



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ
КАФЕДРА ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

**Методы и приемы формирования у младших школьников умения
разрешать конфликты**

**Выпускная квалификационная работа по направлению
44.03.01 Педагогическое образование**

**Направленность программы бакалавриата
«Начальное образование»
Форма обучения заочная**

Проверка на объем заимствований:

89,15 % авторского текста

Работа рекомендована/ не рекомендована
к защите

«05» марта 2024 г.

зав. кафедрой ППиПМ

Волчегорская Евгения Юрьевна

Выполнила:

Студентка группы ЗФ-408-070-3-1

Ишмурина Алина Салаватовна

Научный руководитель:

канд. пед. наук, доцент

Кудинов Владимир Валерьевич

Челябинск

2024

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. Теоретические основы проблемы формирования у младших школьников умения разрешать конфликты.....	7
1.1 Анализ проблемы формирования у младших школьников умения разрешать конфликты в психолого-педагогической литературе	7
1.2 Возрастные особенности сферы межличностных отношений младших школьников	13
1.3 Методические аспекты проблемы формирования у младших школьников умения разрешать конфликты.....	18
Выводы по первой главе.....	24
ГЛАВА 2. Экспериментальная работа по формированию у младших школьников умения разрешать конфликты.....	26
2.1 Организация и методы исследования	26
2.2 Анализ результатов констатирующей диагностики умения младших школьников разрешать конфликты	32
2.3 Методика формирования у младших школьников умения разрешать конфликты	40
2.4 Сравнительный анализ результатов констатирующей и контрольной диагностики умений младших школьников разрешать конфликты.....	48
Выводы по второй главе.....	56
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	58
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	61
ПРИЛОЖЕНИЕ А.....	69
ПРИЛОЖЕНИЕ Б.....	70

ВВЕДЕНИЕ

Современное развитие технологий и средств массовой коммуникации активизировало обмен информацией разного содержания внутри социума, что привело к значительной интенсификации отношений в сфере общения, коммуникативному «взрыву» в языковой культуре и определило новые требования к уровню навыков общения личности.

Все это в условиях становления поликультурного социума, смешения этнических и конфессиональных групп, повышения требований к толерантности и эффективности в коммуникации актуализирует проблему формирования у субъектов таких умений, как проявлять эмпатию, выстраивать сотрудничество, адекватно позиционировать свою точку зрения, сохранять личностные границы, быть терпимым к другим и прочие, которые могут быть объединены в умение «разрешать конфликты», являющееся одним из основных компонентов коммуникативной компетентности.

Согласно современным исследованиям сензитивным периодом для становления коммуникативных умений и навыков выступает младший школьный возраст, что обусловлено возрастными задачами данного периода [9; 32; 39; 57 и др.]. Следовательно, данный возраст должен рассматриваться как один из ключевых этапов становления конфликтологической компетентности.

Важность коммуникативного компонента образовательной деятельности подчеркивается и в содержании ФГОС НОО [47] в связи с тем, что способность личности выстраивать эффективное межличностное взаимодействие является неотъемлемым условием повышения ее адаптивности к особенностям современного российского социокультурного пространства.

В частности, в пункте 42.1 перечислены необходимые для овладения обучающимися коммуникативные УУД в области общения: «...ведения

диалога и дискуссии; признавать возможность существования разных точек зрения; корректно и аргументированно высказывать свое мнение; строить речевое высказывание в соответствии с поставленной задачей...» и в области совместной деятельности: «формулировать краткосрочные и долгосрочные цели в стандартной ситуации на основе предложенного формата планирования, распределения промежуточных шагов и сроков; принимать цель совместной деятельности, коллективно строить действия по ее достижению: распределять роли, договариваться, обсуждать процесс и результат совместной работы; проявлять готовность руководить, выполнять поручения, подчиняться; ответственно выполнять свою часть работы; оценивать свой вклад в общий результат; выполнять совместные проектные задания с опорой на предложенные образцы» [47].

Следовательно, формирование у обучающихся умения разрешать конфликты является одной из важных задач начальной школы

При этом анализ накопленных в отечественной науке данных свидетельствует о значительном влиянии на развитие обучающегося начальной школы в современных реалиях многообразных деструктивных факторов, обуславливающих стимулирование возникновения у него негативных поведенческих паттернов в коммуникации. В частности, младшие школьники склонны переносить во взаимодействие со сверстниками малоэффективные стратегии разрешения конфликтов, усвоенные в семье, при этом затрудняясь и в их применении в связи с недостаточностью коммуникативного опыта в условиях ориентированности на онлайн-общение [11; 16; 33 и др.].

Тогда как обзор научных публикаций (О. М. Арефьева, Г. Г. Бекмаганбетова, Н. И. Виноградова, Е. В. Гольберт и др.), обобщающих педагогический опыт специалистов, преподающих в начальных классах, свидетельствует о недооценке ими важности проблемы формирования коммуникативных УУД у обучающихся, в том числе, в области управления конфликтами.

Следовательно, несмотря на устойчивый рост интереса исследователей к проблеме конфликтов в образовательной среде и специфики становления у обучающихся умений их разрешать, вопросы формирования у них конфликтологической компетентности сохраняют свою актуальность.

Кроме того, необходимо обратить внимание и на тот факт, что на настоящий момент отсутствует полноценное научное обоснование содержания педагогического сопровождения младших школьников в развитии у них умения разрешать конфликтные ситуации средствами урочной и внеурочной деятельности.

Таким образом, можно сформулировать **противоречие исследования** между необходимостью формировать у младших школьников умение разрешать конфликты в связи с требованиями ФГОС НОО и недостаточной разработанностью данного вопроса в практике работы школы.

Проблема исследования: каковы методы и приемы формирования у младших школьников умения разрешать конфликты?

Исходя из актуальности проблемы, мы определили **тему исследования:** «Методы и приемы формирования у младших школьников умения разрешать конфликты».

Цель исследования: рассмотреть теоретические основы проблемы формирования у младших школьников умения разрешать конфликты и апробировать методику формирования этих умений в деятельности учителя начальных классов.

Объект исследования: формирование у младших школьников умения разрешать конфликты.

Предмет исследования: методы и приемы формирования у младших школьников умения разрешать конфликты.

Гипотеза: методика поэтапного формирования у младших школьников умения разрешать конфликты в урочной и внеурочной

деятельности позволяет повысить эффективность становления у них коммуникативных универсальных учебных действий.

Задачи исследования:

- 1) проанализировать проблему формирования у младших школьников умения разрешать конфликты в психолого-педагогической и методической литературе;
- 2) описать методические аспекты проблемы формирования у младших школьников умения разрешать конфликты;
- 3) апробировать методику формирования у младших школьников умения разрешать конфликты;
- 4) сравнить показатели умения разрешать конфликты младших школьников на контрольном и констатирующем этапах и оценить эффективность апробированных методов.

Методы исследования:

- 1) теоретические: анализ психолого-педагогической литературы, обобщение и систематизация;
- 2) практические: эксперимент, методы математической статистики.

База исследования: МАОУ «СОЦ № 98 г. Челябинска». В эксперименте приняли участие 27 детей первого класса в возрасте 7-8 лет.

Практическая значимость исследования заключается в том, что разработанные в исследовании методические материалы по формированию у младших школьников умения разрешать конфликты могут быть использованы учителями начальных классов в своей профессиональной деятельности.

Структура исследования: выпускная квалификационная работа изложена на 68 страницах и включает: введение; две главы; заключение; список использованных источников, состоящий из 60 источников; приложения. Работа содержит 4 таблицы, 8 рисунков.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ УМЕНИЯ РАЗРЕШАТЬ КОНФЛИКТЫ

1.1 Анализ проблемы формирования у младших школьников умения разрешать конфликты в психолого-педагогической литературе

Динамика социально-экономических и информационных изменений современного общества повышает актуальность проблемы готовности личности к адаптации к переменам в условиях информационного и ресурсного дефицита, что требует высокого уровня сформированности навыков по определению и разрешению разных видов противоречий в процессе межличностного взаимодействия, т.е. коммуникативных умений.

Однако практический опыт учителей начальных классов свидетельствует о недостаточном уровне сформированности коммуникативной компетентности обучающихся согласно требованиям ФГОС [47], что требует актуализации подходов к проблеме формирования коммуникативных умений у младших школьников с целью профилактики явлений социальной дезадаптации, в том числе, на следующих ступенях.

Рассмотрение имеющихся в современных публикациях трактовок дефиниции «коммуникативные умения» указывает на использование в качестве синонимов для него таких терминов, как «коммуникативные навыки» и «коммуникативные УУД». В самом общем виде все эти понятия могут пониматься как «совокупность умений общения, которые проявляются в опосредованной или непосредственной межличностной коммуникации» [3].

Процесс формирования у младших школьников коммуникативных умений осложняется многообразием подходов к понятию «коммуникация», что привело к возникновению многочисленных противоречивых классификаций, выделяющих конкретные умения в общении.

В нашем исследовании мы будем опираться на предлагаемый ФГОС НОО перечень коммуникативных УУД обучающихся, определяя необходимый минимум требований к коммуникативной компетентности младших школьников [47].

Среди всех коммуникативных УУД (умений) многие авторы особенно выделяют именно умение разрешать конфликты, так как анализ научных публикаций за последние десятилетия свидетельствует о росте агрессии младших школьников, увеличении числа педагогических конфликтов и общем снижении качества коммуникации между обучающимися в связи с уменьшением у них доступа к получению социального опыта из-за перегруженности учебной деятельностью на этапе дошкольного образования, уменьшения времени общения с членами семьи, погружения в мир гаджетов и т.п. [11; 16; 33 и др.].

Рассмотрим подробнее содержание понятия «умение разрешать конфликты», что обуславливает необходимость анализа терминов «умение» и «конфликт».

Как уже отмечалось, проблема определения границ понятия «умение» связано с неоднозначностью его соотношения с понятием «навык», что привело к формулировке противоречащих друг другу определений.

Так, Л. Я. Лазолван указывает, что Е. Н. Кабанова-Меллер определяет умение как «незавершенный опыт»; Р. С. Немов – как «усвоенное осознанное знание, которым может быть произвольно воспроизведено»; К. К. Платонов – как «готовность исполнять действие»; А. А. Леонтьев – как «способность выполнять определенное действие или деятельность продуктивно, подбирая и применяя целесообразные приемы (приобретенные знания и навыки)» и т.д. [32].

