях, применяемых приемах конфликтного противоборства, психологических характеристик конфликтных личностей)	Наблюдение	Знания о причинах возникновения конфликтов и способах их решения у воспитанников детского дома имеются, на обыденном уровне. Что объясняется тем, что дети часто находятся в состоянии глубокой социально-педагогической запущенности, имеют комплекс брошенного, нелюбимого ребенка, дети с ОВЗ.
Проектировочный компонент(содержит умения на основе имеющихся знаний предвосхищать поведение и деятельность оппонентов в конфликте, оценивать его влияние на психологический климат в коллективе и т.п)	Наблюдение	В ситуации учебного конфликта воспитанники детского дома стараются решить его конструктивно (правильно), как их учили. Но при спонтанно возникшем конфликте, даже на занятии, решают его с помощью повседневных, привычных для них способов решения конфликта: вербальной и физической агрессии, используя стратегию поведения в конфликте соперничество. После включения в конфликт педагога, как медиатора, конфликт приобретает конструктивное русло. Что можно объяснить тем, что преобладает психическая и эмоциональная депривация, и воспитанники испытывают агрессию, неумение взять на себя ответственность за процесс конструктивного общения, потребность в том, что бы взрослый всегда выступал в роли контролера. Неумение общаться влечет за собой доминирование защитных форм поведения

<p>Эмоционально-оценочный компонент (включает: формирование (развитие) умения управлять своим эмоциональным состоянием в предконфликтных и конфликтных ситуациях; формирование способности открыто выражать эмоции, не переходя в депрессивные состояния при затягивании или проигрыше в конфликте).</p>	<p>Тест Розенцвейга Исследование реакций на неудачу и способов выхода из ситуаций, препятствующих деятельности или удовлетворению потребностей личности</p>	<p>Изучая устойчивые характеристики фрустрационных реакций испытуемых, выявили, что по направлению у детей-сирот преобладает реакция, направленная на самого себя, с принятием вины (I – 18 случаев), испытывая чувство вины, воспитанники как бы говорят себе: «Я - плохой!»; по типу реакции преобладает реакция «с фиксацией на удовлетворение потребности»(NP - 18 случаев) и реакция «с фиксацией на препятствии»(OD - 12 случаев), испытывая при этом агрессию и раздражение. У детей из обычных семей по направлению реакции преобладает реакция, направлена на самого себя, с принятием вины (I – 11 случаев) и фрустрирующая ситуация рассматривается как нечто незначительное (M – 9 случаев). По типу реакции преобладает реакция «с фиксацией на удовлетворение потребности» (NP - 19 случаев) и реакции «с фиксацией на препятствии» (OD - 8 случаев). Полученные данные можно объяснить тем, что приобретение чувства идентичности в подростковом возрасте у воспитанников детского дома осложняется психической и эмоциональной деривацией, и у них идет развитие или искажение собственного «Я». То есть у них обострены внутренние чувства переживания, неуверенности, ответственности за все происходящее, поэтому у воспитанников детского дома фрустрационная реакция направлена на самого себя, с принятием вины. И в тоже время преобладает фиксация на удовлетворении потребности и фиксация препятствия.</p>
--	---	--

<p>Поведенческий компонент (предполагает умение воздействовать на оппонентов, влиять на их оценки, суждения, мотивы противоборства, разрешать конфликт на справедливой и конструктивной основе, в том числе выступая в качестве «третьей стороны», умение формировать общественное мнение по отношению к оппонентам, организовывать работу в постконфликтной ситуации).</p>	<p>1)Тест К.Томаса (Конфликтное поведение)Диагностика межличностных отношений Определение стиля поведения, изучение личностной предрасположенности к конфликтному поведению. 2)Тест Розенцвейга. Исследование реакций на неудачу и способов выхода из ситуаций, препятствующих деятельности или удовлетворению потребностей личности.</p>	<p>1)Изучая стиль (стратегию) поведения в конфликтной ситуации, мы выявили, что у большинства детей из детского дома (55%) преобладает стратегия поведения соперничество, который выражается в стремлении добиться удовлетворения своих интересов в ущерб другому человеку. Почти не используют стратегию поведения избегание (5%) и компромисс (5%), а стратегию поведения сотрудничество, использует (15%) детей из детского дома. Дети из обычных семей в силу подросткового возраста, так же больше всего используют соперничество, как стратегию поведения в конфликте (40%), но и стратегию сотрудничества используют (30%), так же использует большое количество детей. Стратегию компромисс используют (15%) и стратегию приспособление – (10%), а стратегию избегание (5%). Данные методики подтверждают преобладание деструктивных форм поведения в конфликте. Где ребенок защищает себя с помощью вербальной и физической агрессии. 2)Изучая уровень социальной адаптации испытуемого (GCR), мы получили данные, которые показывают, что у всех испытуемых детей из детского дома низкий уровень социальной адаптации испытуемого (GCR). А дети из семей разделились почти поровну, они имеют низкий уровень (55 %) и средний уровень (45%). Анализируя полученные данные, можно предположить, что испытуемые, имеющие низкий процент GCR, часто конфликтуют с окружающими, поскольку недостаточно адаптированы к своему социальному окружению.</p>
---	---	--

<p>Мотивационный компонент (конфликтоустойчивости развивает адекватное восприятие в предконфликтной или конфликтной ситуации, направленность побуждений на совместный поиск путей разрешения противоречия; способствует оптимальному поведению в конфликтной ситуации; обеспечивает возможность корректировки отстаиваемых интересов).</p>	<p>Тест К.Томаса (Конфликтное поведение)Диагностика межличностных отношений Определение стиля поведения, изучение личностной предрасположенности к конфликтному поведению.</p>	<p>По данным методики К.Томаса, у воспитанников детского дома преобладает соперничество, как стратегия поведения в конфликте, которая выражается в стремлении добиться удовлетворения своих интересов в ущерб другому человеку. Но из наблюдений мы можем сказать, что в силу своих особенностей, воспитанники детского дома в процессе конфликта забывают об истинной причине конфликта и им становится важнее, быть правым, подавить соперника с помощью вербальной или физической агрессии, что бы, не подорвать авторитет среди сверстников. «Если ты не прав, значит – ты слабый!»</p>
<p>Рефлексивно-статусный компонент (предполагает наличие развитой рефлексивной организации деятельности и отношений, рефлексии собственного поведения и общения, отражение иерархических отношений).</p>	<p>Наблюдение</p>	<p>Рефлексия и развитие на ее основе – самосознанию воспитанников детского дома имеет затруднения. И эти затруднения в формировании самосознания приводят к постоянному подражанию другим, поверхностности чувств, агрессивности. Нарушения в эмоциональной сфере, самосознании, поведении.</p>

Эмпирическое исследование о способности решения конфликтов показывает преобладание конфликтного поведения у воспитанников детского дома подросткового возраста в сравнении с подростками из обычных семей. Действительно на поведение воспитанников детского дома влияет психическая и эмоциональная депривация.

У воспитанников детского дома ослаблена социальная адаптация, что связано с депривацией и педагогической запущенностью, так как знания о причинах возникновения конфликтов и способах их решения у воспитанников детского дома имеются, на обыденном уровне.

Решая конфликт, с помощью повседневных, привычных для воспитанников детского дома способов решения: вербальной и физической

агрессии, используя стратегию поведения в конфликте соперничество. Они испытывают агрессию, неумение взять на себя ответственность за процесс конструктивного общения, потребность в том, что бы взрослый всегда выступал в роли контролера. Неумение общаться влечет за собой доминирование защитных форм поведения. Так же воспитанники в процессе конфликта забывают об истинной причине конфликта и им становится важнее, быть правым, подавить соперника с помощью вербальной или физической агрессии, что бы, не подорвать авторитет среди сверстников. «Если ты не прав, значит – ты слабый!»

Приобретение чувства идентичности в подростковом возрасте у воспитанников детского дома так же осложняется психической и эмоциональной деривацией, у них идет развитие или искажение собственного «Я». То есть внутренние чувства переживания, неуверенности, ответственности за все происходящее обострены, поэтому фрустрационная реакция направлена на самого себя, с принятием вины. И в тоже время преобладает фиксация на удовлетворении потребности и фиксация препятствия, то есть при не удовлетворении своей потребности воспитанники переходят в агрессивные или депрессивные состояния при затягивании или проигрыше в конфликте. Умение управлять своим эмоциональным состоянием нарушено.

Рефлексия и развитие на ее основе – самосознания у воспитанников детского дома имеет затруднения. И эти затруднения в формировании самосознания приводят к постоянному подражанию другим, поверхностности чувств, агрессивности. Нарушения в эмоциональной сфере, самосознании, поведении.

В ходе исследования мы подтвердили наличие проблем в решении конфликтов у воспитанников детского дома подросткового возраста.

На наш взгляд, необходимо выработать систематический и комплексный подход для решения задач развития способности к решению конфликтов у воспитанников детского дома подросткового возраста. При этом мы исходим из

той точки зрения, что для успешного решения любой проблемы для начала необходимо провести диагностику ситуации в целом, выделить наиболее проблемные зоны, оценить влияние внешних и внутренних факторов, чтобы в дальнейшем выбрать и реализовывать наиболее подходящие мероприятия. Для этого необходимо, прежде всего, регулярно проводить социально-психологические исследования состояния воспитанников детского дома и их взаимоотношений в коллективе.

В настоящий момент накоплен определенный опыт работы в области работы с воспитанниками детского дома подросткового возраста. Но работать с конфликтным поведением средствами медиативных технологий это новое направление работы с подростками именно из детского дома.

По результатам нашего исследования мы увидели, что основной упор для развития способности к решению конфликтов у воспитанников детского дома подросткового возраста необходимо делать на таких показателях, как когнитивный, проектировочный, эмоционально-оценочный, поведенческий, мотивационный и рефлексивно-статусный компонент конфликтной компетентности.

В связи с этим мы рекомендуем социальным педагогам, психологам и воспитателям, работающим в детском доме проводить с воспитанниками цикл занятий, помогающий развитию способности к решению конфликтов у воспитанников детского дома подросткового возраста средствами медиативных технологий.

Далее предлагаем разработанную нами программу развития способности к решению конфликтов у воспитанников детского дома подросткового возраста средствами медиативных технологий. Рекомендуем данную программу конкретно для КГКУ для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей «Ирбейский детский дом», так как исследование проводилось в данном детском доме. Проверку на эффективность программа прошла, но после апробации программы она предполагает внесение некоторых рекомендаций. Программа носит компилятивный характер, т.е., составлена из компонентов

прошедших апробацию и доказавших свою эффективность программ. Также мы предлагаем использовать в работе нашу программу развития способности к решению конфликтов у воспитанников детского дома подросткового возраста средствами медиативных технологий в КГКУ для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей «Ирбейский детский дом», потому что по результатам диагностики им необходимо развитие способности к решению конфликтов у воспитанников детского дома подросткового возраста средствами медиативных технологий, для включения в психолого-педагогическое сопровождение воспитанников детского дома подросткового возраста, и в детском доме таких программ нет.

Особенность данной программы: Включение в психолого-педагогическое сопровождение воспитанников детского дома подросткового программы развития способности к разрешению конфликтов у воспитанников детского дома подросткового возраста средствами медиативных технологий.

Цель программы: Развитие способности к разрешению конфликтов у воспитанников детского дома подросткового возраста средствами медиативных технологий.

Программа содержит три блока развивающих занятий, которые будут проходить с опорой на методы активного обучения (элементы тренинга, игровое проектирование, ролевое разыгрывание, дискуссии и др.). Общее количество занятий - 24 занятия. Периодичность - 1 час 2 раза в неделю. Количество участников - 20 воспитанников детского дома подросткового возраста (14-16 лет) – участников программы разделены на две группы. Занятия проводят автор программы педагог-психолог и воспитатель, обученный медиативным технологиям. Программа рассчитана на детей ОВЗ и норму. Для закрепления эффекта обучения медиативным технологиям и внедрение их в стиль поведения воспитанников будет меняться место проведения занятий, территориально, движение по детскому дому. И включение воспитателей, как кураторов конфликтных ситуаций, происходящих в жизни воспитанников, которые будут делать акцент на активизации знаний,

умений, навыков воспитанников медиативных технологий и применение их в жизни. То есть к программе будут прилагаться рекомендации работы с педагогами.

Таблица 9

Содержание программы по развитию способности к разрешению конфликтов у воспитанников детского дома подросткового возраста средствами медиативных технологий «Я-медиатор»

Название блока	Цели	Тема/Содержание
I блок Вводный	1) демонстрация формата занятий, введение правил групповой работы. 2) расширение представлений подростков о содержании работы медиатора.	1. Занятия «Я – медиатор»: что и как? 2. Что такое Медиация?
II блок «Калейдоскоп эмоций и чувств и как ими управлять» (развитие эмоционально-поведенческого компонента)	1) формирование у детей базовых представлений о том, что такое эмоции, виды эмоций; познакомиться с основными эмоциями, 2) развитие способностей определять эмоциональное состояние других людей. 3) развитие эмоциональной регуляции поведения детей; 4) предупреждение и снижение эмоционального напряжения; 5) повышение уверенности в себе.	1. «Путешествие в мир эмоций» 2. «Мои эмоции» 3. «Как управлять своими эмоциями» 4. «Карта эмоций» 5. «Эмоции правят мной или я ими»
III блок «Конфликт – знаю, умею, могу!» (развитие когнитивного и проективного компонента)	1) формирование у детей представлений о том, что такое конфликт, каковы его причины возникновения. 2) расширение представлений о способах конструктивного выхода из конфликта; 3) создание условий для выявления закономерностей эффективной коммуникации и формирования навыков ее осуществления; 4) создание условий для выявления закономерностей эффективной позиции слушателя и формирования навыков ее осуществления; 5) создание условий для	1) «Конфликт – что это? Причины возникновения» 2) «Конструктивное решение» 3) «Что такое эффективная коммуникация?» 4) «Как правильно слушать своего собеседника?» 5) «Бесконфликтный стиль поведения» 6) «Конфликтная личность. Как общаться с такими людьми?»

	<p>выявления и анализа барьеров в общении.</p> <p>б) создание условий для выявления закономерностей эффективного поведения в трудных коммуникативных ситуациях.</p>	
<p>III блок «Я хочу и могу стать медиатором» (развитие мотивационного и рефлексивного компонента)</p>	<p>1) формирование представлений о структуре медиации;</p> <p>2) создание условий для поддержания мотивации к освоению навыков медиации подростковых конфликтов.</p> <p>3) создание условий для освоения технологии организации медиации.</p> <p>4) создание условий для освоения технологии основного этапа медиации.</p> <p>5) создание условий для освоения технологии основного этапа медиации.</p> <p>б) создание условий для рефлексии потенциальных трудностей в процессе медиации и возможностей их преодоления.</p>	<p>1. «Медиатор в конфликте»</p> <p>2. «Зачем мне быть медиатором?»</p> <p>3. «Как организовать подготовительный этап медиации?»</p> <p>4. «Как провести основной этап медиации?»</p> <p>5. «Как закончить медиацию»</p> <p>6. «Возникли проблемы: что делать?»</p>
<p>V Итоговый блок</p>	<p>1) контроль достижений, создание условий для рефлексии участниками собственных успехов;</p> <p>2) завершение работы группы, создание условий для перехода от учебной ситуации к реальной.</p>	<p>1. «Чему мы научились?»</p> <p>2. Мастер-класс проведения восстановительной программы</p> <p>3. Проведение опроса. (отбор в «Бригаду скорой медиативной помощи»)</p> <p>4. Практикум 1.</p> <p>5. Практикум 2.</p> <p>6. Практикум 3.</p>

Примерная структура занятия:

1.Приветствие: психогимнастические упражнения, направленные на создание благоприятной и доброжелательной обстановки в группе, а также настраивающие подростков на продуктивную работу.

2. Практическая часть:теоретическое сообщение по теме, разучивание правил, задания для наблюдений, проигрывание и обсуждение кейс-ситуаций.

3. Подведение итогов. Психогимнастическое упражнение. Рефлексия.

## 2.3. Оценка результативности проекта

Для рассмотрения эффективности проведенной работы с воспитанниками было проведено исследование по использованным методикам, которое показало следующую динамику.

Таблица 10

Результаты диагностики по методике определения стратегии поведения в конфликтной ситуации и изучения личностной предрасположенности к конфликтному поведению, после проведения программы «Я - медиатор», %

Стратегия поведения в конфликтных ситуациях	Дети из детского дома до проведения программы «Я - медиатор»	Дети из детского дома после проведения программы «Я - медиатор»
Соперничество	55	30
Приспособление	20	15
Избегание	5	0
Компромисс	5	20
Сотрудничество	15	35

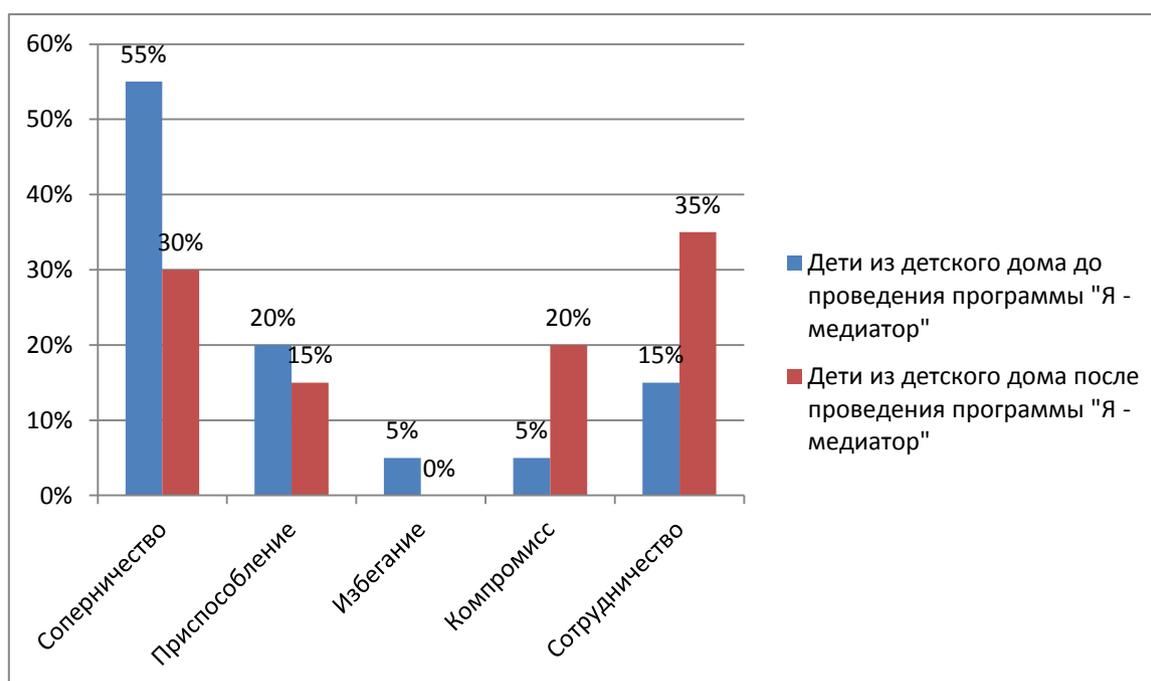


Рис. 9. Результаты диагностики по методике изучения стратегии поведения в конфликтной ситуации, после проведения программы «Я - медиатор» %

Из результатов диагностики по методике К.Томаса, после проведения программы «Я - медиатор» из диаграммы мы видим, что больше воспитанников детского дома стали использовать стратегию поведения в конфликте сотрудничество (35%) и компромисс (20%), количество воспитанников, которые выбирают соперничество, уменьшилось на 15%.

Далее обратимся к данным, полученным в результате исследования реакций на неудачу и способов выхода из ситуаций, препятствующих деятельности или удовлетворению потребностей личности по методике Розенцвейга.



Рис.10. Сравнительные данные констатирующего и контрольного этапа эксперимента (экспериментальная группа)

По тесту рисуночной фрустрации С.Розенцвейга, уровень (GCR) повысился до среднего у 40% респондентов и высокий уровень у 10%.

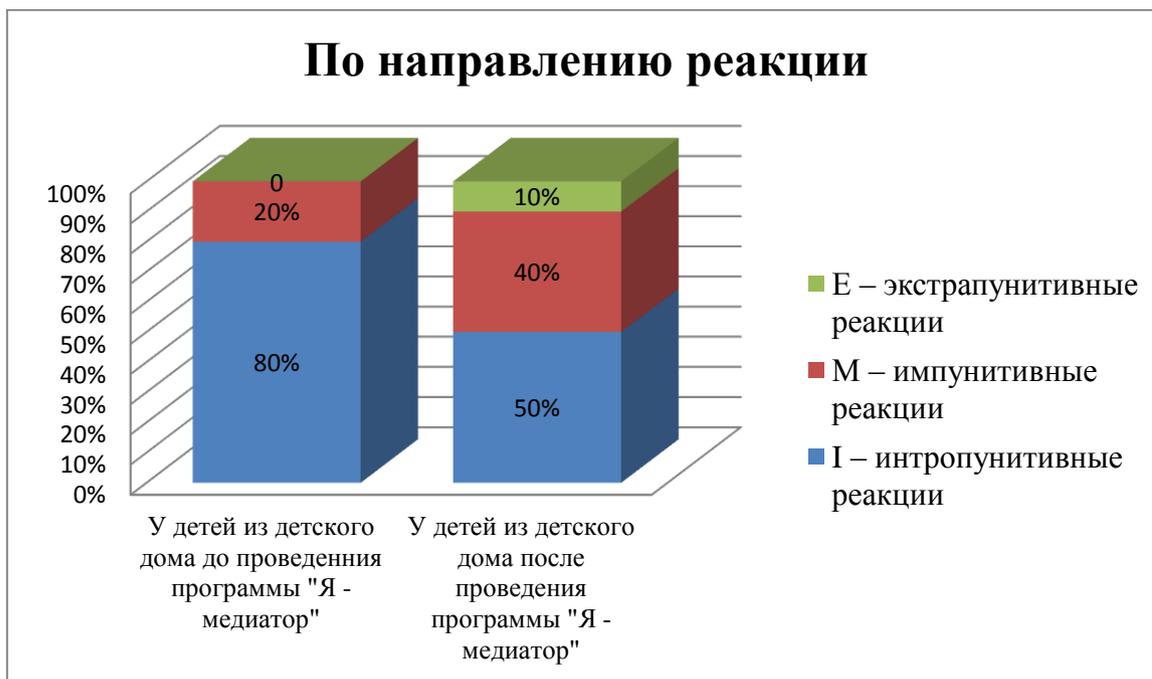


Рис.11. Сравнительные данные констатирующего и контрольного этапа эксперимента (экспериментальная группа)

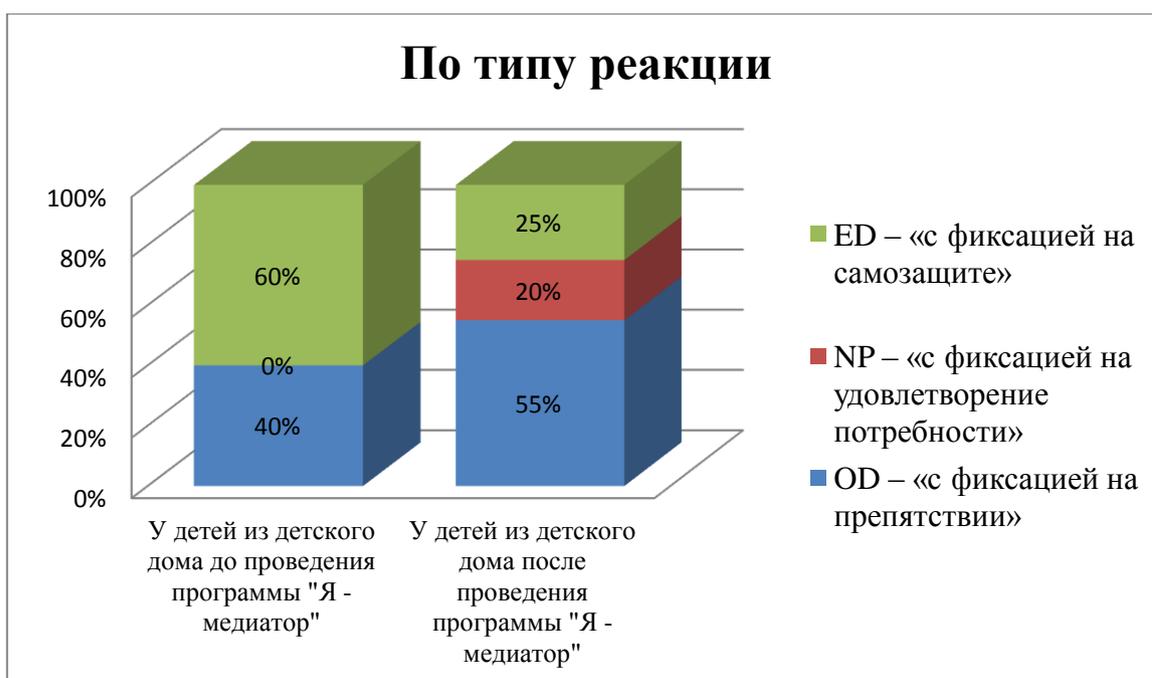


Рис.12. Сравнительные данные констатирующего и контрольного этапа эксперимента (экспериментальная группа)

По направлению реакции повысилось количество случаев, где фрустрирующая ситуация принимается как нечто незначительное (М=40%), а по типу реакции мы видим увеличение случаев с фиксацией на препятствии (OD=55%).

В итоге мы можем сказать, что программа «Я – медиатор» содействует снижению конфликтности в среде подростков. Также программа не только позволяет развивать способности к решению конфликтов, но и дает понимание того, кто может в перспективе эффективно работать в роли медиатора, формировать бригаду и определять задачи, направления и содержание ее деятельности в рамках психолого-педагогического сопровождения решения межличностных конфликтов воспитанников. И так как есть необходимость работать над расширением стратегии по снижению конфликтности в среде воспитанников детского дома подросткового возраста, мы предлагаем проект создания «Бригады скорой медиативной помощи», отбор в которую будет осуществляться через программу «Я – медиатор».

## Выводы по Главе 2

Анализируя, процесс организации и развития способности к разрешению конфликтов у воспитанников детского дома подросткового возраста посредством медиативных технологий стоит говорить о возникших противоречиях.

На сегодняшний день государственная политика ориентирует специалистов на использование медиации и медиативных технологий в работе с несовершеннолетними, в том числе несовершеннолетними правонарушителями, несмотря на то, что институт медиации является достаточно новым для российской действительности и предполагает развитие сети служб медиации в целях реализации восстановительного правосудия, а также организация служб школьной медиации в образовательных учреждениях, но не учитывает особенности детей-сирот. В силу своих особенностей и особенностей возраста строит работу по медиации с воспитанниками детского дома необходимо по своему плану и программе. К особенностям детей еще накладывает отпечаток интеллект, в детском доме 70% детей с ОВЗ, до которых сложно донести особенности работы в службе медиации.

Хотелось бы отметить, что для эффективной реализации программы необходимо включение и активное участие педагогов, для того чтобы закреплять, усвоенные на тренинговых занятиях знания, умения и навыки в повседневной жизни. Педагогу необходимо будет в возникших конфликтных ситуациях подростков направлять их, напоминать им о возможном конструктивном входе из ситуации конфликта.

Обучение медиативным технологиям позволяет развить способности к разрешению конфликтов у воспитанников детского дома подросткового возраста за счет овладения знаний о том, что представляет собой конфликт, причины его возникновения, что такое «медиация», культура общения и как организовать данный процесс, умения распознавать и описывать свои чувства и чувства других людей, понимания эмоций и чувств человека. Программа

содержит три блока развивающих занятий, которые будут проходить с опорой на методы активного обучения (элементы тренинга, игровое проектирование, ролевое разыгрывание, дискуссии и др.).

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Под социальной средой понимается окружение человека в его социальной жизни, проявление спецификисоциальных отношений на определенном этапе их развития [34]. Социальную среду подростка, воспитывающегося в детском доме, составляют школа, коллектив детского дома, друзья, сверстники, средства массовой информации.