В рамках нашего исследования в качестве ключевого нами было выбрано определение А. Я. Анцупова и А. И. Шипилова, которые описывают умение как «промежуточный этап овладения новым способом

действия, основанным на каком-либо правиле (знании) и соответствующим правильному использованию этого знания в процессе решения определенного класса задач, но еще не достигший уровня навыка» [2]. Это подразумевает необходимость формирования базовых представлений о выполняемом действии (знаний) и сохранение сознательного контроля при его воспроизведении для предотвращения возможных ошибок в отличие от автоматизированного выполнения на уровне навыка.

Далее рассмотрим современные научные подходы к содержанию понятия «конфликт».

Несмотря на изначально общее понимание данной дефиниции как «столкновения мнений, сторон, направлений сил и пр.» [43], в отечественных исследованиях одновременно существуют разные теории конфликта, частично опровергающие друг друга, что связано, в том числе, и с рассмотрением сущности явления конфликта в широком («форма отношений в обществе, при которой потребности, цели или стремления сторон таковы, что становятся причиной борьбы») и узком («столкновение сторон, как правило, осмысленное и непосредственное») смыслах [30].

В таблице 1 представлены некоторые авторские подходы к содержанию понятия «конфликт».

Таблица 1 – Авторские определения конфликта

Автор	Представление о конфликте
<i>1</i>	<i>2</i>
А. П. Егидес	«борьба за ценности и претензии на определенный статус в социуме с использованием следующих целевых стратегий: ослабить, уничтожить, нейтрализовать или нанести ущерб» [14]
С. Б. Никонова	«столкновение, вызываемое противоречиями между установками, целями и способами действий по отношению к конкретной ситуации или предмету» [43]
В. А. Морозов	«биполярное явление, противостояние двух начал, проявляющее себя в активности сторон, направленной на преодоления противоречия» [40]
Г. И. Кузнецов	«явление межличностных и групповых отношений, как выражение сопротивления, активного столкновения оценок, принципов, мнений, характеров, эталонов поведения, в которых затронут не только статус личности, но и её ценности» [28]

Продолжение таблицы 1

1	2
А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов	«наиболее острый способ разрешения значимых противоречий, возникающих в процессе взаимодействия, заключающийся в противодействии субъектов конфликта и обычно сопровождающейся негативными эмоциями» [2]
Ю. В. Варданын	«реальное отношение (взаимодействие) между людьми или сложными социальными субъектами, при котором цели одних участников конфликта могут достигаться только за счет некоторого ограничения, ущемления действительных или воспринимаемых целей, интересов, прав или статуса других его» [5]
Н. В. Гришина	«неотъемлемая форма отношений между потенциальными или актуальными субъектами социального действия, мотивация которых обусловлена противостоящими ценностями и нормами, интересами и потребностями» [10]
С. Л. Соловьева	«осознанное противоборство субъектов и субъективных объединений из-за объективно-субъективных и реально-субъективных противоречий, основанных на личных интересах людей или групп, что проявляется в индивидуальной или групповой субъективности выбираемых ими осознанных целях, способах поведения и реальных действиях» [52]

Обобщение указанных в таблице 1 авторских подходов к проблеме определения понятия «конфликт» позволяет выделить в его семантическом поле следующие компоненты: наличие обостренного противоречия; специфика взаимодействия объективных и субъективных факторов; яркость и тип эмоциональных состояний субъектов; контекст; осознанность субъектов; социальная среда; субъективная значимость противоречия для каждого субъекта конфликта; порог толерантности и личностные особенности субъектов; поле (сфера) взаимодействия (деятельность, общение, поведение); особенности межличностных связей в конкретной социальной группе; предмет конфликта; разнонаправленность вместо противоположной направленности; группа или личность в качестве стороны конфликта.

В нашем исследовании мы будем рассматривать конфликт как вид социального взаимодействия, участники которого осознают какие-либо противоречия между ними (в целях, взглядах, ценностях, позициях, интересах и т.д.), что приводит к использованию ими конкретных

поведенческих стратегий под влиянием эмоциональных состояний, вызванных противоречием.

Особую важность проблема конфликтов обретает в аспекте ее рассмотрения относительно младшего школьного возраста.

Анализ психолого-педагогической литературы свидетельствует о преимущественном рассмотрении конфликтов обучающихся как «явления, связанного с отклонениями от так называемого нормативного поведения, нарушающего нравственные и правовые нормы» [39], чаще всего в виде проявления агрессии и иных форм девиантного поведения (С. А. Беличева, В. В. Ковалев, И. С. Кон, В. И. Куфаев, А. Н. Личко, Д. И. Фельдштейн, Ю. И. Юричка). При этом в качестве основных детерминантов конфликтного поведения младших школьников с нормотипичным развитием определяют возрастные особенности данного периода, опосредующие типичные малоэффективные способы разрешения детьми конфликтных ситуаций [12; 42; 55 и др.]. Следовательно, проблема формирования у младших школьников такого коммуникативного умения, как разрешать конфликты, сохраняет свою актуальность.

Необходимо отметить, что проблема формирования у обучающихся начальной школы умения разрешать конфликты осложняется неустоявшейся терминологии к сущности данного феномена. Так, А.Н. Криворотова на основе обзора научных публикаций указывает, что Н. И. Добина пишет о конфликтоустойчивости, Л. А. Петровская – о конфликтной, а В. Г. Зазыкин – о конфликтологической компетентности, О. И. Щербакова – о конфликтологической культуре и т.д. [26].

В нашем исследовании мы будем понимать умение разрешать конфликты как коммуникативное умение, обеспечивающее возможность эффективного реального применения личностью разных стратегий воздействия на конфликтный процесс [34].

Еще одним аспектом проблемы формирования у младших школьников умения разрешать конфликты является вопрос выделения его

структурных компонентов, который также является дискуссионным (М. В. Башкин, О. Е. Пашкова, Л. А. Петровская, Е. В. Рыбина, П. А. Сергоманова, Б. И. Хасан и др.).

Например, Т. И. Ермолаева и Л. А. Максимова выделяют следующие компоненты рассматриваемого умения: «умение принимать конфликт как рутинную часть межличностного взаимодействия; умение взглянуть на ситуацию объективно, увидеть варианты решения; владение стратегиями разрешения конфликта и умением правильно их выбирать в зависимости от ситуации; навык медиации; понимание ценности феномена конфликта; рефлексивные способности» [16].

К. С. Тенитилова и С. М. Абаева определяют разрешение конфликтов как «выявление, идентификация проблемы, поиск и оценка альтернативных способов разрешения конфликтов, принятие решения и его реализации» [57].

Обобщение представленных в современных научных публикациях подходов позволяет выделить следующие компоненты умения разрешать конфликты у младших школьников:

- познавательный компонент (представление о конфликте, стратегиях его разрешения);
- мотивационный или ценностный (направленность на конструктивное разрешение конфликта);
- поведенческий или деятельностный (способность к анализу конфликтной ситуации, выбор оптимальной стратегии и владение конфликтными стратегиями, в первую очередь, сотрудничеством).

Важно также отметить, что среди исследователей до сих пор нет однозначной оценки возможностей формирования умения разрешать конфликты в младшем школьном возрасте. Так, например, С. Ю. Манухина утверждает, что данное умение может быть сформировано уже только в подростковом возрасте [37], тогда как, например, Ю. А. Иванова и Р. А. Лахин настаивают, что младший

школьник может осуществлять частичный анализ конфликтной ситуации и выбирать стратегии ее разрешения, пусть и не всегда эффективные [19].

Кроме того, целесообразно отметить, что к детерминантам конфликтности младших школьников относятся генетические, социальные, педагогические и личностные факторы, следовательно, задачей образования на ступени начальной школы является создание условий для получения обучающимся необходимого социального опыта преодоления конфликтов как со взрослыми, так и со сверстниками, что может осуществляться только в реальной коммуникации [59].

Таким образом, младший школьный возраст является сензитивным для начала процесса становления умения разрешать конфликты, а возрастной аспект определяет как специфику, так и структуру данного коммуникативного умения, что опосредует степень социальной адаптации личности и продуктивности в межличностном взаимодействии.

1.2 Возрастные особенности сферы межличностных отношений младших школьников

Одной из актуальных проблем, активно разрабатываемых современными отечественными и зарубежными исследователями, является проблема возрастной специфики формирования сферы межличностных отношений младших школьников.

Несмотря на длительность изучения данной проблемы, подходы к ней нуждаются в пересмотре и уточнении в связи с возникновением новых детерминантов психического развития младшего школьника в XXI веке, среди них: образовательные реформы; интенсивное изменение содержания культуры; недостаточный уровень профессиональной квалификации части педагогических работников; стремительное внедрение информационных технологий во все сферы жизни; превалирования массовой культуры в процессе социализации; ценностные, экономические и политические кризисы; неустойчивость тенденций развития социума и пр.

Рассматривая современные подходы к возрастным особенностям межличностного общения младших школьников, необходимо уточнить, что под межличностными отношениями понимается «совокупность субъективно переживаемых связей, складывающихся между людьми в форме чувств, суждений и обращений друг к другу в процессе совместной деятельности и общения» [43].

Таким образом, под сферой межличностных отношений младшего школьника в нашем исследовании будет пониматься совокупность всех взаимоотношений ребенка с другими [24].

Рассмотрим подробнее возрастные особенности сферы межличностных отношений младших школьников.

Отметим, что переход к учебной деятельности кардинально изменяет всю систему межличностных отношений детей, так, сфера «ребенок-взрослый» по-прежнему остается более значимой, но в ее рамках формируются новые отношения «ребенок-учитель», а сфера «ребенок-сверстники» начинает восприниматься через призму новых социальных ролей. Основным направлением становления общения ребенка остается овладение ситуативно-деловой сферой общения на основе потребности в сотрудничестве [9].

Кроме того, специфику общения у младших школьников, как отмечает М. П. Кулаченко, начинают определять такие психологические новообразования возраста, как принятие «позиции школьника», переход к произвольному поведению, изменение иерархии мотивов, закрепление системы норм поведения, становление абстрактно-логического мышления и рефлексивных навыков, развитие внутреннего плана действия, эмпатии. Все это и определяет младший школьный возраст как сензитивный для становления коммуникативной компетентности [29].

Описывая возрастные особенности сферы межличностного общения у младших школьников, В. В. Щепалина называет следующие: позитивное отношение к сотрудничеству, устойчивая потребность в общении со

сверстниками и взрослыми, навыки слушания, частичное владение вербальными и невербальными средствами общения [59].