В подростковой среде воспитанников детского дома существуют проблемы, обусловленные спецификой среды, которые ведут к повышению конфликтности и, как следствие – к неблагоприятному отношению, усилению негативных факторов становления и развития ведущей для подросткового возраста деятельности – общения [2].

Решение проблем формирования психологически безопасной и комфортной среды в детском доме, на наш взгляд, во многом определяется качеством отношений между субъектами образовательного процесса, степенью конструктивности взаимодействия. Именно поэтому в рамках исследования по развитию способности к решению конфликтов у воспитанников детского дома подросткового возраста акцент делается на изучении возможностей применения медиативных технологий.

Всего в исследовании приняло участие 40 детей в возрасте 14-16 лет, из них 20 детей из детского дома и 20 детей из обычных семей. Основой для разработки программы послужили результаты эмпирического исследования, в ходе которого применялись следующие методики:

- Тест К.Томаса. Диагностика межличностных отношений.
- Рисуночный тест фрустрации Розенцвейга.

Из результатов диагностики по методике К.Томаса, мы увидели, что у большинства детей из детского дома (55%) преобладает стратегия соперничества.

Для детей из обычных семей, в силу подросткового возраста, также характерно применение стратегии соперничества (40%), однако при этом мы

можем видеть значительную вариативность других стратегий: сотрудничество используют 30% респондентов, компромисс –15% и стратегию приспособления – 10% подростков. Избегание – наименее характерная стратегия для подросткового возраста; ее продемонстрировали 5% респондентов в каждой группе. На основании полученных результатов можно сделать вывод о том, что в среде детей из детского дома гораздо более выражено стремление к защите своего «Я», неготовность услышать другого, что повышает негативный фон общения.

Результаты диагностики реакций на фрустрацию по методике Розенцвейга показывают низкий уровень социальной адаптации (GCR). – 100% детей из детского дома в сравнении с детьми из семей, среди которых 55% имеют низкий уровень и 45% - средний уровень.

Приобретение чувства идентичности в подростковом возрасте у воспитанников детского дома так же осложняется психической и эмоциональной деривацией, искаженным восприятием собственного «Я», поэтому фрустрационная реакция направлена на самого себя, с принятием вины (I=85%); в тоже время преобладает фиксация на удовлетворении потребности (NP=85%), то есть при не удовлетворении своей потребности воспитанники переходят в агрессивные или депрессивные состояния.

У детей из семьи фрустрационная реакция направлена на самого себя (I=55%) или принимается как нечто незначительное (M=45%) с фиксацией на удовлетворении потребности (NP=60%) и на препятствии (OD=40%).

Таким образом, полученные эмпирические данные не только доказывают факт наличия повышенной конфликтности и проблем во взаимодействии воспитанников детского дома подросткового возраста, но и позволяют увидеть основные направления работы по их коррекции и профилактике.

Одним из направлений психолого-педагогической работы по развитию способности к разрешению конфликтов с применением медиативных технологий. Медиативные технологии представляют собой способ

разрешения и предупреждения конфликтов в повседневной жизни с целью сохранения, восстановления взаимоотношений и выработки взаимовыгодного, решения, отражающего интересы обеих сторон [3].

Разработанная нами в рамках проекта программа «Я – медиатор» содержит три блока развивающих занятий для воспитанников детского дома, в которые включены данные шести компонентов конфликтной компетентности. Занятия составлены с опорой на методы активного обучения (элементы тренинга, игровое проектирование, ролевое разыгрывание, дискуссии и др.). Общее количество занятий – 24, периодичность – 1 час, 2 раза в неделю. Количество участников – 20 воспитанников детского дома подросткового возраста (14-16 лет). Занятия проводит педагог, обученный медиативным технологиям. Программа рассчитана на нормативных детей и детей с ОВЗ.

Проведенная по итогам реализации проекта диагностика уровня развития конфликтной компетентности у воспитанников детского дома подросткового возраста показала значительную динамику. По методике К.Томаса воспитанники детского дома больше стали использовать сотрудничество (35%) и компромисс (20%), количество воспитанников, которые выбирают соперничество, уменьшилось на 15%.

По тесту рисуночной фрустрации С.Розенцвейга, уровень (GCR) повысился до среднего у 40% респондентов и высокий уровень у 10%. По направлению реакции повысилось количество случаев, где фрустрирующая ситуация принимается как нечто незначительное ( $M=40\%$ ), а по типу реакции мы видим увеличение случаев с фиксацией на препятствии ( $OD=55\%$ ).

В целом, можно сказать, что проект «Я – медиатор» способствует снижению конфликтности в среде подростков. Также проект не только позволяет развивать способности к решению конфликтов, но и дает понимание того, кто может в перспективе эффективно работать в роли медиатора, формировать бригаду и определять задачи, направления и содержание ее деятельности в рамках психолого-педагогического

сопровождения решения межличностных конфликтов воспитанников. И так как есть необходимость работать над расширением стратегии по снижению конфликтности в среде воспитанников детского дома подросткового возраста, мы предлагаем проект создания «Бригады скорой медиативной помощи», отбор в которую будет осуществляться через программу «Я – медиатор».

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Астоянц М.С. Анализ жизненных практик в условиях интернатного учреждения. Опыт включенного наблюдения. М., 2005. 214 с.
2. Азбука медиации / Сост. С. Ташевский. М.: Межрегион. центр управлен. и полит.консультирования, 2011. 23 с.
3. Аллахвердова О.В. Медиация – новая коммуникативная практика в разрешении конфликтов // Журнал социологии и социальной антропологии. 2006. №4. С. 31–49.
4. Аллахвердова О.В. Медиация как социально-психологический феномен [Электронный ресурс] // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 6. Политология. Международные отношения. 2007. № 2-1. // Режим доступа: <http://puma/article/n/mediatsiya-kak-sotsialno-psihologicheskij-fenomen#ixzz4RDQLIGwL>(дата обращения: 23.03.2018 )
5. Ананьев Б.Г. Собрание сочинений: В 2 т. Т 1. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1980. 486 с.
6. Белкин А.С. Основы возрастной педагогики: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2000. 192 с.
7. Болотова А.К., Молчанова О.Н. Психология развития и возрастная психология: учеб. пособие. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2012. 526 с.
8. Бревнова В. М. Социальная адаптация воспитанников детского дома средствами социально-педагогической деятельности: Дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2008.
9. Брокгауз Ф.А., Ефрон И.А. Энциклопедический словарь. Современная версия. М.: ЭКСМО-Пресс, 2002. 667 с.
10. Булатова Е.А. Формирование мотивации достижения успеха у подростков, лишенных родительского попечительства: Автореферат дис. ... канд. психол. наук. Нижний Новгород, 2008.

11. Виноградова Г.А., Бобкова Т.С. Своеобразие полового самосознания подростков с разной социальной ситуацией развития // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2010. №3. 393 с.
12. Восстановительная модель социально-психологической помощи подросткам: Методическое пособие/ Под ред. Тихомировой В.А. М., 2007. 131 с.
13. Гребенкин Е. В.. Конфликтология и медиация в школе. Новосибирск: НГПУ. 2014. 154 с.
14. Гришина Н.В. Психология межличностного конфликта: Дис. ... д-ра психол. наук. СПб., 2006. 361 с.
15. Дементьева И.Ф. Работа школы с детьми группы риска // Воспитание школьников, 2002. №7. 54с.
16. Драгунова Т. В. Психологические особенности подростка // Возрастная и педагогическая психология. М.: Академия, 2011. 356 с.
17. Замалетдинова Ю.З. Психологическое время подростка, воспитывающегося в условиях интерната // Вопросы психического здоровья детей и подростков, 2008. №1. 117 с.
18. Зотова И.Н. Коммуникативная компетентность как аспект социализации подростков в условиях информатизации общества // Актуальные социально-психологические проблемы развития личности в образовательном пространстве XXI века. Кисловодск, 2006. 109 с.
19. Кожевникова О.А. Психологические условия адаптации детей - сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в социуме: Дисс ... канд. психол. наук. Новосибирск, 2007.
20. Комаров В.В. Воспитание детей-сирот: взгляд практикующего теоретика: учеб. пособие. М.: Педагогическое общество России, 2005. 256с.
21. Кулагина И.Ю. Возрастная психология: Развитие человека от рождения до поздней зрелости: учеб. пособие для вузов. М.: ТЦ Сфера, 2004. 464 с.

- 22.Луговая Е. Школьные службы примирения: не все психологи могут быть медиаторами // Первое сентября. 2016. № 3. С. 47–48.
- 23.Лютова Е.К., Моница Г.Б. Шпаргалка для родителей: Психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми. СПб.: Речь, 2007. 136 с.
- 24.Маслоу А. На подступах к психологии бытия / Перевод О.Чистякова под ред. В.Данченко. М., 2003.
- 25.Медиативные технологии в работе с несовершеннолетними и семьями, находящимися в трудной жизненной ситуации или социально опасном положении // Архипкина А. С., Садовникова М. Н. и др. Медиация и медиативные технологии.Иркутск:изд-во ИГУ, 2012 г. С. 4.
- 26.Мурашова С. В. Восстановительный подход к предупреждению и разрешению конфликтов у несовершеннолетних[Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2013. Т. 4. С. 246–250. URL: <http://e-koncept.ru/2013/64051.htm>. (дата обращения: 15.01.2019)
- 27.Оборотова С.А. Медиация как современная технология управления конфликтами в образовательной среде // Ценности и смыслы. 2015. № 1 (35). С. 116–126.
- 28.Обухова Л.Ф. Детская возрастная психология // Учебно-методический комплекс: учебник, сборник задач, хрестоматия . М.: МГППУ, 2004.
- 29.Овчарова Р.В. Практическая психология образования. М.: Академия, 2003. 448 с.
- 30.Олифенко Л.Я. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска. М.: Академия, 2005. 21 с.
- 31.Павленко В.Б. Конфликтологическое консультирование и медиативная компетентность: в социальной работе // Социальная работа. 2014. № 3. С. 50–51.

32. Петровская Л.А. О понятийной схеме социально-психологического анализа конфликта // Социальная психология: Хрестоматия / Сост. Белинская Е., Тихомандрицкая О. М.: Аспект Пресс, 2003. 475 с.
33. Практическое руководство по внедрению модели ювенальной пробации в систему уголовного правосудия. Методическое пособие для работников социальных служб, учреждений и органов системы уголовного правосудия. М., 2009. 92 с.
34. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Работа психолога в учреждениях интернатного типа для детей, оставшихся без попечения родителей // Рабочая книга школьного психолога. М.: Просвещение, 1991. 456 с.
35. Психологические тесты / под ред. А.А. Карелина. М.: Гманит. Изд. Центр Владос, 2000. 208 с.
36. Скутина Т.В. Конфликтная компетентность как ресурс развития межличностного общения подростков: дис ... канд. психол. наук. Красноярск, 2008. 154 с.
37. Смирнова Т.С., Ручкина А. А. Особенности конфликтного поведения в подростковом возрасте// Молодой ученый. 2016. №4. С. 706–707.
38. Терещенко И.Г. Медиация в школе: виды, принципы, практические аспекты внедрения // Психология обучения. 2013. № 3. С. 125–133.
39. Хасан Б.И., Сергоманов П.А. Разрешение конфликтов и ведение переговоров: Учебное пособие. Красноярск-М.: 2001. 229 с.
40. Худаева М.Ю. Психологические условия развития конфликтологической компетентности в подростковом возрасте: Дис ... канд. психол. наук. Белгород, 2007. 179 с.
41. Шапарь В.Б. Практическая психология. Инструментарий. Ростов н/д: Феникс, 2005. 768 с.
42. Шипицина Л.М. Психология детей-сирот: Учебное пособие. СПб: Изд-во С.- Петербургско института, 2005. 628 с.
43. Шихи Г. Возрастные кризисы: ступени личностного роста. СПб.: Каскад, 2005. 436 с.

44. Шадриков В.Д. Способности человека. М.:2001.
45. Чумиков А.Н. Антикризисные коммуникации. М.: Аспект Пресс, 2013. 172 с.
46. Эльконин Д.Б. Детская психология. М.: Академия, 2011. 527 с.
47. Явкина И., Тиханова Е. Использование медиативных технологий в работе службы примирения // Учитель. 2015. № 2. С. 52–54.
48. Яковлева Н.Ф. Воспитание характера детей - сирот: Учебное пособие. 2-е изд., М.: ФЛИНТА. 2014. 364с.
49. Ackermann A., The Idea and Practice of Conflict Prevention. Journal of Peace Research [Электронный ресурс], 2003. №40. P.339. Available from: <http://jpr.sagepub.com/cgi/content/abstract/40/3/339> (дата обращения: 15.01.2019)
50. Cramer S., Does inequality cause conflict? // Journal of International Development, 2003. Vol.15. P. 397–412.
51. Review F. Against the concept of ethnic conflict.// Third World Quarterly. 2004. Vol. 25. №6. P. 1155–1166.

## ПРИЛОЖЕНИЯ

### Приложение А

Тест К.Томаса (Конфликтное поведение)

Диагностика межличностных отношений

Цель. Определение стиля поведения, изучение личностной предрасположенности к конфликтному поведению.

Теоретическое обоснование. С целью разрешения возникающих конфликтов, управления конфликтной ситуацией необходимо определить, какие формы поведения характерны для индивидов, какие из них являются наиболее продуктивными, какие деструктивными, каким образом можно стимулировать продуктивное поведение.

В основании типологии конфликтного поведения К. Томаса — два стиля поведения: кооперация, связанная с вниманием человека к интересам других людей, вовлеченных в конфликт; и напористость, для которой характерен акцент на защите собственных интересов.

Соответственно этим двум основным измерениям К. Томас выделяет следующие способы регулирования конфликтов:

а) соревнование (соперничество) — наименее эффективный, но наиболее часто используемый способ поведения в конфликтах, выражается в стремлении добиться удовлетворения своих интересов в ущерб другому;

б) приспособление, означающее, в противоположность соперничеству, принесение в жертву собственных интересов ради другого;

в) компромисс как соглашение между участниками конфликта, достигнутое путем взаимных уступок;

г) избегание (уход), для которого характерно как отсутствие стремления к кооперации, так и отсутствие тенденции к достижению собственных целей;

д) сотрудничество, при котором участники ситуации приходят к альтернативе, полностью удовлетворяющей интересы обеих сторон.

К. Томас считает, что при избежании конфликта ни одна из сторон не достигает успеха в случаях конкуренции, приспособления и компромисса: либо один из участников оказывается в выигрыше, а другой проигрывает, либо оба проигрывают, так как идут на компромиссные уступки; и только в ситуации сотрудничества обе стороны оказываются в выигрыше.

Инструкция: Опросник состоит из 60 суждений, сгруппированных в 30 пар. Чтобы определить, к какому типу склоняется испытуемый, ему предлагается, внимательно прочитав каждое из парных высказываний (а и б), выбрать из них то, которое является наиболее типичным для характеристики его поведения, т. е. в большей степени соответствует тому, как он обычно поступает и действует.

Тест К.Томаса (Конфликтное поведение)

Цель: Определение стиля поведения, изучение личностной предрасположенности к конфликтному поведению.

Инструкция: В каждой паре выберите то суждение, которое наиболее точно описывает Ваше типичное поведение в конфликтной ситуации.

Тестовый материал

1. а) Иногда я предоставляю другим возможность взять на себя ответственность за решение спорного вопроса,  
б) Предпочитаю не обсуждать то, в чем мы с кем-либо расходимся, а обратить его внимание на то, с чем мы оба согласны.
2. а) Я стараюсь найти компромиссное решение.  
б) Я пытаюсь уладить дело с учетом интересов и другого человека, и моих собственных.
3. а) Обычно я стремлюсь добиться своего.  
б) Иногда я жертвую своими собственными интересами ради интересов другого человека.
4. а) Я стараюсь найти компромиссное решение.  
б) Я стараюсь не задеть чувств другого человека.
5. а) Улаживая спорную ситуацию, я все время пытаюсь найти

- поддержку у другого человека.
- б) Я стараюсь делать все, чтобы избежать бесполезной напряженности.
6. а) Я пытаюсь избежать неприятностей для себя,  
б) Я стараюсь добиться своего.
7. а) Я стараюсь отложить решение спорного вопроса, чтобы со временем решить его окончательно.  
б) Я считаю возможным в чем-то уступить, чтобы добиться другого.
8. а) Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего.  
б) Я прежде всего стараюсь определить, что затрагивает чьи-либо интересы и в чем причина спора.
9. а) Я думаю, что не всегда следует волноваться из-за возникший; разногласий.  
б) Я прилагаю усилия, чтобы добиться своего.
10. а) Я упорно стремлюсь добиться своего.  
б) Я пытаюсь найти компромиссное решение.
11. а) Первым делом я стремлюсь точно определить, каковы затронутые интересы и спорные вопросы.  
б) Я стараюсь успокоить другого и в первую очередь сохранить наши отношения.
12. а) Зачастую я избегаю занимать позицию, которая может вызвать споры.  
б) Я даю возможность другому в чем-то остаться при своем мнении, если он также идет мне навстречу.
13. а) Я предлагаю среднюю позицию.  
б) Я настаиваю, чтобы все было сделано по-моему.
14. а) Я сообщаю другому свою точку зрения и спрашиваю о его отношении к ней.  
б) Я пытаюсь показать другому логику и преимущество мои взглядов.
15. а) Я стараюсь успокоить другого и сохранить наши отношения.  
б) Я стараюсь сделать все необходимое, чтобы избежать например

напряжения.

16. а) Я стараюсь не задеть чувств другого.

б) Я обычно пытаюсь убедить другого в преимуществах моей позиции.

17. а) Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего.

б) Я стараюсь сделать все, чтобы избежать бесполезной напряженности.

18. а) Если это сделает другого счастливым, я дам ему возможность настоять на своем.

б) Я дам другому возможность остаться при своем мнении, ли он также идет мне навстречу.

19. а) Первым делом я пытаюсь определить затронутые интересы и то, чем вызваны спорные вопросы.

б) Я стараюсь отложить спорные вопросы, чтобы со временем решить их окончательно.

20. а) Я пытаюсь немедленно преодолеть наши разногласия.

б) Я стараюсь найти наилучшее сочетание выгод и потерь для нас обоих.

21. а) Ведя переговоры, стараюсь быть внимательным к другому.

б) Я всегда склоняюсь к откровенному обсуждению проблемы.

22 а) Я пытаюсь найти позицию, которая находится между моей; позицией и позицией другого человека.

б) Я отстаиваю свою позицию.

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

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

24. а) Если позиция другого кажется ему очень важной, я стараюсь идти ему навстречу, б) Я стараюсь убедить другого пойти на компромисс.

25. а) Я пытаюсь убедить другого в своей правоте.

- б) Ведя переговоры, я стараюсь быть внимательным к аргументам другого.
26. а) Я обычно предлагаю среднюю позицию.
- б) Я почти всегда стремлюсь удовлетворить интересы каждого из нас.
27. а) Зачастую стремлюсь избежать споров.
- б) Если это сделает другого человека счастливым, я дам ему возможность настоять на своем.
28. а) Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего.
- б) Улаживая ситуацию, я обычно стремлюсь найти поддержку у другого.
29. а) Я предлагаю среднюю позицию.
- б) Думаю, что не всегда стоит волноваться из-за возникающих разногласий.
30. а) Я стараюсь не задеть чувств другого.
- б) Я всегда занимаю такую позицию в споре, чтобы мы могли совместно добиться успеха.

Обработка результатов. Полученные данные соотносят с "ключом" (см. табл. 11) и подсчитывают частоту проявления каждого типа поведения.

Таблица 11

Ключ опросника

№	Соперничество	Сотрудничество	Компромисс	Избегание	Приспособление
1				а	б
2		б	а		
3	а				б

4			a		б
5		a		б	
6	б			a	
7			б	a	
8	a	б			
9	б			a	
10	a		б		
11		a			б
12			б	a	
13	б		a		
14	б	a			
15				б	a
16	б				a
17	a			б	
18			б		a
19		a		б	
20		a	б		
21		б			a
22	б		a		
23		a		б	
24			б		a

25	а				б
26		б	а		
27				а	б
28	а	б			
29			а	б	
30		б			а

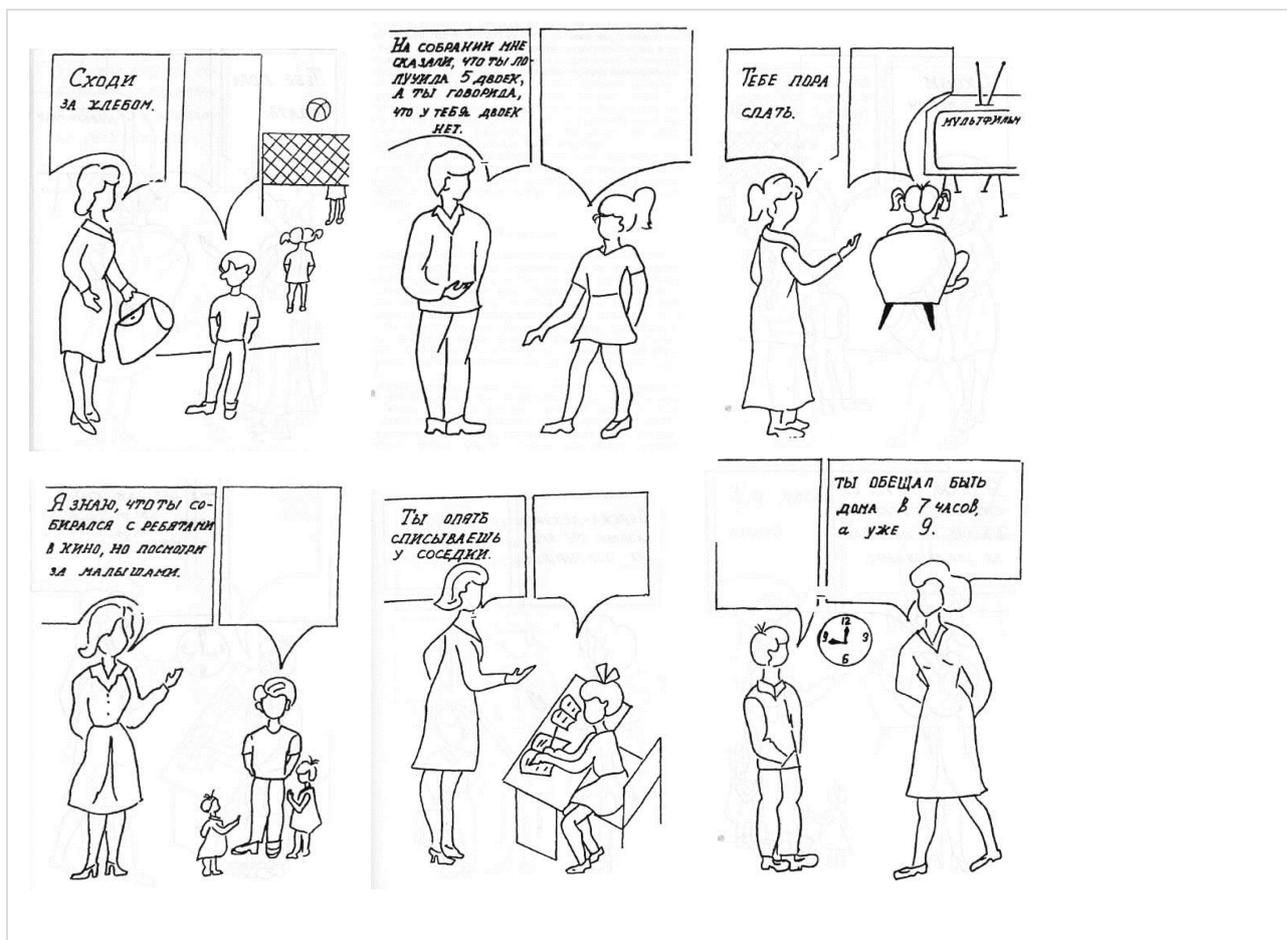
Интерпретация результатов. Количество баллов, набранных индивидом по каждой шкале, дает представление о выраженности у него тенденций к проявлению соответствующих форм поведения в конфликтных ситуациях.

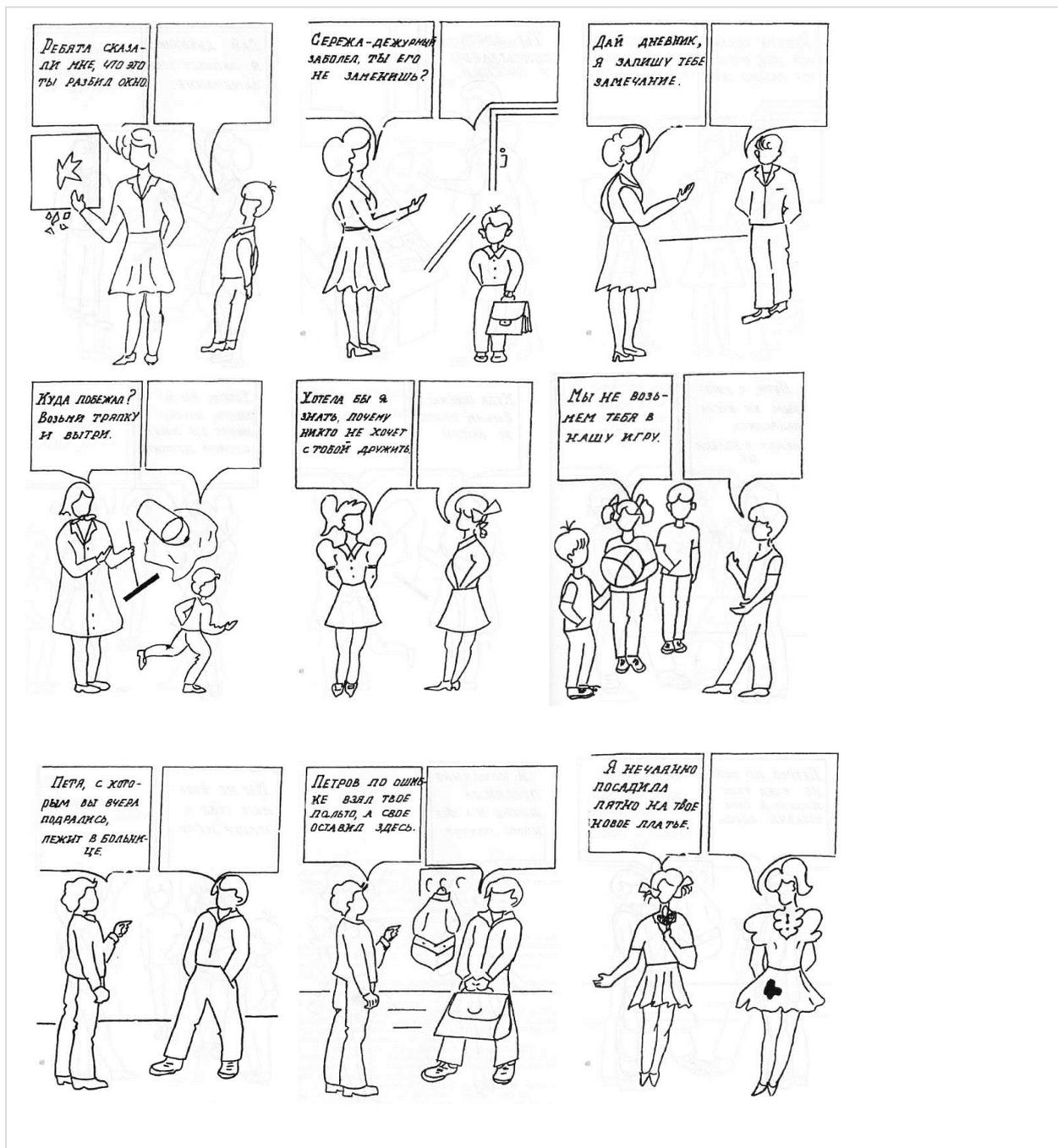
Тест Розенцвейга

Данный вариант стимульного материала теста Розенцвейга, содержащий 15 картинок, разработан и апробирован В.В. Добровым.