С другой стороны, недостаточная коммуникативная компетентность обучающихся начальных классов, по мнению А. А. Пащенко, проявляется в следующем: необъективность по отношению к чужой точке зрения; конфликтность из-за небольшого социального опыта; узкий круг общения; потребность в самоутверждении и признании со стороны взрослого; малый репертуар навыков использования разных стилей коммуникации и пр. [46].

Рассмотрим подробнее возрастные особенности взаимодействия младших школьников со сверстниками, так как именно эти межличностные отношения, как правило, имеют высокую конфликтность:

1. Легкость использования и чрезмерная выраженность невербальных средств общения, их низкий контроль, особенно, под влиянием эмоций.

2. Большое разнообразие коммуникативных действий по отношению к сверстнику, в том числе, нарушающих регламент общения, недостаточный самоконтроль эмоций.

3. Активное словотворчество и нарушение правил вплоть до создания собственного «языка» для взаимодействия со сверстниками. Общий объем речевых высказываний ребенка по отношению к сверстнику значительно преобладает над объемом общения со взрослым.

4. Слабость навыков слушания в отношении сверстника, приверженность к монологическому общению.

5. Отработка всех стратегий разрешения конфликта в общении со сверстником и коммуникативных уловок, в том числе, навыков манипуляции, обмана, выражения негативных чувств, лидерства и др. В норме – к 4 классу должен произойти качественный переход к стратегии сотрудничества.

6. Частое восприятие сверстника как объекта общения, потребность управлять им, регулировать его поведение в 1-2 классах. Далее – становление потребности принимать собеседника как индивидуальность с правом на уважение, осознание важности эмпатии.

7. Становление навыков дружбы, в том числе, переход к личностному взаимодействию и учету особенностей сверстника к 4 классу. Однако, сохраняется предпочтение к общению со сверстниками своего пола.

8. Слабость перцептивных навыков, преобладание в них стереотипности, опоры на яркие, иногда незначительные признаки, ситуативности, подверженности эмоциям.

9. Конформность и зависимость самооценки от общественного мнения, от мнения сверстника, что стимулирует проявление соперничества, ревности и лжи, потребности в самоутверждении.

10. Переход от ситуативно-деловой к внеситуативной форме общения, изменение восприятия сверстника как партнера по обсуждению планов, поведения, эмоциональных переживаний и пр.

11. Возникновение мотивов коммуникативного самосовершенствования и преодоления коммуникативных затруднений [31; 36; 42; 55; 56].

Рассмотрим подробнее возрастные особенности становления межличностных отношений младшего школьника со взрослыми:

1. Предпочтение взрослого как более значимого партнера при возможности общения со сверстником. Именно взрослый выступает источником социального опыта, благодаря этому ребенок учится дифференцировать способы воздействия на партнера в зависимости от содержания общения и его особенностей.

2. Уровень общительности ребенка зависит от подкрепления взрослого.

3. Потребность в получении положительной обратной связи от значимого взрослого. В 1-2 классе авторитет учителя может быть выше, чем родительский.

4. Межличностное взаимодействие со взрослым формирует у младшего школьника осознание, что общение с ним имеет определенную ценность с точки зрения другого, что становится значимым мотивом коммуникативного самосовершенствования и мотивом преодоления коммуникативных затруднений. К 3-4 классу младший школьник также осознает ценность общения и со сверстником. Все это становится основой для становления коммуникативной рефлексии и более объективного восприятия ребенком себя как партнера по общению.

5. В таком общении ребенок стремится больше контролировать свои коммуникативные акты и соблюдать социальные требования [31; 36; 42; 55; 56].

Таким образом, обобщение возрастных особенностей сферы межличностных отношений младших школьников позволяет сделать вывод о том, что скудный социальный опыт, недостаточный уровень произвольности в коммуникативном акте, слабая сформированность социальной перцепции и отсутствие многих необходимых для общения навыков и определяют высокую конфликтность младших школьников в общении как со взрослыми, так и сверстниками.

Кроме того, справедливо отметить, что исследователи выделяют значительное количество детерминантов конфликтов у младших школьников, среди них: негативные семейные паттерны (А. И. Сорокина, А. Я. Варга); психобиологические предпосылки (Е. А. Панина); проблемы самооценки (А. А. Николаева); негативное влияние социума (Б. И. Хасан, П. А. Сергоманов, Т. В. Привалихина); враждебность и агрессивность (А. С. Белкин, Д. И. Фельдштейн) и другие.

В целом, К. В. Щекина предлагает рассматривать многие детерминанты детской конфликтности как вторичные, настаивая, что

большинство межличностных конфликтных взаимоотношений младших школьников опосредованы преимущественно внутриличностными факторами [58].

Таким образом, младший школьный возраст в полной мере может рассматриваться как сензитивный период для становления сферы межличностных отношений, так как: усиливается потребность в общении; возникает интерес к сверстнику; совершенствуется социальная перцепция в связи с развитием познавательных возможностей; общение переходит на личностный уровень; возрастает произвольность; улучшается речь; закладываются и формируются многие коммуникативные умения.

Межличностное взаимодействие со взрослыми позволяет младшему школьнику перенять у них социальный опыт, а общение со сверстниками помогает обрести чувство собственного достоинства и сформировать более адекватное, независимое от мнения значимых взрослых представление о себе, что является фундаментом становления самооценки.

Так как конфликтность младших школьников во многом объясняется недостаточным уровнем коммуникативной компетентности и небольшим социальным опытом, целенаправленное формирование у них умений разрешать конфликты будет способствовать общему повышению уровня коммуникативной деятельности обучающихся.

1.3 Методические аспекты проблемы формирования у младших школьников умения разрешать конфликты

Как подчеркивается в многочисленных обобщениях педагогического опыта учителей начальных классов, степень социальной адаптации обучающихся начальной школы зависит, среди прочего, и от уровня сформированности у них умения разрешать конфликты [4; 6; 7; 12 и др.], следовательно, создание условий для формирования конфликтологической компетентности младших школьников является неотъемлемым элементом деятельности педагогов.

Е. С. Вареца отмечает, что наличие неразрешенных конфликтных ситуаций в период обучения в начальной школе является для детей источником фрустрации и стресса, что в зависимости от показателей протекания конфликта может не просто стать источником социальной дезадаптации, но и нарушить ход психического развития ребенка [6].

Рассмотрение ведущих методологических отечественных подходов к построению процесса коммуникативного развития позволяет утверждать, что наиболее эффективным средством формирования у младших школьников умения разрешать конфликты является их активное включение в процесс коммуникации, в том числе, в ситуации конфликтного взаимодействия в безопасных, управляемых учителем условиях.

При разработке содержания процесса формирования у младших школьников умения разрешать конфликты целесообразным является учет следующих методологических подходов к данной проблеме:

- личностно-ориентированный подход (К. Роджерс, И. С. Якиманская): учет индивидуальных возможностей и потребностей каждого ученика;

- деятельностный подход (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн): формирование компонентов любого умения осуществляется в практической деятельности;

- развивающий подход (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов): педагогическое воздействие должно быть направлено на актуализацию возможностей зоны ближайшего развития ребенка;

- идея о психологическом и психическом здоровье ученика (И. В. Дубровина): обучение осуществляется на основе диагностических данных и должно включать в себя решение профилактических задач;

- антропологическая концепция (Б. С. Братусь, В. И. Слободчиков): умение разрешать конфликты не может формироваться изолированно от

других коммуникативных умений, важно учитывать целостную социальную ситуацию развития;

– теория поэтапного формирования умственных действий (П. Я. Гальперин): процесс становления такого сложного умения, как разрешать конфликты, подразумевает последовательное формирование отдельных коммуникативных действий в рамках его структуры;

– концепция педагогической поддержки (О. С. Газман, Н. Н. Михайлова): построение субъект-субъектных отношений на этапе реализации индивидуального образовательного маршрута;

– концепция педагогического проектирования (М. Р. Битянова, А. И. Красило): необходимо вовлечь всех членов референтной группы обучающегося в процесс формирования у него необходимых умений [16, 19, 21, 34].

Обобщение практического опыта формирования у обучающихся начальных классов умения разрешать конфликты позволяет выделить 3 группы педагогических условий:

1. Организационно-управленческие предусматривают создание в школе специальной «службы примирения», которая будет заниматься формированием у обучающихся конфликтной компетентности, а также реализовывать медиацию. В эту группу условий также можно включить требование к учителю по соблюдению правил демократического стиля руководства.

2. Психолого-педагогические предусматривают учет индивидуальных и возрастных особенностей младших школьников; формирование и контроль выполнения навыков активного слушания; повышение их осознанности за счет тренировки навыков рефлексии; поддержку коммуникативной инициативы; обучение навыкам аргументирования; формирование мотивов продуктивного межличностного взаимодействия; предложение обучающимся речевых образцов при ведении дискуссий и др.

3. Содержательно-технологические условия предусматривают расширение содержания учебной и внеурочной деятельности за счет систематического включения в образовательный процесс элементов конфликтологии; использования интерактивных методов обучения; проведения тренингов; работу с родителями [4; 17; 26; 56].

М. В. Никитина, Е. П. Аширова и А. А. Денисова указывают, что процесс формирования у младших школьников умения разрешать конфликты будет эффективным при опоре на структурные компоненты данного умения:

1. Мотивационно-ценностный: формирование конструктивных установок по отношению к конфликтной ситуации и регуляции своего поведения в ней, представлений о нормах коммуникации, негативного отношения к насилию и агрессии, потребности в прогнозировании последствий, работа по повышению адекватности и устойчивости самооценки, ответственности за собственное поведение.

2. Когнитивный: формирование осознанных и структурированных представлений о сущности конфликта и его элементах, стратегиях поведения, индивидуальности партнера по общению, приемах конфликтного противоборства, влиянии эмоций, а также представлений о требуемых коммуникативных умениях для разрешения конфликтов.

3. Деятельностно-поведенческий: отработка конкретных навыков в составе умения разрешать конфликты, обучение применению конкретных стратегий, навыков анализа конфликтной ситуации, развитие таких свойств характера, как толерантность, эмпатия, сдержанность и т.д. [41].

Например, Ш. А. Токишева и Н. А. Миленова предлагают сосредоточиться на формировании следующих элементов умения разрешать конфликты:

- конструктивно регулировать противоречия;
- развивать конструктивные сценарии;

- оценивать и объяснять возникшие проблемные ситуации;
- предвидеть и устранять негативные последствия конфликтов;
- управлять трудными ситуациями [54].

А. А. Пащенко в процессе диагностики уровня сформированности умения решать конфликты у обучающихся предлагает использовать следующие уровневый подход:

Низкий уровень характеризуется отсутствием представлений о сущности конфликта и стратегиях его разрешения или их значительном искажении; отсутствием потребности управлять конфликтом; недостаточной осознанностью собственной ответственности за результат; слабой произвольностью поведения; малым опытом участия в конфликтах; предпочтением неэффективных, деструктивных стратегий разрешения конфликтов, неадекватной самооценкой, низким уровнем сформированности коммуникативных УУД.

Средний уровень присущ обучающимся, имеющим разрозненные, необобщенные представления о конфликте и стратегиях поведения в нем, проявляющим неустойчивый интерес к сознательному участию в их разрешении, имеющим нормативный уровень произвольности и неустойчивую установку на взятие ответственности за результат воздействия на конфликтную ситуацию, относительно готовым к гибкому поведению в конфликте, часто выбирающим относительно неадаптивные, однообразные стратегии, не всегда эффективно применяемые, имеющим относительно адекватную, не очень устойчивую самооценку, владеющим средним уровнем сформированности коммуникативных УУД.

При высоком уровне сформированности данного умения младшие школьники проявляют устойчивый интерес к вопросам конфликтного взаимодействия, имеют осознанные, четкие представления о сущности конфликта и его стратегиях, проявляют установку на ответственное и произвольное поведение в конфликтных ситуациях, стремятся использовать гибкие, оптимальные и конструктивные стратегии

разрешения конфликтов, склонны относительно объективно анализировать конфликтную ситуацию, имеют адекватную самооценку, проявляют высокий уровень сформированности коммуникативных УУД [46].

Обзор литературных источников свидетельствует о том, что учитель начальных классов для формирования умения у обучающихся разрешать конфликты может использовать следующие методы работы: беседа; игры (в том числе, дидактические, сюжетные, психогимнастические, коммуникативные, ролевые и т.д.); речевые упражнения; диалог; упражнения направленные на повышение уровня произвольности (релаксация, дыхательная гимнастика и т.д.); дискуссии (3-4 класс); моделирование (демонстрация); технологии развития критического мышления; проектная деятельность; анализ проблемных ситуаций (кейсов); арт-терапия (особенно, сказко- и изотерапия); драматизация; мастерская выразительного чтения; решение коммуникативно-ситуативных задач; литературная гостиная [13; 36; 41 и др.].

Таким образом, несмотря на обширный практический опыт, накопленный учителями начальных классов в процессе создания условий для формирования у младших школьников умений разрешать конфликт, многообразие методологических подходов к проблеме, дискуссионность ключевых понятий и разрозненность педагогического опыта затрудняет выстраивание эффективного педагогического процесса по решению задач в области становления коммуникативной компетентности обучающихся.

Комплексное использование современных методологических подходов к проблеме формирования у обучающихся умений разрешать конфликты и внедрение на этой основе методики целенаправленного развития каждого из компонента данного умения позволит при систематическом решении задач формирования конфликтологической компетентности на протяжении всего периода обучения в начальной школе достичь необходимого уровня образовательных результатов согласно требованиям ФГОС НОО.

Выводы по первой главе

1. Конфликт – это вид социального взаимодействия, участники которого осознают какие-либо противоречия между ними (в целях, взглядах, ценностях, позициях, интересах и т.д.), что приводит к использованию ими конкретных поведенческих стратегий под влиянием эмоциональных состояний, вызванных противоречием.

2. Умение – это промежуточный этап овладения новым способом действия, основанным на каком-либо правиле (знании) и соответствующим правильному использованию этого знания в процессе решения определенного класса задач, но еще не достигший уровня навыка.

3. Умение разрешать конфликты – коммуникативное умение, обеспечивающее возможность эффективного реального применения личностью разных стратегий воздействия на конфликтный процесс.

4. Согласно требованиям ФГОС НОО, умение разрешать конфликты необходимо формировать уже у младших школьников, хотя возможность становления такого умения в данном возрасте и его генезис с точки зрения исследователей являются дискуссионными вопросами.

5. Младший школьный возраст в полной мере может рассматриваться как сензитивный период для становления сферы межличностных отношений, так как: усиливается потребность в общении; возникает интерес к сверстнику; совершенствуется социальная перцепция в связи с развитием познавательных возможностей; общение переходит на личностный уровень; возрастает произвольность; улучшается речь; закладываются и формируются многие коммуникативные умения.

6. Конфликтность младших школьников во многом объясняется недостаточным уровнем коммуникативной компетентности и небольшим социальным опытом, целенаправленное формирование у них умений разрешать конфликты будет способствовать общему повышению уровня коммуникативной деятельности обучающихся.

7. Конфликтологическая компетентность младшего школьника является составной частью коммуникативной компетентности и включает в себя систему знаний о конфликте, умения сопереживать собеседнику, контролировать собственные эмоции в конфликтной ситуации, а также умения управлять конфликтом.

8. Эффективным средством формирования у младших школьников умения разрешать конфликты является их активное включение в процессе коммуникации, в том числе, в ситуации конфликтного взаимодействия в безопасных, управляемых учителем условиях, что может быть реализовано как в урочной, так и внеурочной деятельности.

9. При разработке содержания процесса формирования у младших школьников умения разрешать конфликты рекомендуется опора на следующие методологические подходы: личностно-ориентированный, деятельностный, развивающий, концепции педагогической поддержки и антропологическая, теория поэтапного формирования умственных действий, идея о психологическом и психическом здоровье ученика.

10. Процесс формирования у младших школьников умения разрешать конфликты должен обеспечиваться соблюдением трех групп педагогических условий: организационно-управленческие, психолого-педагогические и содержательно-технологические.

11. Содержание работы по формированию у младших школьников умения разрешать конфликты должно быть направлено на становление всех структурных компонентов данного умения: мотивационно-ценностного, когнитивного и деятельностно-поведенческого.

12. Наиболее эффективным средством формирования у младших школьников умения разрешать конфликты является проведение специальных программ в тренинговой форме с использованием методов игра, беседа, упражнение, арт-терапия, моделирование, кейсы, драматизация, дискуссия, проектный и другие.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ УМЕНИЯ РАЗРЕШАТЬ КОНФЛИКТЫ

2.1 Организация и методы исследования

Экспериментальная работа по формированию у младших школьников умения разрешать конфликты проводилась на базе МАОУ «СОШ № 98» г. Челябинска.

Целью экспериментальной работы стала апробация методики формирования у младших школьников класса умения разрешать конфликты.

Данная цель позволила нам определить следующие задачи экспериментальной работы:

1. Сформировать выборку исследования, определить критерии сформированности и уровни выраженности умения разрешать конфликты у младших школьников, определить диагностический материал, соответствующий критериям.
2. Выявить наличный уровень сформированности умения разрешать конфликты у младших школьников.
3. Апробировать методику формирования у младших школьников умения разрешать конфликты в 1 «б» классе.
4. Осуществить контрольный этап педагогического эксперимента для выявления динамики уровня сформированности умения разрешать конфликты у первоклассников.
5. Сравнить полученные на констатирующем и контрольном этапах данные для оценки эффективности апробированной методики.
6. Систематизировать игры и упражнения, направленные на формирование умения разрешать конфликты у младших школьников.

Экспериментальная работа осуществляла в три этапа:

1. На первом были определены цели и задачи эмпирической работы, выборка исследования, критерии сформированности умения разрешать конфликты, методы и методики диагностики и обработки полученных данных, организована констатирующая диагностика.

2. На втором этапе осуществлялась апробация методики формирования умения разрешать конфликты у обучающихся выборки.

3. На третьем проводилась контрольная диагностика, сравнение данных обеих диагностики с помощью методов общей статистики, наглядное представление результатов исследования, систематизация и обобщение результатов.

Выборку составили 27 обучающихся первого класса в возрасте 7-8 лет.

При формировании выборки и разработки содержания экспериментальной работы учитывались запросы родителей и классного руководителя, связанные с необходимостью снижения частоты и остроты протекания межличностных конфликтов между сверстниками.

Для определения критериев и показателей сформированности у первоклассников умения разрешать конфликты использовался структурный подход, описанный в теоретической части.

Выбор диагностических методик осуществлялся на основе анализа научных публикаций по проблеме исследования и рекомендаций разработчиков ФГОС НОО в области мониторинга коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников в первом классе.

При подборе также учитывались возрастные особенности первоклассников, поэтому в качестве основных методов были выбраны беседа и наблюдение, так как ученики 1 класс еще неспособны к относительно объективной оценке своих особенностей при заполнении диагностических тестовых опросников.

Диагностический инструментарий представлен в таблице 2.

Таблица 2 – Критерии и показатели диагностики умения разрешать конфликты у младших школьников

Компонент умения разрешать конфликты	Показатель	Метод	Методика
Когнитивный	Представления о конфликте и стратегиях его разрешения	Беседа	«Что я знаю о конфликте?» М. В. Никитина, Е. П. Аширова, А. А. Денисова
Мотивационно-ценностный	Отношение к мнению другого, эмпатичность	Беседа	«Кто прав?» (модифицированная методика Г.А. Цукерман и др.)
Деятельностно-поведенческий	Умение действовать в конфликтной ситуации	Наблюдение, экспертный анализ, анализ продуктов деятельности	«Ковер» Р. В. Овчарова

Рассмотрим использованные методики подробнее.

1. Анкета «Что я знаю о конфликте?» разработана и апробирована М. В. Никитиной, Е. П. Ашировой и А. А. Денисовой [12].

Цель: выявить имеющиеся у первоклассников представления о сущности понятия «конфликт» и о способах его разрешения.

Процедура проведения предполагает индивидуальную беседу с каждым учеником и фиксацию его ответов, что определяется возрастными особенностями первоклассников. Анкета содержит 9 вопросов, они представлены в Приложении А.

При оценивании каждого ответа используется следующая шкала подсчета:

- 2 балла – ребенок дает полный, развернутый ответ, его содержание соответствует пониманию сущности конфликтных ситуаций и подходов к их разрешению;

- 1 балл – ребенок дает неточный односложный ответ, требуется помощь взрослого с наводящими вопросами;

- 0 баллов – ребенок отказывается дать ответ даже с помощью взрослого или содержание ответа не соответствует пониманию сущности конфликтных ситуаций и подходов к их разрешению.

2. Методика «Кто прав?» (модифицированная методика Г.А. Цукерман и др.) [56].

Цель: оценить уровень сформированности коммуникативных УУД, связанных с учетом позиции партнера по общению, выявить наличие проявлений эмпатии.