Инструкция

«На картинке изображены два персонажа. Представь, что те слова, которые говорит родитель, учитель или сверстник, обращены к тебе. Что бы ты ответил ему в данной ситуации? И потом, форма ответа может быть одна, а чувства ты можешь испытывать другие, не совпадающие с формой ответа. Поэтому напиши свой возможный ответ, а в скобках то, что ты при этом чувствовал».





### Обработка результатов теста

Каждый из полученных ответов оценивается, в соответствии с теорией, Розенцвейга, по двум критериям: по направлению реакции (агрессии) и по типу реакции.

По направлению реакции подразделяются на:

- Экстрапунитивные : реакция направлена на живое или неживое окружение, осуждается внешняя причина фрустрации, подчеркивается степень фрустрирующей ситуации, иногда разрешения ситуации требуют от другого лица.

- Интропунитивные : реакция направлена на самого себя, с принятием вины или же ответственности за исправление возникшей ситуации, фрустрирующая ситуация не подлежит осуждению. Испытуемый принимает фрустрирующую ситуацию как благоприятную для себя.

- Импунитивные : фрустрирующая ситуация рассматривается как нечто незначительное или неизбежное, преодолимое «со временем, обвинение окружающих или самого себя отсутствует.

По типу реакции делятся на:

- Препятственно-доминантные . Тип реакции «с фиксацией на препятствии». Препятствия, вызывающие фрустрацию, всячески акцентируются, независимо от того, расцениваются они как благоприятные, неблагоприятные или незначительные.

- Самозащитные . Тип реакции «с фиксацией на самозащите». Активность в форме порицания кого-либо, отрицание или признание собственной вины, уклонения от упрека, направленные на защиту своего «Я», ответственность за фрустрацию никому не может быть приписана.

- Необходимо-упорствующие . Тип реакции «с фиксацией на удовлетворение потребности». Постоянная потребность найти конструктивное решение конфликтной ситуации в форме либо требования помощи от других лиц, либо принятия на себя обязанности разрешить ситуацию, либо уверенности в том, что время и ход событий приведут к ее разрешению.

Для обозначения направления реакции используются буквы:

- E – экстрапунитивные реакции,
- I – интропунитивные реакции,
- M – импунитивные.

Типы реакций обозначаются следующими символами:

- OD – «с фиксацией на препятствии»,
- ED – «с фиксацией на самозащите»,
- NP – «с фиксацией на удовлетворение потребности».

Из сочетаний этих шести категорий получают девять возможных факторов и два дополнительных варианта.

Вначале исследователь определяет направление реакции, содержащееся в ответе испытуемого (E, I или M), а затем выявляет тип реакции: ED, OD или NP.

Описание смыслового содержания факторов, используемых при оценке ответов (взрослый вариант)

	OD	ED	NP
E	<p>E'. Если в ответе подчеркивается наличие препятствия. Пример: «На улице сильный дождь. Мой плащ был очень кстати» (рис.9). «А я рассчитывал, что мы с ней пойдем вместе» (8). Встречается главным образом в ситуациях с препятствием.</p>	<p>E. Враждебность, порицание направлены против кого-либо или чего-либо в окружении. Пример: «разгар рабочего дня, а вашего заведующего нет на месте» (9). «Изношенный механизм, новыми их уже не сделать» (5). «Мы уходим, она сама виновата» (14). E. Испытуемый активно отрицает свою вину за совершенный проступок. Пример: «В больнице лежит полно людей, при чем здесь я?» (21).</p>	<p>e. Требуется, ожидается или явно подразумевается, что кто-то должен разрешить эту ситуацию. Пример: «Все равно, Вы должны найти для меня эту книгу» (18). «Она могла бы объяснить нам, в чем дело» (20).</p>
I	<p>I'. Фрустрирующая ситуация интерпретируется как благоприятно-</p>	<p>I. Порицание, осуждение направлено на самого себя, доминирует чувство вины,</p>	<p>i. Субъект сам берется разрешить фрустрирующую ситуацию, открыто</p>

	<p>выгодно-полезная, как приносящая удовлетворение. Пример: «Мне одному будет даже проще» (15). «Зато теперь у меня будет время чтобы дочитать книгу» (24).</p>	<p>собственной неполноценности, угрызения совести. Пример: «Это я опять пришел не вовремя» (13).  <u>I</u>. Субъект, признавая свою вину, отрицает ответственность, призывая на помощь смягчающие обстоятельства. Пример: «Но сегодня выходной, здесь нет ни одного ребенка, а я очень спешу» (19).</p>	<p>признавая или намекая на свою виновность. Пример: «Как нибудь сам выкручусь» (15). «Я сделаю все возможное, чтобы искупить свою вину» (12).</p>
М	<p>М'. Трудности фрустрирующей ситуации не замечаются или сводятся к ее полному отрицанию. Пример: «Опоздал так опоздал» (4).</p>	<p>М. Ответственность лица, попавшего во фрустрирующую ситуацию, сведена до минимума, осуждение избегается. Пример: «Мы же не могли знать, что машина сломается» (4).</p>	<p>т. Выражается надежда, что время, нормальный ход событий разрешат проблему, просто надо немного подождать, или же взаимопонимание и взаимоуступчивость устранят фрустрирующую ситуацию. Пример: «Подождем еще минут 5» (14). «Было бы хорошо, если бы это не повторилось.» (11).</p>

Описание смыслового содержания факторов, используемых при оценке ответов (детский вариант)

	OD	ED	NP
E	<p>E'. -«А что я буду есть?» (1);                      -«Если бы у меня был братишка, он бы починил» (3);                      -«А она мне так нравится» (5);                      -«Мне тоже надо с кем-то играть» (6).</p>	<p>E. -«Я сплю, а ты не спишь, да?» (10);                      -«Я с тобой не дружу» (8);                      -«А вы выгнали из подъезда мою собаку» (7);                      E. -«Нет, не много ошибок» (4);                      -«Я тоже умею играть» (6);                      -«Нет, я не обрывала твои цветы» (7).</p>	<p>e. -«Вы должны отдать мне мяч» (16);                      -«Ребята, куда вы! Спасите меня!»(13);                      -«Тогда попроси кого-нибудь другого» (3).</p>
I	<p>I'. -«Мне очень приятно спать» (10);                      -«Это я сам в руки попался. Я и хотел чтобы ты меня поймал» (13);                      -«Нет, мне не больно. Я просто съехал с перил» (15);                      -«Зато теперь он стал вкуснее» (23).</p>	<p>I. -«Бери, я больше без разрешения не буду брать» (2);                      -«Простите, что помешал вам играть» (6);                      -«Я поступила плохо» (9);                      I. - «Я не хотела ее разбивать» (9);                      -«Я хотела посмотреть, а она упала» (9)</p>	<p>i. -«Тогда я отнесу ее в мастерскую» (3);                      -«Я сама куплю эту куклу» (5);                      -«Я тебе свою подарю» (9);                      -«Я в следующий раз этого не сделаю» (10).</p>
M	<p>M'. -«Ну и что. Ну и качайся» (21);                      -«Я и сам к тебе не приду» (18);                      -«Все равно там будет неинтересно» (18);                      -«Уже ночь. Я и так уже должна спать»</p>	<p>M. -«Ну, если нет денег, можешь не покупать» (5);                      -«Я и правда маленький» (6);                      -«Ну ладно, ты выиграл» (8).</p>	<p>m. -«Посплю, а потом пойду гулять» (10);                      -«Я сам пойду посплю» (11);                      -«Она сейчас высохнет. Высушится» (19);                      -«Когда ты уйдешь, я тоже покачаюсь»</p>

(10).		(21).
-------	--	-------

Так, ответ испытуемого в ситуации №14 «Подождем еще минут пять», понаправлению реакции является импунитивным (m), а по типу реакции – «с фиксацией на удовлетворение потребности» (NP).

Сочетанию тех или иных двух вариантов присваивается собственное буквенное значение.

- Если в ответе с экстрапунитивной, интропунитивной или импунитивной реакцией доминирует идея препятствия, добавляется значок «прим» (E', I', M').

- Тип реакции «с фиксацией на самозащите» обозначается прописными буквами без значка (E, I, M).

- Тип реакции «с фиксацией на удовлетворение потребности» обозначается строчными буквами (e, i, m).

- Экстра- и интропунитивные реакции самозащитного типа в ситуациях обвинения имеют еще два дополнительных варианта оценки, которые обозначаются символами E и I.

Появление дополнительных вариантов подсчета E и I обусловлено разделением ситуации теста на два типа. В ситуациях «препятствия» реакция субъекта обычно направлена на фрустрирующую личность, а в ситуациях «обвинения» она чаще является выражением протеста, отстаивания своей невиновности, отвержения обвинения или упрека, короче – настойчивого самооправдания.

Проиллюстрируем все эти обозначения на примере ситуации №1. В этой ситуации персонаж слева (шофер) произносит: «Мне очень жаль, что мы забрызгали Ваш костюм, хотя очень старались объехать лужу».

Возможные варианты ответов на эти слова с оценкой их с помощью вышеописанных символов:

- E' – «Как это неприятно».

- I' — «Я совсем не испачкался». (Субъект подчеркивает как неприятно вовлекать во фрустрирующую ситуацию другое лицо).
- M' — «Ничего не случилось, он немного забрызган водой».
- E — «Вы неуклюжи. Вы недотепа».
- I — «Ну конечно, мне надо было остаться на тротуаре».
- M — «Ничего особенного».
- e — «Вам придется почистить».
- i — «Я почищу».
- m — «Ничего, высохнет».

Так как ответы бывают нередко в форме двух фраз или предложений, каждое из которых может, иметь несколько отличную функцию, то в случае необходимости их можно обозначить двумя соответствующими символами. Например, если испытуемый говорит: «Сожалею, что явился причиной всего этого беспокойства, но буду рад исправить положение», то это обозначение будет: Ii. В большинстве случаев для оценки ответа достаточно одного счетного фактора.

Оценка большинства ответов зависит от одного фактора. Особый случай представляют взаимопроникающие или взаимосвязанные комбинации, используемые для ответов.

За основу подсчета всегда принимается явное значение слов субъекта и так как ответы нередко бывают в форме двух фраз или предложений, каждая из которых может иметь отличную функцию, то можно устанавливать за одной группой слов одну счетную величину, а за другой – другую.

Полученные данные в виде буквенных выражений (E, I, M, E', M', I', e, i, m) выносятся в таблицу.

Далее вычисляется GCR – коэффициент групповой конформности, или, иначе говоря, мера индивидуальной адаптации субъекта к своему социальному окружению. Он определяется путем сравнения ответов испытуемого со стандартными величинами, полученными путем статистического подсчета. Ситуаций, которые используются для сравнения,

всего 14. Их значения представлены в таблице. В детском варианте количество ситуаций другое.

Общая таблица GCR для взрослых

Номер ситуации	OD	ED	NP
1	M'	E	
2		I	
3			
4			
5			i
6			e
7		E	
8			
9			
10		E	
11			
12		E	m
13			e

14			
15	E'		
16		E	i
17			
18	E'		e
19		I	
20			
21			
22	M'		
23			
24	M'		

Общая таблица GCR для детей

Номер ситуации	Возрастные группы			
	6-7 лет	8-9 лет	10-11 лет	12-13 лет
1				
2	E	E/m	m	M

3		E		E; M
4				
5				
6				
7	I	I	I	I
8		I	I/i	I/i
9				
10	M'/E			M
11				I/m
12	E	E	E	E
13	E	E		I
14	M'	M'	M'	M'
15	I'		E'; M'	M'
16		E	M'/E	M'
17		M	m	e; m
18				
19	E	E; I	E; I	

20			i	I
21				
22	I	I	I	I
23				
24	m	m	m	M
	10 ситуаций	12 ситуаций	12 ситуаций	15 ситуаций

- Если ответ испытуемого идентичен стандартному, ставится знак «+».
- Когда в качестве стандартного ответа даются два типа ответов на ситуацию, то достаточно, чтобы хотя бы один из ответов испытуемого совпадал со стандартным. В этом случае ответ также отмечается знаком «+».
- Если ответ субъекта дает двойную оценку, и одна из них соответствует стандартному, он оценивается в 0,5 балла.
- Если же ответ не соответствует стандартному, его обозначают знаком «-».

Оценки суммируются, считая каждый плюс за единицу, а минус за ноль. Затем, исходя из 14 ситуаций (которые принимаются за 100%), вычисляется процентная величина GCR испытуемого.

Таблица для пересчета в проценты GCR для взрослых

GCR	Процент	GCR	Процент	GCR	Процент
14	100	9,5	68	5	35,7
13,5	96,5	9	64,3	4,5	32,2

13	93	8,5	60,4	4	28,6
12,5	90	8	57,4	3,5	25
12	85	7,5	53,5	3	21,5
11,5	82	7	50	2,5	17,9
11	78,5	6,5	46,5	2	14,4
10,5	75	6	42,8	1,5	10,7
10	71,5	5,5	39,3	1	7,2

Таблица для пересчета в проценты GCR для детей 8-12 лет

GCR	Процент	GCR	Процент	GCR	Процент
12	100	7,5	62,4	2,5	20,8
11,5	95,7	7	58,3	2	16,6
11	91,6	6,5	54,1	1,5	12,4
10,5	87,4	6	50	1	8,3
10	83,3	5,5	45,8		
9,5	79,1	5	41,6		
9	75	4,5	37,4		

8,5	70,8	4	33,3		
8	66,6	3,5	29,1		

Таблица для пересчета в проценты GCR для детей 12-13 лет

GCR	Процент	GCR	Процент	GCR	Процент
15	100	10	66,6	5	33,3
14,5	96,5	9,5	63,2	4,5	30
14	93,2	9	60	4	26,6
13,5	90	8,5	56,6	3,5	23,3
13	86,5	8	53,2	3	20
12,5	83,2	7,5	50	2,5	16,6
12	80	7	46,6	2	13,3
11,5	76,5	6,5	43,3	1,5	10
11	73,3	6	40	1	6,6
10,5	70	5,5	36		

Количественная величина GCR может рассматриваться в качестве меры индивидуальной адаптации субъекта к своему социальному окружению.

Следующий этап – заполнение таблицы профилей. Осуществляется на основании листа ответов испытуемого. Подсчитывается, сколько раз

встречается каждый из 6 факторов, каждому появлению фактора присваивается один балл. Если же ответ испытуемого оценен при помощи нескольких счетных факторов, то каждому фактору придается равное значение. Так, если ответ был оценен «Ее», то значение «Е» будет равняться 0,5 и «е», соответственно, тоже 0,5 балла. Полученные числа заносятся в таблицу. Когда таблица заполнена, цифры суммируются в колонки и строчки, а затем вычисляется процентное содержание каждой полученной суммы.

Таблица профилей

	OD	ED	NP	сумма	%
Е					
І					
М					
сумма					
%					

Таблица для пересчета баллов профилей в проценты

Балл	Процент	Балл	Процент	Балл	Процент
0,5	2,1	8,5	35,4	16,5	68,7
1,0	4,2	9,0	37,5	17,0	70,8
1,5	6,2	9,5	39,6	17,5	72,9
2,0	8,3	10,0	41,6	18,0	75,0

2,5	10,4	10,5	43,7	18,5	77,1
3,0	12,5	11,0	45,8	19,0	79,1
3,5	14,5	11,5	47,9	19,5	81,2
4,0	16,6	12,0	50,0	20,0	83,3
4,5	18,7	12,5	52,1	20,5	85,4
5,0	20,8	13,0	54,1	21,0	87,5
5,5	22,9	13,5	56,2	21,5	89,6
6,0	25,0	14,0	58,3	22,0	91,6
6,5	27,0	14,5	60,4	22,5	93,7
7,0	29,1	15,0	62,5	23,0	95,8
7,5	31,2	15,5	64,5	23,5	97,9
8,0	33,3	16,0	66,6	24,0	100,0

Полученное таким образом процентное отношение E, I, M, OD, ED, NP, представляет выраженные в количественной форме особенности фрустрационных реакций испытуемого.

На основании профиля числовых данных составляются три основных и один дополнительный образец.

- Первый образец выражает относительную частоту разных направлений ответа, независимо от его типа. Экстрапунитивные, интропунитивные и импунитивные ответы располагаются в порядке их

убывающей частоты. Например, частоты E – 14, I – 6, M – 4, записываются E > I > M.

- Второй образец выражает относительную частоту типов ответов независимо от их направлений. Записываются знаковые символы так же, как и в предыдущем случае. Например, мы получили OD – 10, ED – 6, NP – 8. Записываются: OD > NP > ED.

- Третий образец выражает относительную частоту трех наиболее часто встречающихся факторов, независимо от типа и направления ответа. Записываются, например, E > E' > M.

- Четвертый дополнительный образец включает сравнение ответов E и I в ситуациях «препятствия» и ситуациях «обвинения». Сумма E и I рассчитывается в процентах, исходя также из 24, но поскольку только 8 (или 1/3) тестовых ситуаций позволяют подсчет E и I, то максимальный процент таких ответов будет составлять 33%. Для целей интерпретации полученные проценты могут быть сравнены с этим максимальным числом.

#### Анализ тенденций

Анализ тенденций проводится на основании листа ответов испытуемого и ставит целью выяснение того, имело ли место изменение направления реакции или типа реакции испытуемого во время проведения опыта. Во время проведения опыта испытуемый может заметно изменить свое поведение, переходя из одного типа или направления реакций к другому. Наличие таких перемен свидетельствует об отношении испытуемого к своим собственным ответам, (реакциям). К примеру, реакции испытуемого экстрапунитивной направленности, (с агрессией на окружение), под влиянием пробужденного чувства вины могут смениться ответами, содержащими агрессию на самого себя.

Анализ предполагает выявить существование таких тенденций и выяснить их причины, которые могут быть различны и зависят от особенности характера испытуемого.

Тенденции записываются в виде стрелы, над которой указывается численная оценка тенденции, определяемая знаком «+» (положительная тенденция) или знаком «-» (отрицательная тенденция), и вычисляемая по формуле:

$$(a-b) / (a+b), \text{ где}$$

- «а» – количественная оценка проявления фактора в первой половине протокола (ситуации 1-12),
- «б» – количественная оценка во второй половине (от 13 до 24).

Тенденция может быть рассмотрена как показатель в том случае, если содержится как минимум в четырех ответах испытуемого, и имеет минимальную оценку  $\pm 0,33$ .

Анализируются пять типов тенденций:

- Тип 1. Рассматривается направление реакции в графе OD. Например фактор E' появляется шесть раз: три раза в первой половине протокола с оценкой, равной 2,5 и три раза во второй половине с оценкой в 2 балла. Соотношение равно + 0,11. Фактор I' появляется в целом только один раз, фактор M' появляется три раза. Тенденция 1-го типа отсутствует.
- Тип 2. Аналогично рассматриваются факторы E, I, M.
- Тип 3. Аналогично рассматриваются факторы e, i, m.
- Тип 4. Рассматриваются направления реакций, не учитывая графы.
- Тип 5. Поперечная тенденция – рассматривают распределение факторов в трех графах, не учитывая направления, например, рассмотрение графы OD указывает на наличие 4 факторов в первой половине (оценка, обозначенная 3) и 6 во второй половине (оценка 4). Аналогично рассматриваются графы ED и NP. В целях выявления причин той или иной тенденции рекомендуется проведение беседы с испытуемым, в процессе которой с помощью дополнительных вопросов экспериментатор может получить необходимую, интересующую его информацию.

Интерпретация результатов теста

Первый этап интерпретации заключается в изучении GCR, уровня социальной адаптации испытуемого. Анализируя полученные данные, можно предположить, что испытуемый, имеющий низкий процент GCR, часто конфликтует с окружающими, поскольку недостаточно адаптирован к своему социальному окружению.

Данные, касающиеся степени социальной адаптации испытуемого, могут быть получены с помощью повторного исследования, которое заключается в следующем: испытуемому повторно предъявляются рисунки, с просьбой дать в каждом задании такой ответ, который по его мнению было бы нужно дать в этом случае, т. е. «правильный», «эталонный» ответ. «Индекс рассогласования» ответов испытуемого в первом и во втором случаях дает дополнительную информацию о показателе «степени социальной адаптации».

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. Реакции испытуемого могут быть направлены на окружающую его среду, выражаясь в форме различных требований к ней, либо на самого себя как виновника происходящего, либо человек может занять своеобразную примиренческую позицию. Так, например, если в исследовании мы получаем у испытуемого оценку М – нормальную, Е – очень высокую и I – очень низкую, то на основании этого можно сказать, что субъект в фрустрационной ситуации будет с повышенной частотой отвечать в экстрапунитивной манере и очень редко в интропунитивной. То есть, можно сказать, что он предъявляет повышенные требования к окружающим, и это может служить признаком неадекватной самооценки.

Оценки, касающиеся типов реакций, имеют разный смысл.

- Оценка OD (тип реакции «с фиксацией на препятствии») показывает, в какой степени препятствие фрустрирует субъекта. Так, если мы получили повышенную оценку OD, то это говорит о том, что во фрустрационных ситуациях у субъекта преобладает более чем нормально идея препятствия.

- Оценка ED (тип реакции «с фиксацией на самозащите») означает силу или слабость «Я» личности. Повышение ED означает слабую, уязвимую личность. Реакции субъекта сосредоточены на защите своего «Я».

- Оценка NP – признак адекватного реагирования, показатель той степени, в которой субъект может разрешать фрустрационные ситуации.

Третий этап интерпретации – изучение тенденций. Изучение тенденций может иметь большое значение в понимании отношения испытуемого к своим собственным реакциям.

В целом можно добавить, что на основании протокола обследования можно сделать выводы относительно некоторых аспектов адаптации испытуемого к своему социальному окружению. Методика ни в коем случае не дает материала для заключений о структуре личности. Можно лишь с большей долей вероятности прогнозировать эмоциональные реакции испытуемого на различные трудности или помехи, которые встают на пути к удовлетворению потребности, к достижению цели.

II блок «Калейдоскоп эмоций и чувств и как ими управлять»  
(развитие эмоционально-поведенческого компонента)

Занятие 1.

Тема: «Путешествие в мир эмоций».

Цель: формирование у детей базовых представлений о том, что такое эмоции, виды эмоций; познакомиться с основными эмоциям.

1. Арт-терапия «Мое настроение».

Цель: гармонизация эмоционального состояния.

На доске прикреплена ромашка, количество лепестков соответствует количеству учеников. Каждый воспитанник берет по одному лепестку и с помощью красок или карандашей старается изобразить на своем лепестке свое настроение во время занятия.

2. Беседа на тему «Эмоции».

Цель: сформировать понятие об эмоциях, их видах, и коррекции негативных эмоциональных состояний.

Время: 10 минут.

Техника проведения:

Психолог рассказывает об эмоциях и видах эмоций, ведет беседу о том, как управлять своим настроением, в конце беседы задаёт вопросы. Эмоции – это внешнее проявление душевного состояния. Мир эмоций очень велик и разнообразен. Каждый человек обязательно должен проявлять свои эмоции для поддержания своего психического и психологического здоровья. Современный мир одевает маску на всех людей, делая их, похожими друг на друга, заставляя их одинаково реагировать на различные ситуации.

Виды эмоций:

По знаку эмоции делятся на:

- положительные (радость, счастье, любовь);
- отрицательные (грусть, печаль, расстройство, чувство утраты);
- амбивалентные, то есть смешанные (зависть – одновременно радость и агрессия).

Положительные эмоции – это то, без чего жизнь серая и тусклая, то без чего люди на целые годы становятся депрессивными. Эти положительные эмоции можно испытывать в совершенно непредсказуемых ситуациях, например, когда вам делают сюрприз, или вы узнали что получили высший балл по экзамену (контрольной работе). В любом случае этот вид эмоций обязательно должен присутствовать в вашей жизни. Главным их критерием есть только то, что количество положительных эмоций должно преобладать над количеством отрицательных.

По качеству эмоции можно разделить на несколько основных типов: радость, удивление, страдание, гнев, отвращение, презрение, страх и стыд. Каждая эмоция напрямую связана с восприятием внешнего мира, а это значит, что чем больше мы контактируем с окружающим нас миром, тем больше эмоций мы будем испытывать.

Какие последствия эмоций в жизни человека? Наиболее пагубными являются последствия от гнева и страха. Это те эмоции, которые вызывают наиболее сильные эмоциональные всплески, с которыми нам бывает непросто справиться. Такие эмоции, как отвращение, презрение и стыд тоже особой радости нам не доставляют, но они безопасны для нашей психики. Отдельным видом стоит выделить страдания, потому что страдания мы придумываем себе сами, это плод нашей фантазии и воображения. Так что придерживайтесь поговорки и ничего не принимайте близко к сердцу.

Что же такое негативные эмоции и когда мы их испытываем? Наша жизнь наполнена эмоциями, часто мы руководствуемся эмоциями, принимаем решения, делая выборы. Большую часть из них занимают негативные эмоции. Негативные эмоции очень некомфортные, человек

старается их преодолевать, корректировать и избегать. Так зачем же они нужны?

Негативные эмоции одна из важных составляющих нашей жизни. Они возникают в ответ на опасность, хоть физической, хоть морально - психологической и запускают защитный механизм адаптации, благодаря которой, человек может корректировать свое поведение так, чтобы устранить эту опасность. Негативные эмоции можно разделить на основные виды:

- Гнев, чаще гневом человек реагирует на возникающие препятствия, на пути достижения к его цели; предназначение этой эмоции — высвободить энергию, необходимую для разрушения препятствия.

- Печаль, чаще её испытывает человек, который теряет ценный и значимый для него объект, предназначение этой эмоции — снизить уровень энергии.

- Страх помогает человеку избежать опасности, а также помогает мобилизоваться в опасных случаях, если избежать не удаётся.

- Презрение часто помогает человеку, для поддержки его самооценки.

- Вина, чувство вины, напротив, сигнализирует о возможной потере самоуважения.

- Отвращение помогает человеку отгородить от себя нежелательные объекты.

По сути, событие, которое происходит с нами в повседневной жизни, является нейтральным, и лишь мы его (наше восприятие) окрашиваем в разную тональность и оттенки эмоций и чувств.

Вопросы для обсуждения:

- почему важно также испытывать и отрицательные эмоции?

### 3. Упражнение «Узнай эмоцию»

Я буду читать стихотворение, а вам нужно догадаться и назвать эмоцию.

Психолог стихотворения читает с выражением и соответствующей эмоцией и мимикой.

## РАДОСТЬ

У него сегодня день рождения,  
И подарков от друзей не счесть.  
Книжки, сладости, игрушки,  
Даже шар воздушный есть.

## УДИВЛЕНИЕ

Гном зимой поймал снежинку,  
Подобрал на горке льдинку.  
Прибежал домой и.... Ах!!! Лишь вода была в руках.

## ПЕЧАЛЬ (ГРУСТЬ)

Все ребята во дворе  
Весело играют.  
Только гном болеет дома,  
Он с утра скучает.

## СТРАХ

Ночь пришла и в темноте  
Тени движутся везде.  
Гном забрался под кровать,  
Спрятался и стал дрожать.

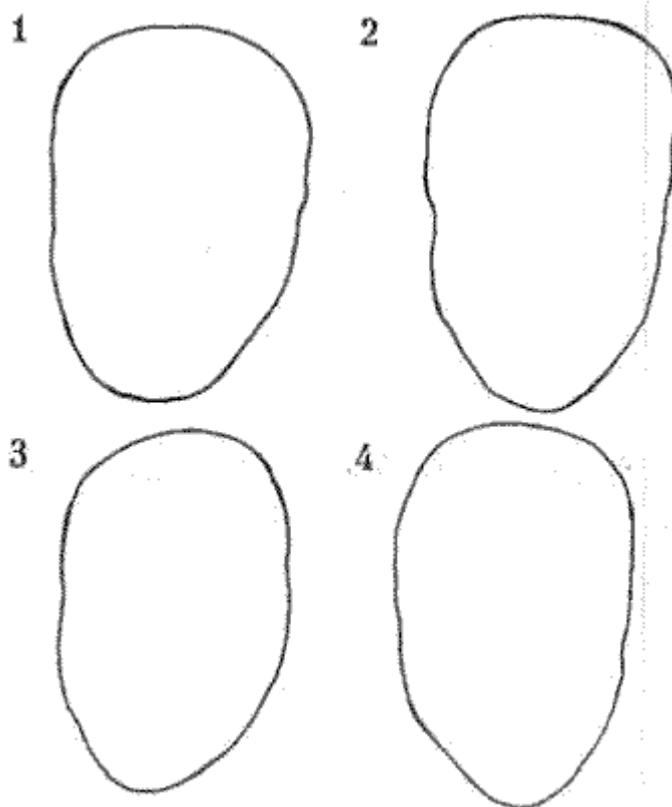
## ЗЛОСТЬ

Целый день он хмурит брови  
И грозит всем кулаком.  
Да сегодня гном не в духе,  
Мы придем к нему потом.