Проведение методики заключается в поэтапном индивидуальном предъявлении обучающемуся текстов трех заданий и получение ответов на вопросы, которые далее фиксируются. Текст заданий представлен в Приложении А.

При интерпретации ответов учитывается степень эгоцентричности мышления ученика, допустимость им существования различных мнений и позиций, не сходных в его, отношение к чужому мнению и позиции, готовность учитывать чужое мнение, осознание идеи о невозможности нахождения абсолютной истины, готовность аргументировать собственное мнение.

При оценивании ответов используется следующая шкала подсчета:

– 2 балла – ребенок проявляет осознанность идеи относительности оценок и мнений, учитывает разные позиции при ответе, дает развернутое объяснение своему выбору, проявляет уважение к праву партнера на собственное мнение;

– 1 балл – ребенок понимает возможность разных подходов к оценке предмета или ситуации и допускает, что разные мнения по-своему справедливы либо ошибочны, но не может обосновать свои ответы;

– 0 баллов – ребенок не учитывает возможность разных оснований для оценки одного и того же предмета или выбора, исключает возможность наличия разных оценок и мнений, считает ценной и правильной только собственную позицию.

3. Методика «Ковер» Р. В. Овчаровой [36].

Цель: выявить степень сформированности умений взаимодействовать в группе в конфликтной ситуации, а именно:

сотрудничать, допускать и учитывать чужие мнения, находить варианты кооперации, договариваться, планировать и реализовывать свои действия в групповом взаимодействии, объективно контролировать себя и других членов группы, проявлять уважение и терпимость.

Процедура проведения: класс делят на группы, каждой из которых предлагается одинаковое задание: сделать «общий ковер» из предложенного набора геометрических фигур. Ученикам также предлагаются критерии оценки группового продукта: наличие центрального рисунка, симметричность, одинаковое оформление углов. При выдаче инструкции группа учителю необходимо подчеркнуть важность группового взаимодействия. Задание предлагается в урочное время для повышения мотивации и ответственности в выполнении. Каждую группу рекомендуется расположить отдельно. После окончания выполнения задания организуется выставка итоговых продуктов групповой деятельности, проводится рефлексии, анализируется результат и причины успеха или неуспеха команды.

В процессе выполнения задания необходимо пронаблюдать и оценить уровень коммуникативных умений каждого обучающегося. Для удобства проведения экспертного анализа рекомендуется видеофиксация процесса выполнения задания.

Оценка коммуникативных умений младших школьников по взаимодействию в конфликтной ситуации осуществляется по следующим нормам:

– 2 балла – ребенок эффективно и устойчиво применяет коммуникативные умения взаимодействия в конфликтной ситуации, обеспечивает положительный результат командной работы, разрешает конфликтные ситуации, применяя оптимальные стратегии;

– 1 балла – изучаемые коммуникативные умения проявляются неустойчиво, не всегда достигают цели, влияние на результат командной работы слабо положительное или нейтральное, не вмешивается в

конфликтные ситуации других, не всегда эффективно действует в конфликтных ситуациях, в которых участвует сам;

– 0 баллов – ученик не проявляет необходимый минимум коммуникативных умений, мешает командной работе, обостряет конфликтную ситуацию, применяет неэффективные стратегии ее разрешения.

Далее результаты диагностики по всем трем методикам были занесены в общую таблицу.

При оценивании уровня сформированности у первоклассников каждого компонента умения разрешать конфликты использовались следующие условия:

- 2 балла – компонент сформирован на высоком уровне;
- 1 балл – компонент сформирован на достаточном уровне;
- 0 баллов – компонент не сформирован.

Соответственно степень сформированности умения первоклассников разрешать конфликты в целом оценивалась на основе следующих границ:

- 5-6 баллов – высокий уровень;
- 3-4 балла – средний уровень;
- менее 3 баллов – низкий уровень.

Таким образом, для проведения диагностики уровня сформированности у первоклассников умения разрешать конфликты были подобраны три диагностические методики, позволяющие оценить сформированность каждого из структурных компонентов данного умения (когнитивный, мотивационно-ценностный и деятельностно-поведенческий).

В качестве диагностического материала выступили: беседа «Что я знаю о конфликте?» М. В. Никитиной, Е. П. Ашировой, А. А. Денисовой; методика «Кто прав?» (модифицированная методика Г. А. Цукермана и др.); методика «Ковер» Р. В. Овчаровой.

2.2 Анализ результатов констатирующей диагностики умения младших школьников разрешать конфликты

Констатирующий эксперимент проходил в привычном для младших школьников классе, чтобы избежать влияния стресса, вызванного новыми условиями, на результаты диагностики.

На основании полученных в процессе констатирующего среза данных первоклассники были сгруппированы по уровням сформированности умения разрешать конфликты.

Для объединения информации обследования и выявления достоверного результата сформированности умения разрешать конфликты у первоклассников была составлена сводная таблица результатов диагностики (см. таблицу 3).

Таблица 3 – Результаты констатирующей диагностики

№	Когнитивный компонент		Мотивационно-ценностный компонент		Деятельностно-поведенческий компонент		Уровень умения разрешать конфликты	
	Балл	Уровень	Балл	Уровень	Балл	Уровень	Балл	Уровень
1	0	Н	1	С	0	Н	1	Н
2	1	С	2	В	1	С	4	С
3	0	Н	0	Н	0	Н	0	Н
4	0	Н	1	С	1	С	2	Н
5	0	Н	0	Н	1	С	1	Н
6	1	С	1	С	1	С	3	С
7	0	Н	1	С	0	Н	1	Н
8	0	Н	0	Н	0	Н	0	Н
9	1	С	1	С	1	С	3	С
10	0	Н	0	Н	1	С	1	Н
11	1	С	2	В	1	С	4	С
12	0	Н	1	С	0	Н	1	Н
13	0	Н	0	Н	0	Н	0	Н
14	0	Н	0	Н	0	Н	0	Н

Продолжение таблицы 3

№	Балл	Уровень	Балл	Уровень	Балл	Уровень	Балл	Уровень
15	0	Н	1	С	1	С	2	Н
16	1	С	1	С	1	С	3	С
17	1	С	2	В	2	В	5	В
18	0	Н	0	Н	0	Н	0	Н
19	0	Н	1	С	1	С	2	Н
21	1	С	1	С	2	В	4	С
22	1	С	0	Н	0	Н	1	Н
23	0	Н	1	С	1	С	2	Н
24	0	Н	1	С	0	Н	1	Н
25	2	В	2	В	1	С	5	В
26	0	Н	1	С	1	С	2	Н
27	1	С	1	С	1	С	3	С

Для большей наглядности представим результаты в гистограммах (рисунки 1-4). На рисунке 1 представлены количественные результаты диагностики когнитивного компонента умения разрешать конфликты у первоклассников на основе данных беседы «Что я знаю о конфликте?».

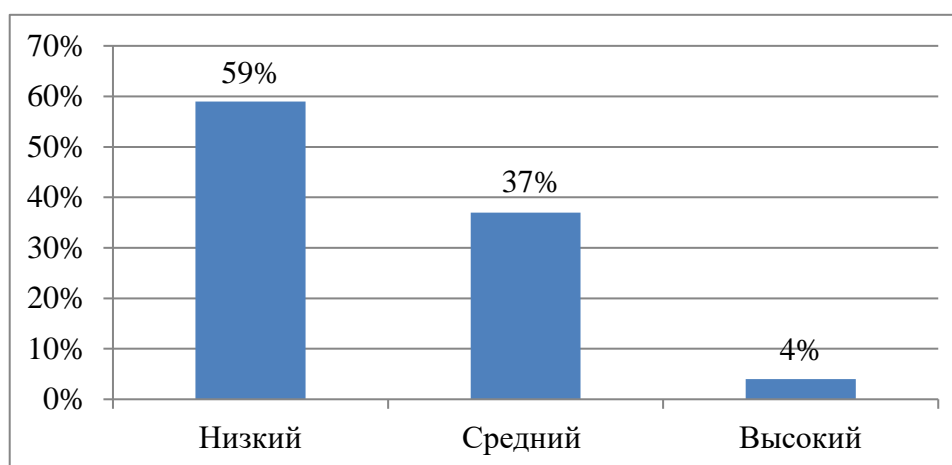


Рисунок 1 – Результаты диагностики когнитивного компонента умения разрешать конфликты у первоклассников

Как видно на рисунке 1, подавляющее количество изучаемых первоклассников – 59 % – имеет низкую осведомленность о сущности конфликта и стратегиях управления им. Средний уровень

сформированности изучаемого признака выявлен у 37 % первоклассников. Обучающиеся с высоким уровнем сформированности когнитивного компонента умения разрешать конфликты составляют только 4 %.

Качественный анализ результатов беседы показал, что 67 % первоклассников не смогли дать определение понятию «конфликт», в основном, отвечая, что не знают, как объяснить, хотя с самим понятием знакомы практически все респонденты, тогда как остальные использовали понятие «ссора» и близкие к нему.

Лишь 41 % первоклассников признались, что часто ссорятся с одноклассниками, что указывает на недостаточный уровень осознаваемости конфликтных ситуаций изучаемыми учениками, так как наблюдение за совместной деятельностью детей подтвердило высокую частоту конфликтов между одноклассниками.

Формулируя причины конфликтов с одноклассниками, варианты «спор, задирает» назвали 30 %, «просто так, без причины» – 22 %, «игрушки, вещи» – 11 %, но остальные смогли выделить в качестве причины трудности понимания и близкие к нему понятия, что также подчеркивает низкий уровень рефлексивных умений респондентов.

Интересно отметить, что значительная часть изучаемых первоклассников упоминают конструктивную позицию по отношению к конфликтным ситуациям, следовательно, они о ней информированы. В частности: когда не прав сверстник, готовы сделать шаг навстречу и помириться 26 % опрошенных, а когда не правы сами – 18 %; признать свою вину – 37 %; объявить сверстнику, что он не прав – 63 %. Также первоклассники склонны выбирать и стратегию избегания: ничего не будут делать при вине сверстника 41 %, а при своей вине – 22 %. При этом 18 % сказали о том, что не могут сформулировать (сказать), как вести себя в ситуации конфликта.

Важно отметить, что 33 % первоклассника не смогли на основе своего опыта осознанно назвать конструктивные (мирные) способы

урегулирования конфликтной ситуации, остальные преимущественно предложили варианты «помириться» и «поговорить». Кроме того, 59 % первоклассников имеют установку, что управлять конфликтом должен тот, кто виноват, остальные считают, что регулировать конфликтную ситуацию могут обе стороны, при этом 7 % назвали взрослых как источников регулирования отношений между сверстниками.