#### 4. Тест: “ВАШИ ЭМОЦИИ”.

Я предлагаю вам узнать о себе в рисуночном тесте “Ваши эмоции”.

Время работы: 2 мин.



На этом листе вы видите четыре лица, вернее, четыре лицевых овала, лишенных всех внешних черт. Вам надлежит не просто нарисовать нос, глаза и губы этим лицам, но и выполнить конкретное задание. Первое лицо должно быть радостным, второе – грустным, третье – злым и четвертое – обиженным. То есть задача проста: четыре лица должны выражать четыре разных человеческих эмоции.

Ключ к тесту.

Напомним еще раз. ПЕРВОЕ ЛИЦО – радость, ВТОРОЕ ЛИЦО – грусть, ТРЕТЬЕ ЛИЦО – злость и ЧЕТВЕРТОЕ – обида.

Внимательно посмотрите, с помощью чего вы постарались передать ту или иную эмоцию на лицах, это очень важный момент. Те черты лица, на которые вы сделали упор, многое расскажут вам о нашем характере и ваших чувствах.

- ПЕРВОЕ ЛИЦО, РАДОСТЬ – если вы сделали основной упор на УЛЫБКУ, сделав ее широкой и открытой, то это значит, что вы веселый и жизнерадостный человек, с удовольствием делитесь своей радостью с окружающими.

- ВТОРОЕ ЛИЦО, ГРУСТЬ – если вы постарались передать грусть с помощью РТА С ОПУЩЕННЫМИ ВНИЗ УГОЛКАМИ, то это означает, что вы доверчивый и ранимый человек, вас легко обидеть, вы сопереживаете всем и стараетесь помочь тем, кто в этом нуждается.

- ТРЕТЬЕ ЛИЦО, ЗЛОСТЬ – если вы сделали основной упор на НОС С РАЗДУТЫМИ НОЗДРЯМИ, то это значит, что вы прямой человек, последовательный в своих словах и поступках. Вы цените откровенность и предпочитаете действовать прямолинейно и открыто, презираете трусость и подлость.

- ЧЕТВЕРТОЕ ЛИЦО, ОБИДА – если вы постарались передать обиду, сделав упор на ПЕЧАЛЬНЫЕ ГЛАЗА И БРОВИ ДОМИКОМ, то это говорит о вашей впечатлительности и непосредственности, вы верите в лучшее и надеетесь на светлое завтра. Вас легко обмануть, вы часто разочаровываетесь в людях и в жизни.

- Вообще, при расшифровке этого теста следует учитывать следующее. ГЛАЗА – это ваша готовность получать информацию и перерабатывать ее. РЕСНИЦЫ – склонность к демонстративности, вызывающее поведение. БРОВИ – это способность к самостоятельному анализу ситуации и принятию решения. МИМИЧЕСКИЕ МОРЩИНЫ НА ЛБУ – склонность к размышлению. СКЛАДКА МЕЖДУ БРОВЕЙ – нерешительность, нежелание идти на риск. НОС – умение строить догадки и предположения, интуиция. РОТ – контакт с окружающим миром, средство выражения собственных мыслей и желаний. ПОДБОРОДОК – упрямство, неспособность признать свою ошибку и с достоинством принять свое поражение. УШИ – умение выслушать доводы других людей и принять их

точку зрения. МОРЩИНЫ ВОЗЛЕ РТА – вечное недовольство, нежелание идти на компромисс, несогласие.

Вывод: Этот рисуночный тест дал возможность увидеть, насколько правильно вы передаете свое эмоциональное состояние, и показал основные черты вашего характера.

– По вашим ответам анкеты получается, что есть чувства, которые хотят испытывать практически все, но есть чувства, которых лучше бы не было. Особым нерасположением пользуются все негативные чувства: страх, обида, гнев, лень, и т. е, те эмоции, которые когда-нибудь мешали нам или другим людям в общении друг с другом.

Бывают ли абсолютно бесполезные чувства? Бывают ли чувства, не приносящие никакого вреда?

#### 5. Ритуал окончания занятия. Рефлексия.

Цель: снятие эмоционального напряжения, завершить занятие на положительной ноте. Время: 5 минут.

Техника проведения: подростки прощаются по очереди и высказывают пожелания друг другу.

Инструкция: «Давайте поблагодарим за проделанную работу друг друга. Пожелайте друг другу что-нибудь тёплое и хорошее. До следующей встречи».

II блок «Калейдоскоп эмоций и чувств и как ими управлять»

(развитие эмоционально-поведенческого компонента)

Занятие 2.

Тема: «Мои эмоции».

Цель: Развитие способностей определять эмоциональное состояние других людей.

#### УПРАЖНЕНИЕ 1

Участники группы садятся по кругу, тренер стоит в центре круга.

«Сейчас у нас будет возможность продолжить знакомство. Сделаем это так: стоящий в центре круга (для начала им буду я) предлагает поменяться местами (пересесть) всем тем, кто обладает каким-либо общим признаком. Например, я скажу: „Пересядьте все те, у кого есть дочери“, — и все, у кого есть дочери, должны поменяться местами. При этом тот, кто стоит в центре круга, постарается успеть занять место, а тот, кто останется в центре круга без места, продолжит игру. Кроме того, каждый, кто оказывается в центре круга, прежде чем назвать признак, будет выбирать одного из нас наблюдателем, называя его имя (так, сейчас наблюдателем будет Дима). Когда все поменяются местами, именно Дима перечислит нам тех, у кого есть дочери. Все остальные будут внимательно слушать и помогать наблюдателю, если у него возникнут затруднения».

Когда упражнение завершится, тренер может попросить нескольких участников перечислить тех, у кого есть сестры, кто знает французский, кто умеет водить автомобиль и пр.

#### УПРАЖНЕНИЕ 2

Упражнение выполняется в парах.

«Это упражнение включает в себя несколько заданий. Каждое из них рассчитано на определенное время. Я буду говорить вам, что надо делать, буду следить за временем и сообщать, когда оно закончится.

Задание 1. В течение 5 минут молча смотрим друг на друга.

Задание 2. Повернитесь спиной друг к другу. Возьмите тетради и ручки. Я буду задавать вопросы, относящиеся к внешности вашего партнера, на которые надо дать письменные ответы. Какого цвета глаза у вашего партнера? Есть ли у него на лице родинки? Если есть, то вспомните, где они находятся. Какого цвета у него брови? Есть ли у него на лице ямочки? А теперь повернитесь лицом друг к другу и проверьте правильность ваших ответов.

Задание 3. Сейчас сменим пары, один из партнеров переходит в пару, сидящую слева от него. В течение минуты молча смотрите друг на друга.

Задание 4. Повернитесь спиной друг к другу. Возьмите ручки и тетради. Я буду задавать вопросы, касающиеся вашего партнера, на которые надо будет дать письменные ответы. Какого цвета обувь на вашем партнере? Есть ли у него на руках (шее, одежде) какие-либо украшения? На какой руке у него часы? Какой формы пуговицы на его одежде? Повернитесь лицом друг к другу и проверьте правильность ваших ответов.

Задание 5. Один из партнеров переходит в пару, сидящую слева от него. Сосредоточьтесь друг на друге. Решите, кто из вас будет первым выполнять задание. Сейчас тот, кто начинает выполнять задание, сообщает своему коллеге все, что он узнал о нем в ходе выполнения предыдущего упражнения. Не торопитесь, постарайтесь ничего не упустить. Рассказ надо построить так: если вы уверены, что ваш партнер оставался на месте, когда пересаживались те, у кого есть дочери, то бы говорите ему: „у тебя нет дочери, ты любишь классическую музыку, знаешь французский и т. д.". Второй партнер слушает, после чего корректирует ваш рассказ о себе. Затем поменяйтесь ролями ».

### УПРАЖНЕНИЕ 3

Участники сидят по кругу.

«Сейчас я раздам некоторым из вас карточки, на которых обозначены те или иные эмоциональные состояния. Получившие карточки прочитают, что на них написано, но так, чтобы надпись не видели другие члены группы,

и затем по очереди изобразят это состояние. Мы все будем смотреть и постараемся понять, какое состояние изображено».

В ходе упражнения тренер дает возможность участникам высказаться относительно изображенного состояния, затем называет его. Каждый раз, после того как состояние названо, можно спросить прежде всего у тех, кто дал правильный ответ, а потом и у остальных, на какие признаки они ориентировались, определяя состояние.

В ходе обсуждения нередко высказывается идея, что одни состояния распознаются легче, другие — сложнее. Действительно, данные многочисленных исследований показывают, что наиболее успешно идентифицируются такие эмоциональные состояния, как радость, страх, удивление, гнев, горе.

Изображенные эмоции идентифицируются легче, чем естественные. Отчасти эту идею можно обнаружить в ходе обсуждения следующей модификации данного упражнения, которую целесообразно провести сразу же после основного упражнения.

Участники сидят по кругу.

«Обратите, пожалуйста, внимание на ваше состояние, осознайте его. Теперь, когда вы это сделали, постарайтесь погрузиться именно в это осознанное состояние еще больше. Тот, кто будет готов, поднимет руку, и все мы некоторое время посмотрим на него, попробуем понять его состояние и запомнить. Потом руку поднимет следующий и так до тех пор, пока каждый не побудет в роли „объекта" общего восприятия».

#### УПРАЖНЕНИЕ 4

Участники группы садятся полукругом. Перед ними в центре стоит стул.

«Сейчас на этот стул по очереди будут садиться некоторые из нас и „говорить" по воображаемому телефону. При этом они не будут произносить ни одного слова вслух. (Предварительно тренер договаривается с 3—4 участниками группы. Одного из них тренер просит «поговорить» по

телефону с ребенком, другого — с начальником, третьего — с другом или с любимым человеком и т. л.) Наша задача постараться понять, с кем и о чем идет разговор».

Каждый разговор длится около минуты. После этого тренер просит наблюдавших высказать предположения, с кем и о чем говорили. На следующем-этапе обсуждения тренер может задать вопрос «На какие признаки вы ориентировались, определяя, с кем разговаривала (к примеру) Таня'». С этим вопросом лучше обратиться к тем участникам группы, которые дали правильные ответы на первом этапе обсуждения.

Во время обсуждения, как правило, обнаруживается, что основным ориентиром для определения того, с кем «разговаривает» человек, были его состояния, идентифицируемые с помощью наблюдения за невербальными, прежде всего мимическими проявлениями.

Упражнение проводится в малых группах (4—5 человек).

«Сейчас мы немного поговорим по телефону. Сделаем это так: каждый по очереди „поговорит“ по воображаемому телефону. С кем конкретно и о чем — решите сами. В ходе разговора не надо будет ничего произносить вслух, сохранив только беззвучную артикуляцию и все остальные невербальные проявления. При этом можно стоять или сидеть, ходить или оставаться на месте. Задача остальных — понять, с кем и о чем говорит наш коллега».

В ходе обсуждения удастся выделить признаки, по которым делалось заключение о теме разговора и собеседнике. Если в группе есть люди, достаточно хорошо знающие друг друга, то результаты их, как правило, оказываются более точными, вплоть до того, что они называют конкретные имена тех людей, с кем ведется разговор.

## УПРАЖНЕНИЕ 5

Участники группы разбиваются на пары и садятся друг против друга.

«Это упражнение состоит из двух частей или этапов. На первом этапе партнеры по очереди говорят друг другу фразу, начинающуюся со слов:

„Ты, такой (такая) же, как я, у тебя...". Один из вас начинает, потом — другой, потом опять первый и т. д. При этом надо смотреть друг другу в глаза, стараться говорить тем же голосом, что и партнер, подстраиваясь под его темп, тембр, высоту голоса, интонацию. На втором этапе упражнения, примерно через семь минут после начала работы, вы будете также по очереди говорить друг другу по одной фразе, начинающейся со слов: „Я очень отличаюсь от тебя, я...».

Тренер может попросить кого-либо из участников вместе с ним продемонстрировать, как должно проходить упражнение.

После завершения работы в парах участники садятся по кругу и делятся своими впечатлениями. Тренер может задать такие вопросы: «Какие чувства возникали у вас в ходе работы?»; «Какие чувства у вас возникали на первом этапе упражнения, а какие на втором?».

II блок «Калейдоскоп эмоций и чувств и как ими управлять»  
(развитие эмоционально-поведенческого компонента)

Занятие 5.

Тема: «Эмоции правят мной или я ими».

Цель: развитие эмоциональной регуляции поведения детей.

### УПРАЖНЕНИЕ 1.

Участники садятся в круг: у тренера в руках мяч.

«Начнем нашу работу с высказывания друг другу пожелания на сегодняшний день. Оно должно быть коротким, желательно в одно слово. Вы бросаете мяч тому, кому хотите пожелать, и одновременно говорите это пожелание. Тот, кому бросили мяч, в свою очередь, бросает его следующему, высказывая ему пожелание на сегодняшний день. Будем внимательно следить за тем, чтобы мяч побывал у всех и постараемся никого не пропустить».

При обсуждении выполнения упражнения можно пойти либо коротким путем, задав вопрос: «Как вы себя чувствуете?», либо более длинным, поставив вопрос: «Расскажите, что вы чувствовали, когда высказывали пожелание кому-то из нас и какие у вас были чувства, состояния, когда к вам обращались с пожеланиями на день?». При обсуждении может быть выдвинута идея, важная в тренинге партнерского общения, сотрудничества, ведения деловых переговоров, о том, что дискомфорт возникает в том случае, когда обращение к человеку не способствует его потребностям, интересам.