Необходимо подчеркнуть, что 67 % младших школьников готовы использовать конфликт в качестве способа позиционирования собственного мнения, оценивания его как эффективный инструмент, что указывает на сформированность у них негативных паттернов конфликтного поведения и отсутствие навыков конструктивного урегулирования конфликтных ситуаций.

Только 22 % детей отметили факт того, что у них отсутствуют конфликты с учителем, при этом из тех, кто о таких конфликтах упомянул, 29 % не смогли сформулировать их причины. В целом о конфликтах с учителем респонденты отвечали неохотно, проявляли скрытность, что возможно связано с их установкой о ненормативности такого поведения.

Следовательно, полученные на констатирующем этапе результаты диагностики свидетельствуют о недостаточном уровне сформированности когнитивного компонента умения разрешать конфликты у рассматриваемых младших школьников.

На рисунке 2 представлены количественные результаты диагностики мотивационно-ценностного компонента умения разрешать конфликты у первоклассников на основе данных методики «Кто прав?».

Данные, представленные на рисунке 2, позволяют говорить о том, что у большинства изучаемых первоклассников – 56 % – преобладает средний уровень сформированности мотивационно-ценностного компонента умения разрешать конфликты. Эти обучающиеся допускают возможность наличия нескольких разных оценок ситуации, хотя больше склоняются к приоритету собственного мнения, они затрудняются его

обосновать, привести аргументы, поддерживая собственные решения скорее эмоциями. У этих обучающихся могут проявляться некоторая неуверенность и колебания при ответах на вопросы взрослого, редкие попытки изменить мнение. Возможна некоторая импульсивность в ответах, но, как правило, эти дети сами себя останавливают и пытаются размышлять.

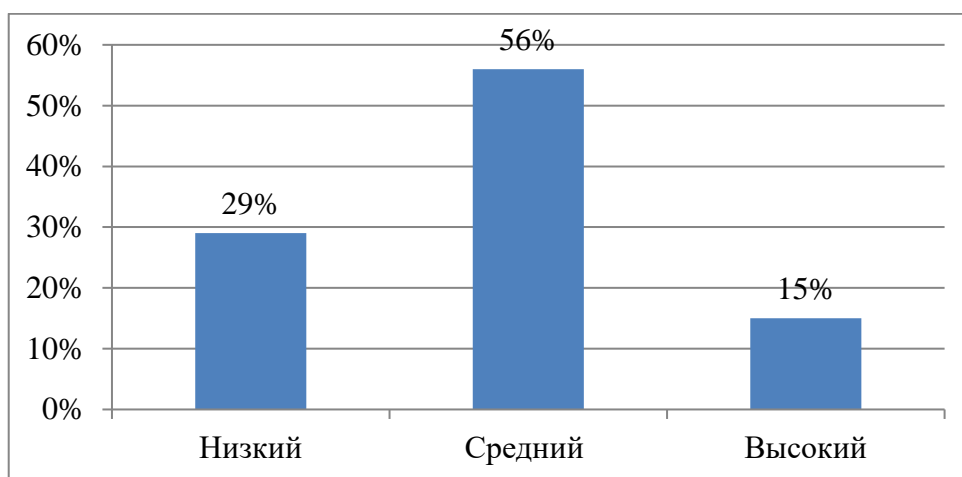


Рисунок 2 – Результаты диагностики мотивационно-ценностного компонента умения разрешать конфликты у первоклассников

Высокий уровень изучаемого признака выявлен у 15 % первоклассников. Они проявили признаки осознанности идеи относительности оценок и мнений, старались учитывать разные, даже противоположные позиции при ответе, давали развернутое объяснение своему ответу, размышляли вслух, используя аргументы, не торопились с ответом, практически не колебались и не изменяли своих ответов при вопросах взрослого, проявляли уважение к праву партнера на собственное мнение, не считая, что их мнение является абсолютно истинным.

Низкий уровень сформированности мотивационно-ценностного компонента умения разрешать конфликты был выявлен у 29 % первоклассников. Ответы этих учеников отражают эгоистичность мышления, низкий уровень навыков рассуждения, высокую внушаемость под влиянием вопросов взрослого. Большинство детей данной группы не пытались размышлять, не использовали аргументы, отвечали быстро, импульсивно, в процессе ответов на вопросы взрослого могли поменять

свое решение, начинали колебаться, а несколько детей пытались «угадать правильный ответ», ориентируясь на реакцию взрослого. Небольшое количество обучающихся данной группы отказались дать ответ. Следовательно, они не проявили признаки осознанности идеи относительности оценок и мнений и не старались учитывать разные позиции при ответе, даже при наводящих вопросах взрослого.

Таким образом, полученные на констатирующем этапе результаты диагностики свидетельствуют о недостаточном уровне сформированности мотивационно-ценностного компонента умения разрешать конфликты у рассматриваемых младших школьников.

На рисунке 3 представлены количественные результаты диагностики деятельностно-поведенческого компонента умения разрешать конфликты у первоклассников на основе данных методики «Ковер».

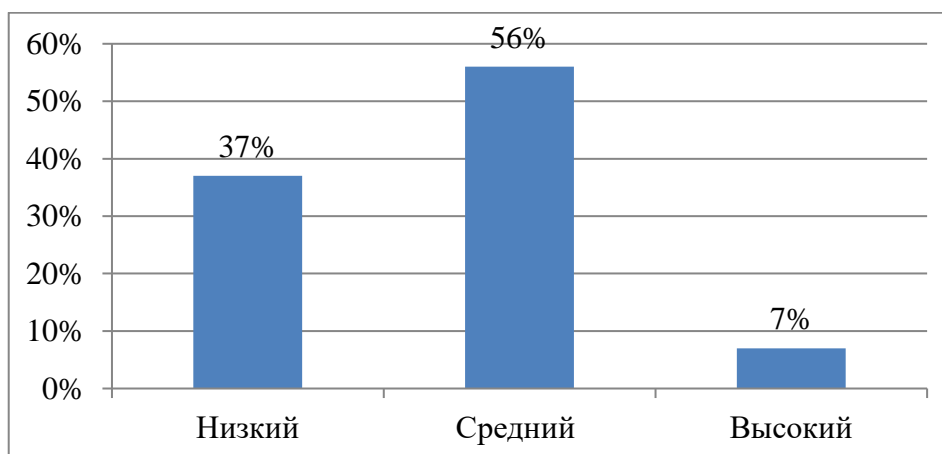


Рисунок 3 – Результаты диагностики деятельностно-поведенческого компонента умения разрешать конфликты у первоклассников

Данные, представленные на рисунке 3, позволяют говорить о том, что у значительной части изучаемых респондентов – 56 % – преобладает средний уровень сформированности деятельностно-поведенческого компонента умения разрешать конфликты. Было выявлено, что эти ученики проявляли неустойчивость в применении изучаемых коммуникативных умений, не всегда достигали своих целей, не вмешивались в конфликтные ситуации других, не стремились поделиться с другими собственным мнением о процессе работы, не всегда эффективно

действовали в спорных ситуациях, вносили недостаточный вклад в результат командной работы, не проявляли инициативу, в групповую работу включались скорее под влиянием других членов команды, практически не планировали и не контролировали совместную деятельность.

Только 7 % первоклассников имеют высокий уровень сформированности деятельностно-поведенческого компонента умения разрешать конфликты. Такие обучающиеся в групповом взаимодействии демонстрировали высокий уровень коммуникативных умений управления конфликтными ситуациями, обеспечивали положительный результат командной работы, разрешали свои и чужие конфликтные ситуации, применяя оптимальные стратегии, эффективно планировали и контролировали совместную деятельность, уверенно позиционировали собственное мнение о совместной работе в процессе обсуждения, проявляя инициативу, и готовы были учитывать другие мнения, даже не совпадающие с их, брали на себя ответственность за результаты работы своей группы.

У 37 % младших школьников был выявлен низкий уровень сформированности деятельностно-поведенческого компонента умения разрешать конфликты, что связано с отсутствием у них достаточного уровня коммуникативных умений, неспособностью управлять конфликтными ситуациями, выбором и применением неэффективных стратегий, созданием препятствий при достижении групповых результатов. Эти обучающиеся стремились дистанцироваться от командной работы, не проявляли инициативу, свой вклад в групповую работу выполняли лишь под давлением других членов команды, не участвовали в планировании и контроле совместных действий, не включались в обсуждения стратегий достижения результатов, не реагировали на позиции других, отказывались от ответственности за результаты работы своей группы.

Все это позволяет сделать вывод, что у большей части респондентов выборки уровень сформированности деятельностно-поведенческого компонента умения разрешать конфликты является недостаточным.

Далее результаты диагностики трех компонентов умения разрешать конфликты были обобщены и выявлен общий уровень сформированности у младших школьников изучаемого умения. Наглядно данные представлены на рисунке 4.

Как видно на рисунке 4, подавляющее большинство младших школьников – 63 % – имеют низкий уровень сформированности умения разрешать конфликты, средний уровень имеют 30% обучающихся, а высокий – 7 %. Все это позволяет утверждать, что у первоклассников выборки объем знаний о конфликтах и способах их разрешения не соответствует норме, у них не сформирована установка на использование конструктивной стратегии управления конфликтами и готовность брать на себя ответственность за их последствия, кроме того, они не владеют достаточным объемом навыков поведения в конфликтных ситуациях.

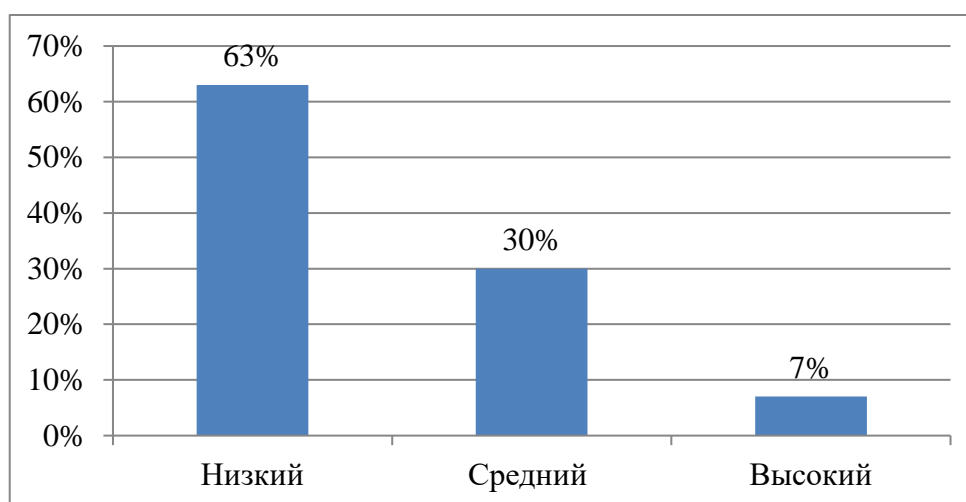


Рисунок 4 – Результаты диагностики сформированности умения разрешать конфликты у первоклассников

Следовательно, можно сделать вывод о том, что результаты диагностики сформированности умения разрешать конфликты у первоклассников показали недостаточный уровень конфликтологической

компетентности изучаемых учеников, что требует оптимизации и интенсификации педагогической работы в данном направлении.

Можно отметить, что относительно лучше остальных у первоклассников сформирован мотивационно-ценностный компонент умения разрешать конфликты, а менее всего – когнитивный компонент. Данный факт должен учитываться при проектировании практической деятельности учителя.

2.3 Методика формирования у младших школьников умения разрешать конфликты

В связи с выявленным в процессе констатирующей диагностики недостаточным уровнем конфликтологической компетентности у изучаемых младших школьников нами на протяжении полугода проводилась целенаправленная педагогическая работа, направленная на формирование у обучающихся умений разрешать конфликты, которая включала как урочную, так и внеурочную деятельность.

Формирующая работа осуществлялась на основе комплекса следующих принципов: непрерывность, связь с учебной деятельностью, целостность, системность, доступность, связь с жизнью, личностно-центрированность, комплексность, единство диагностики и коррекции, занимательность, дифференциация и индивидуализация, сотрудничество.

Процесс формирования у первоклассников умения управлять конфликтами опирался на универсальную деятельностную модель становления у обучающихся в начальных классах коммуникативных умений, предполагающую включение детей в разнообразные варианты межличностного взаимодействия:

– на мотивационном этапе происходило формирование у детей установки о важности приобретения такого умения, как разрешать конфликты, а также формирование у них конструктивных установок по отношению к конфликтной ситуации и регуляции своего поведения в ней,

негативного отношения к насилию и агрессии, потребности в прогнозировании последствий, ответственности за собственное поведение, что способствовало развитию мотивационно-ценностного компонента конфликтологической компетентности детей;

– на ознакомительном этапе мы актуализировали, расширяли и структурировали представления обучающихся о сущности понятия «конфликт», признаках его возникновения и стратегий его разрешения, представлений о нормах коммуникации, способах проявления вежливости и уважения к другому, влиянии эмоций на поведение, приемах конфликтного противоборства, что способствовало развитию когнитивного компонента конфликтологической компетентности детей;

– на этапе непосредственного формирования создавались условия для анализа детьми уже случившихся между ними конфликтов, а также в игровой форме создавались конфликтные ситуации между младшими школьниками, для повышения уровня их осознанности того, как протекают их конфликты со сверстниками и как они сами ведут себя в конфликте для повышения их осведомленности, что способствовало становлению всех трех компонентов конфликтологической компетентности;

– в процессе реализации этапа отработки умения разрешать конфликты в урочной и внеурочной деятельности использовались ситуации парной и групповой работы, в которых обучающиеся пробовали использовать разные стратегии управления конфликтами, учились анализировать конфликтные ситуации и позиции каждого из ее участников, а также проводились коммуникативные игры и упражнения, направленные на отработку отдельных элементов данного умения, в том числе, направленных на овладение детьми навыками саморегуляции. Это способствовало развитию деятельностно-поведенческого компонента конфликтологической компетентности обучающихся.

На протяжении проводимой работы нами также решались следующие задачи, направленные на снижение действия негативных факторов конфликтности младших школьников:

1. Тренировка навыков саморегуляции и повышение общей произвольности коммуникативной активности обучающихся.

2. Стимулирование у ребенка становления отношения к себе как к субъекту коммуникативной деятельности.

3. Оптимизация самооценки обучающихся и снижение ее зависимости от мнения сверстников, а также формирование установки использования в общении своих положительных качеств.

4. Внушение важности признания права каждого человека быть «Другим» и иметь отличное от собственного мнения, в том числе, в процессе формирования навыков проявления эмпатии и толерантности к другому на фоне снижения эгоистичности мышления первоклассника. А также знакомство детей с многообразием проявлений индивидуальных особенностей других людей в поведении, в первую очередь, в конфликтном.

5. Тренировка наблюдательности и рефлексивных навыков в аспекте их применения в коммуникативном акте.

6. Расширение способностей в области использования вербальных и невербальных средств общения и тренировка навыка их восприятия при использовании другими.

7. Создание условий для осознания ребенком неконструктивности агрессивных действий и обучение навыкам сотрудничества и ведения переговоров, формирование установки на позитивное межличностное взаимодействие.

Учет возрастных особенностей младших школьников в процессе формирования у них коммуникативных действий предполагал опору на наглядно-действенное и наглядно-образное мышление, преимущественное использование устной коммуникации, использование проблемных и

игровых методов педагогического воздействия, активное предъявление красочного и доступного для восприятия наглядного материала, соблюдение методики формирования навыков и пр.

В частности, в связи с возрастными особенностями первоклассников самостоятельная групповая работа практически не допускалась, но детей на уроках обучали работать в паре, в частности, объединять усилия и добиваться общего результата.

На первых этапах работы объединение учеников в пары осуществлялось по критерию равенства уровней сформированности коммуникативных умений, позже – создание пар осуществлялось по критерию разноуровневости, чтобы младшие школьники могли перенимать эффективный опыт взаимодействия друг у друга.

К концу периода формирующей работы допускалась недлительная совместная работа в микрогруппах, хотя деление на них осуществлялось учителем.

Во время парной и групповой работы учителем осуществлялся контроль совместной деятельности, соблюдение правил продуктивной коммуникации, которые обсуждались с детьми и формулировались ими в виде памяток самостоятельно.

Для повышения эффективности развития мотивационно-ценностного компонента конфликтологической компетентности первоклассником учителем проводилась работа по созданию благоприятного социально-психологического климата в классе, в том числе, путем внедрения традиций класса, реализации гуманистического подхода к личности ребенка, проведения игр и упражнений, направленных на сплочение класса, профилактики возникновения негативных психических состояний детей и пр.

Учет возрастных особенностей первоклассников определил игру как основной метод формирования у них умения разрешать конфликты, так как он способствует комфортному и «психологически безопасному» для

обучающихся воспроизведению моделей конфликтной коммуникации, а также значительно расширяет опыт разного типа коммуникации, которой достаточно приближен к реальности.

Использование игр и дидактических упражнений на этапе отработки отдельных элементов умения разрешать конфликты способствовало как эффективному поэтапному становлению данного умения, так и поддержанию мотивации учеников к данной активности за счет ее увлекательности и проявлению ими творчества, постепенно приближая игровую деятельность к учебной благодаря использованию в конце каждой игры или упражнения приемов рефлексии и самооценивания. Использованные в практической работе игры и упражнения представлены в Приложении Б.

Значительный объект проводимых в классе игр и упражнений был насыщен элементами драматизации, что позволяло: оценить типичные стратегии управления конфликтами у конкретного ученика, стимулировать его анализировать рассматриваемые конфликтные ситуации, помочь ему осознать степень их конструктивности, попробовать применить новые для него стратегии и закрепить их в игровой коммуникации. Такая работа позволяла развивать у детей навыки саморегуляции и рефлексии, повышала их уверенность в себе, закрепляла установку на толерантность в общении.

Также во внеурочной работе, особенно, на классных часах, и рамках преподавания учебных дисциплин при разборе соответствующего проблеме конфликтного поведения материала проводились проблемные беседы, направленные на осознание первоклассниками негативных последствий постоянного провоцирования конфликтов и использования стратегии соперничества как основной в их управлении.

Также детям показывали преимущества стратегий компромисса и сотрудничества. Например, в игре «Яблоко» они осознали, что уступка другому не всегда ведет к проигрышу.

Кроме того, учителем подчеркивалась роль этикетных формул в реализации этих стратегий. Знания обучающихся о «вежливых словах» были актуализированы и расширены, а навык их применения отрабатывался на материале игр и упражнений. Учителем также активно использовались этикетные формулы в процессе делового общения с обучающимися, в рамках которого им предъявлялись и новые для них речевые образцы. Кроме того, учителем уважительно пресекались попытки обучающихся использовать грубые и агрессивные формулировки.

Сложным оказалось убедить детей в возможности признания своей вины первым, даже если она лежит на всех участниках конфликтной ситуации.

Темой бесед являлась и проблема агрессии, особенно физической, в частности, ученикам внушалась недопустимость ее применения. В целом, ученикам постоянно предлагалось утверждение о том, что конфликтную ситуацию не нужно доводить до реального инцидента, а нужно брать за нее ответственность и совершать действия по ее разрешению.

Как отмечалось в теоретическом анализе проблемы исследования, одним из факторов овладения младшими школьниками умением разрешать конфликты является недостаточная зрелость их эмоционально-волевой сферы, поэтому и на классных часах, и на материале учебных дисциплин проводились обсуждения доступных первоклассникам эмоций, в том числе, гнева, грусти, агрессии, обиды и других. Целью этих бесед было убедить детей, что каждый человек испытывает эти «плохие» эмоции и имеет на них право, но нужно научиться поступать так, чтобы эти эмоции не ухудшали межличностные отношения.

Также детей ознакомили со способами социально-приемлемого выражения таких эмоций, что определило содержание несколько классных часов. Примером можно быть названа игра «Рвем, бросаем, мнем!».

Далее проводились упражнения и игры, направленные на тренировку навыков осознания и понимания собственных эмоций, а также на

овладение простыми техниками эмоциональной саморегуляции, например, «взять паузу», отвлечение, «счет до 10», «спустить пар» и пр. В целом у учеников формировалась установка на повышение уровня осознанности испытываемых ими психических состояний, что позволяет лучше понять себя, а также понять соперника.

Кроме того, беседы были направлены и на формирование у первоклассников установки на применение вербальных способов решения конфликтов. В частности, дети были обучены технике «Я-высказывания», сущность которой заключается в формулировке испытываемых ребенком чувств из-за поведения сверстника и прямой просьба прекратить реализовывать какие-либо типа поступков. Например, «Я очень...когда...», «Сейчас я ... мне хочется...», «Мне не нравится... я бы хотел...» и др. Данная техника способствует саморегуляции детьми уровня собственного психического напряжения в конфликтной ситуации и снижает вероятность развития острой фазы конфликта.