Если во время выполнения упражнения тренер замечает, что многие участники группы испытывают трудности, то после завершения упражнения можно спросить группу именно о них. Вопрос может звучать так: «Какие у вас были трудности в ходе выполнения задания?». Такого рода вопрос выполняет двоякую функцию: с одной стороны, отвечая на него, человек получает возможность отреагировать негативные эмоции, снять напряжение, возникшее в ходе упражнения, с другой стороны, ответы на этот вопрос позволяют осознать свой опыт и расширить его за счет мнений других участников. Осознание своего опыта в данном случае — это осознание тех барьеров, которые мешают людям быть более открытыми, искренними, лучше понимать и чувствовать других людей, их истинные потребности.

## УПРАЖНЕНИЕ 2.

Участники сидят по кругу.

«На наше настроение могут оказывать влияние наши мысли. Каждого из вас я попрошу минуту подумать и озвучить фразу или идею, которая помогает вам настроиться на позитивный лад. Предлагаю обратить внимание не только на то, что говорите, но и на то, как вы это делаете. Максимально выразительно передайте нам эту мысль, чтобы она «здесь и сейчас» повлияла на наше настроение».

После того как все сформулировали про себя такую фразу, тренер предлагает по очереди высказаться. В конце можно задать вопрос: «Чья фраза вам понравилась (запомнилась, привлекла внимание)? Или «Какую из прозвучавших идей вы хотели бы в дальнейшем использовать?».

Задание направлено на развитие умения создавать у самого себя нужный настрой, направляя свои мысли в позитивное русло.

Тренер делает акцент на том, что ответственность за эмоциональный настрой лежит на самом человеке и точка управления им – в навыке позитивного мышления.

## УПРАЖНЕНИЕ 3.

Участники объединяются в пары.

«Сейчас мы будем управлять эмоциями наших партнеров. Сядьте так, чтобы каждой паре было удобно работать. Решите сами, кто из вас начнет. Начинаящий примет вид грустного, возможно чем-то расстроенного человека. Войдите, насколько получится, в это состояние. Напарник должен, используя различные средства, изменить состояние грустного участника в позитивную сторону, вызвать у него улыбку, смех, активизировать его, не прибегая к физическому контакту. Когда вы справитесь с задачей, поменяйтесь ролями».

После завершения работы в парах тренер задает вопросы: «Удалось ли выполнить поставленную задачу – изменить состояние партнера? Как вы это делали? Какие способы сработали лучше других?»

В ходе обсуждения удастся получить конкретный перечень способов, которые использовались участниками для изменения состояния своего партнера. В результате обсуждения появляются идеи о необходимости гибкости в выборе средств, используемых для изменения состояний, об отсутствии универсальных алгоритмов.

Работа проходит динамично, вызывает смех, веселье, побуждает проявлению креативности при поиске средств изменения состояния партнера. В результате в группе повышается настроение и уровень энергии.

#### УПРАЖНЕНИЕ 4.

Участники сидят по кругу. На флипчарте заранее подготовлен материал «Алгоритм управления эмоциями».

«Сейчас мы с вами рассмотрим алгоритм управления своими эмоциями.

Он включает три этапа:

Этап 1. Осознание и ответственность.

Этап 2. Вход в позицию наблюдателя.

Этап 3. Визуализация снижение интенсивности эмоции.

Начнем с первого этапа. Каждого из нас я попрошу вспомнить ситуацию, когда вы испытывали негативные эмоции и вам бы хотелось в будущем, в подобных случаях снизить их интенсивность. Я предлагаю каждому сосредоточиться на своей ситуации и продолжить письменно два предложения: «Я\*\*\* ... (обозначьте свою эмоцию в этой ситуации, например, «Я обижен ... »), «Я сейчас \*\*\*, потому что ... » (сформулируйте причину)».

Тренер обращает внимание участников на то, что, продолжая второе предложение, важно источник эмоций искать в самом себе, а не в личностных особенностях и неконструктивном поведении окружающих.

На выполнение этого задания отводится 2-3 минуты.

«Переходим ко второму этапу. Представьте себе, как будто вы наблюдаете эту ситуацию со стороны («прокрутите» ситуацию в сознании, как будто смотрите фильм). Как можно более точно определите

интенсивность эмоции, которую вы наблюдаете. С начало можно использовать шкалу от 1 до 10, где 10 – максимальный накал состояния, затем более точно обозначьте его словом».

На выполнение 2-3 минуты.

«Переходим к третьему этапу. Представьте как можно ярче и четче, какого вы были цвета, когда испытывали эмоцию в самой интенсивной точке. Представляйте, как медленно меняется цвет вашего состояния на более спокойный и комфортный (например, от ярко красного до бежевого). Повторите визуализацию несколько раз».

После завершения работы тренер предлагает участникам поделиться впечатлениями, рассказать о достигнутых результатах; дает возможность высказаться тем, кто готов поделиться своими впечатлениями.

Задание направлено на принятие ответственности за свои эмоции, на развитие умения управлять своими негативными эмоциями через их осознание/вербализацию, на осознание внутренних источников эмоций.

#### УПРАЖНЕНИЕ 5.

Рефлексия.

Возьмитесь за руки, и все вместе, дружно скажем «До свидания!»

III блок

«Конфликт – знаю, умею, могу!»

(развитие когнитивного и проектировочного компонента)

Тема: «Что такое эффективная коммуникация?»

Приветствие. Упражнение-активатор «Разожми кулак»

Цель: эмоциональный разогрев.

Участники разбиваются на пары: один сжимает кулак, а второй пытается разжать пальцы за одну минуту. Потом участники меняются местами и ситуация повторяется.

Далее группа обсуждает, кому и как удалось это сделать.

Возможные варианты: силой, просьбой, поглаживанием.

Упражнение «Спина к спине».

Цель: отработать навыки активного слушания.

Двое детей (по желанию) садятся на стулья спиной друг к другу. Их задача — вести диалог на какую-либо интересующую обоим тему в течение 3-5 минут. Остальные дети играют роль молчаливых зрителей.

Обсуждение

Дети делятся своими ощущениями.

- Легко ли было вести разговор?

- В чем были трудности?

- Есть ли удовлетворение от разговора?

Зрители высказывают свои наблюдения.

Можно повторить упражнение еще с одной парой участников.

Разбор кейс-ситуации. Мультфильм «Конструктивное решение конфликта»

Упражнение. «Связующая нить».

Материал: клубок ниток.

Первый участник дает рефлексия занятия: что понравилось, что не понравилось, что он хочет сказать группе. Оставляя у себя начало нити, передает клубок дальше по кругу. Когда клубок обошел всех, начинаем сматывать его обратно, при этом каждый говорит пожелание своему соседу.

III блок «Я хочу и могу стать медиатором»

(развитие мотивационного и рефлексивного компонента)

Упражнение: «Крокодил»

Данное упражнение позволяет отработать навыки невербального общения и актёрского мастерства. Ведущий предлагает понятия, которые изображаются участником без слов. Участники другой команды могут задавать вопросы, а показывающий может кивать головою отвечая, да или нет. Примеры: мыльный пузырь, утюг, ленивый кот, говорящий попугай, глобус, мороз.

Упражнение «Отражение потребностей»  
Представь себе, что ты ведешь программу примирения. Твой собеседник произносит следующую фразу. Что скажешь ты ему?  
Начинай фразу со слов:

«Тебе важно, чтобы ...»

Я не люблю, когда на меня кричат. Он не имеет права.

Тебе важно, чтобы тебя уважали.

Тебе важно, чтобы с тобой разговаривали нормальным тоном.

Если я с ним помирюсь, то все будут считать, что он победил, а я проиграл.

Тебе важно победить.

Тебе важно не потерять свой авторитет.

Я не думаю, что наша встреча что-то изменит.

Тебе важно рассмотреть разные варианты решения ситуации.

Тебе важно самостоятельно решить этот вопрос.

Почему он заставляет носить то, что мне не нравится? Я хочу носить одежду, какую хочу.

Тебе важно самому принимать решения.

Я ему хочу ответить тем же. Пусть знает, как мне было.

Тебе важно восстановить справедливость.

Тебе важно постоять за себя.

Тебе важно отомстить.

Я даже не знаю, что и рассказать, я вроде бы ничего плохого и не делал.

Тебе важно обдумать, чтобы рассказать.

Тебе важно избежать наказания.

А почему я-то должна извиняться. Он должен.

Тебе важно доказать, что он виноват.

Ситуация «Кто-то берет без спроса, поносить чужую вещь».

Сегодня вечер в школе, а я не знаю, что мне надеть. О, пойду, возьму у Ани, она выпускница, у нее должно быть много вещей.

Я захожу в комнату группы «Юность», там никого нет, открываю шкаф и ищу себе необходимый наряд.

«Вау, какое красивое платье!». Беру платье и иду к себе в комнату краситься и собираться на вечер.

Вот я собралась, надела красивое платье, выхожу из комнаты, а на встречу, мне идет Аня.

«Не поняла... А ты почему мое платье надела?»

«Да, я на вечер схожу и отдам. Ладо давай, я тороплюсь».

«А у меня спросить, не надо что ли?»

«Да что, тебе жалко, что ли?»

«Ты что вообще «офигела!»»

После этих слов Аня ударила меня, и завязалась драка!!!

Потом, нас растащили, и платье было порвано!!!

IV блок «Я хочу и могу стать медиатором»

(развитие мотивационного и рефлексивного компонента)

## Упражнение «Цена улыбки»

В начале занятия я хотела бы поделиться с вами одним важным секретом, помогающим сделать каждое общение приятным и успешным. Я вам прочитаю описание этого средства, а вы попробуйте отгадать, о чем идет речь.

Она ничего не стоит, но много дает. Она обогащает тех, кто ее получает, не обедняя при этом тех, кто ее отдает. Она длится мгновение, а в памяти остается порой навсегда. Никто не богат настолько, чтобы обойтись без нее, и нет такого бедняка, который не стал бы от нее богаче. Она создает счастье в доме, порождает атмосферу доброжелательности в деловых взаимоотношениях и служит паролем для друзей. Она – вдохновение для уставших, дневной свет для тех, кто пал духом, солнечный луч для опечаленных, а также лучшее противоядие, созданное природой от неприятностей. И, тем не менее, ее нельзя купить, нельзя выпросить, нельзя ни одолжить, ни украсть, поскольку, она сама по себе ни на что не годится, пока ее не подарили.

Что это? (улыбка)

Пошлите друг другу улыбку.

Скажите, какие у вас ассоциации возникают, когда вы слышите служба примирения. (участники называют ассоциации)

- Давайте подумаем что это такое? - служба примирения нацелена на разрешение конфликтов в образовательных учреждениях, профилактику правонарушений детей и подростков, улучшение отношений друг с другом и в образовательном учреждении в целом. По сути, это переговоры. Так?

как понять, является ли ситуация конфликтной? (напряженность в отношениях.)

Значение медиации.

Как вы уже поняли из наших занятий, мы подводили вас к тому, что начинает работать у нас служба медиации. Давайте вспомним, что такое медиация

Медиация — это одна из технологий урегулирования споров (или конфликтной ситуации) Медиация – это те же переговоры, только при участии нейтрального посредника – медиатора, лица нейтрального к переговорщикам.

Сегодня попробуем провести игру по разрешению конфликтов и я сегодня буду выступать в роли медиатора - нейтрального посредника.

Читаю ситуацию, поясняю, как обыграть, приглашаю на роли детей.

Вступительное слово:

Друзья! Медиация – это переговоры с участием нейтрального посредника – медиатора, т.е. меня, где только от вас зависит, какое решение вы примете. Я, как медиатор не даю никаких советов, а буду лишь помогать, вам разговаривать друг с другом. Я одинаково хорошо отношусь и к тебе, М..., и к тебе, А,,,,, и я пытаюсь предоставить каждому равные возможности и для высказывания, и для выработки и принятия решения. А решение примети только вы, а не я, и по обоюдному согласию.

А теперь давайте договоримся вот, о чём. В ходе переговоров не будем друг друга прерывать, не будем оскорблять, будем взаимно вежливы.

- М,,,, ты можешь эти правила выполнить?

- А ты, А,,,?

- Очень хорошо, мы с вами заключили первое соглашение – о правилах общения. Давайте и дальше так действовать.

- А теперь выслушаем друг друга. Кто хочет первым рассказать о том, что произошло? Свое видение ситуации.

- М...., ты не возражаешь?

- Пожалуйста, А,,,,.

После того, как обе стороны расскажут свое видение ситуации, предложить задать вопросы друг другу.

Вопросы медиатора: когда ты узнал о том, что про тебя говорят другие ученики,?

Что ты чувствуешь сейчас?

СШИВАНИЕ: Ваша ситуация выглядит следующим образом:(пересказываю с их слов)

- это ваша ситуация?

-Итак, скажите, пожалуйста, что же нам нужно обсудить сегодня?

-а чего ты хочешь добиться в результате медиации?

Записываю все предложения сторон. Согласие –несогласие, обсуждение, пришли к примирению.

Ситуация №1

Конфликт двух приятелей. А,,, заметил, что М... не хочет с ним больше общаться, избегает его. До А,,, дошли неприятные сплетни о том, будто бы А,,, всегда списывает и получает оценки незаслуженно, за счет других.

Ребята пришли в школу, А,,, начал выяснять отношения с М... сыпались оскорбления в адрес друг друга и ребята чуть не подрались.

1. М... говорит А,,,,: «Я никогда не буду сидеть с тобой за одной партой: мне сказали, что ты всегда списываешь и получаешь оценки незаслуженно, за счет других».

2. А,,,,, возмущен и хочет выяснить, кто сказал про него такое, когда?

3. М...Не хочет говорить, от кого услышал это обвинение в адрес товарища.

Ситуация №2 В классе не сложились отношения между старожилом класса Ириной и новеньким юношей Игорем, пришедшим в класс год назад из другой школы. Юноша постоянно оскорблял девушку, обзывал её, рассказывал всякое про её личную жизнь, писал разные высказывания по поводу Иры на партах и стенах.