Навык использования данной техники закреплялся с помощью упражнений, а также предьявлялся учителем на собственном примере в общении с учениками.

Необходимо отметить, что возрастные особенности первоклассников не позволяют им в полной мере эффективно использовать данную технику во всех подходящих для этого ситуациях, однако, частота ее применения на период окончания формирующей работы отражает доступный им уровень ее усвоения.

Помимо формирования у первоклассников установки о допустимости наличия у других отличных от него мнений, детей также убеждали в важности навыка учиться быть убедительным и подкреплять собственное мнение только вербальными аргументами. Например, игра «Хорошо – плохо!» помогла детям осознать, что каждый аргумент может быть использован как в положительном, так и негативном аспекте, а чужое мнение нельзя однозначно определять как неверное.

В целом учитель стремился поощрять первоклассников высказывать свою точку зрения и терпимо относиться к чужому мнению, что демонстрировалось и на собственном примере.

С несколькими учениками также была проведена индивидуальная работа в форме бесед с целью уточнения мотивов их конфликтного поведения.

Для улучшения качества понимания детьми сущности конфликтов и их влияния на качество межличностных отношений использовались и элементы сказкотерапии. В частности, анализировались притчи, сказки, короткие рассказы, приближенные к жизни первоклассников, в которых персонажи вступали в конфликты и использовали разные стратегии поведения в них. Это способствовало и более объективному пониманию обучающимися собственного конфликтного поведения.

Также поведение персонажей сказок использовалось в процессе применения приема положительного и отрицательного примера. Собственный пример тоже использовался учителем в процессе предъявления ученикам способов конструктивного разрешения конфликтов.

Кроме того, детям предлагалось придумать продолжение сказок с условием применения ее героями разных стратегий управления конфликтами.

Во внеурочной деятельности, а также по необходимости во время уроков применялся метод кейсов: первоклассникам предлагалось проанализировать случившиеся между ними конфликты и предложить варианты их развития при условии разных стратегий поведения. Во время классных часов детям предлагалось вспомнить конфликтные ситуации из их опыта, которые также подвергались анализу. Ситуации для анализа предлагались и самим учителем.

В связи со слабостью аналитических способностей первоклассников учитель сам предлагал вопросы для анализа кейсов, выстраивая их в

логическом порядке и создавая условия для самостоятельных выводов учеников.

Подчеркнем, что учитель не оставлял без внимания любые возникающие между детьми конфликты, и, проявляя уважение, стимулировал их к проявлению активности с целью нахождения решения ситуации, при необходимости, предлагая собственный вариант достижения компромисса.

В качестве материала для анализа детям предлагался и просмотр мультфильмов с подходящим содержанием.

Для закрепления достигнутого детьми уровня понимания ситуации некоторые из них драматизировались, осуществлялось проигрывание одной и той же ситуации с разным типом поведения в ней.

В процессе стимулирования творческой деятельности ученикам предлагались задания изотерапии, выполняемые в парах, далее парами проводилась презентация результатов. В конце презентации детям предлагалось обсудить, удалось ли им выполнить задание, что мешало или помогало совместной деятельности, как можно было сделать парную работу более эффективной. Учитель также давал обратную связь и модерировал высказывания учеников.

Таким образом, проведенная формирующая работа позволила оказать развивающее влияние на мотивационно-ценностный, когнитивный и деятельностно-поведенческий компоненты конфликтологической компетентности первоклассников.

2.4 Сравнительный анализ результатов констатирующей и контрольной диагностики умений младших школьников разрешать конфликты

На контрольном этапе исследования была проведена повторная диагностика с использованием тех же методик диагностики. Ее данные представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Результаты контрольной диагностики

№	Когнитивный компонент		Мотивационно-ценностный компонент		Деятельностно-поведенческий компонент		Уровень умения разрешать конфликты	
	Балл	Уровень	Балл	Уровень	Балл	Уровень	Балл	Уровень
1	1	С	1	С	1	С	3	С
2	2	В	2	В	2	В	6	В
3	1	С	1	С	1	С	3	С
4	2	В	2	В	2	В	6	В
5	2	В	0	Н	1	С	3	С
6	1	С	2	В	2	В	5	В
7	1	С	2	В	1	С	4	С
8	0	Н	1	С	0	Н	1	Н
9	1	С	1	С	1	С	3	С
10	1	С	0	Н	0	Н	1	Н
11	2	В	2	В	1	С	5	В
12	1	С	1	С	0	Н	2	Н
13	1	С	1	С	1	С	3	С
14	1	С	0	Н	0	Н	1	Н
15	2	В	2	В	2	В	6	В
16	1	С	2	В	2	В	5	В
17	2	В	2	В	2	В	6	В
18	0	Н	1	С	0	Н	1	Н
19	1	С	2	В	1	С	4	С
20	2	В	1	С	2	В	5	В
21	2	В	2	В	2	В	6	В
22	1	С	0	Н	1	С	2	Н
23	1	С	1	С	1	С	3	С
24	0	Н	2	В	1	С	3	С
25	2	В	2	В	1	С	5	В
26	1	С	2	В	2	В	5	В

Как видно из таблицы 4, в показателях сформированности умения разрешать конфликты у первоклассников в результате проведенной работы произошли изменения. Проанализируем их подробнее, отобразив динамику наглядно на рисунках 5-8.

На рисунке 5 отображены результаты диагностики когнитивного компонента умения разрешать конфликты у первоклассников на констатирующем и контрольном этапах исследования.

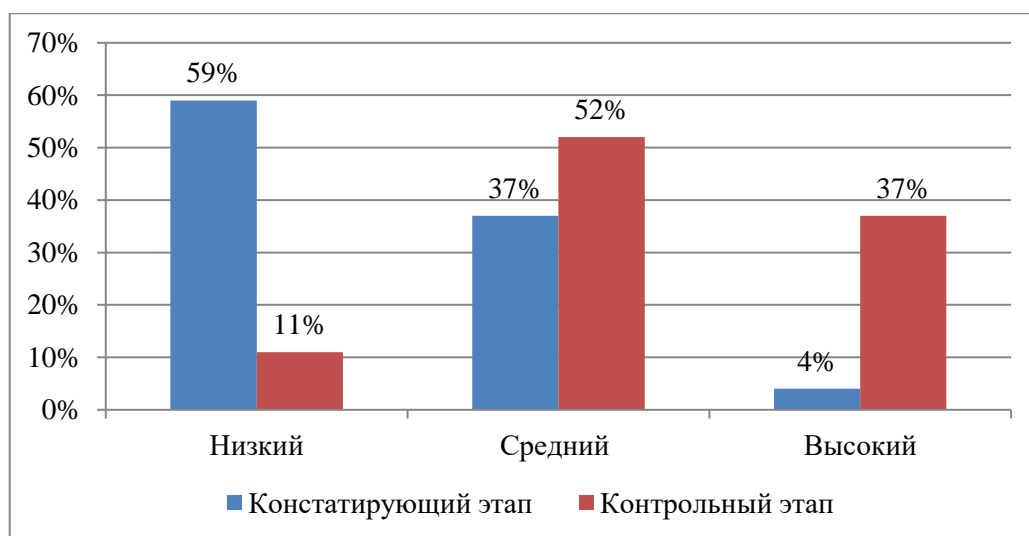


Рисунок 5 – Результаты диагностики когнитивного компонента умения разрешать конфликты у первоклассников на констатирующем и контрольном этапах исследования

Как видно на рисунке 5, благодаря проведенной работе была достигнута значительная положительная динамика в выраженности показателей когнитивного компонента умения разрешать конфликты у изучаемых первоклассников: количество детей с низким уровнем рассматриваемого признака снизилось на 48 %, а детей с высоким уровнем – увеличилось на 33 %. Если на констатирующем этапе в группе преобладал низкий, недостаточный уровень данного признака, то на контрольном – стал преобладать средний, достаточный уровень.

В частности, повторное проведение беседы, направленной на выявление представлений обучающихся о сущности конфликтах и средствах его управления, показало, что все первоклассники усвоили само понятие «конфликт», способны дать ему характеристику, при этом

значительная часть первоклассников осознала, что основой конфликта является противоречивость оценок и мнений людей, что отразилось в формулируемых детьми пояснениях. Можно также отметить, что каждый третий ученик понял, что конфликт как явление не является изначально только негативным процессом, и что недопонимание может возникнуть между любыми людьми, в том числе, и взрослыми.

Практически все первоклассники достигли высокого уровня осознания факта наличия у них конфликтов с одноклассниками и необходимости предпринимать усилия, чтобы снизить частоту их возникновения, при этом ответы о причинах конфликтов со сверстниками, связанные с уверенностью в отсутствии у них причин, практически исчезли, что позволяет предполагать достоверное повышение уровня осознанности у изучаемых первоклассников.

Также произошло повышение количества ответов, отражающих конструктивную позицию обучающихся по отношению к конфликтной ситуации: повысилось количество детей, готовых брать на себя ответственность и проявлять инициативу в разрешении конфликтов («идти мириться первыми», «приду поговорить», «признавать и свою вину тоже»). Следовательно, у детей укрепились установки на использование стратегий сотрудничества и компромисса, тогда как стратегия избегания («ничего не делать») стала встречаться в ответах детей реже. Кроме того, повысилось количество ответов, связанных с использованием стратегии приспособления («сделаю, как хочет другой»).

Отметим также, что после проведенной работы лишь один ребенок не смог сформулировать своего мнения по поводу стратегий собственного поведения в конфликтных ситуациях.

Подчеркнем также, что повысилось количество детей, готовых к проявлению инициативы к примирению даже при отсутствии у них явной вины, кроме того, больше детей осознали недостаточный уровень своих способностей в области медиации и стали готовы к вмешательству

взрослого в свои конфликты, следовательно, у них начала формировать установка на выявление мнений всех сторон конфликтной ситуации.

Использовать конфликт в качестве способа позиционирования собственного мнения в результате видения его как эффективного инструмента, готовы все еще значительное количество первоклассников, хотя этот показатель и снизился, что отражает как ограниченность социального опыта первоклассников, так и слабость их навыков использования конструктивных стратегий урегулирования конфликтных ситуаций.

Также незначительно повысилось количество детей, отмечающих наличие у них конфликтов с учителями, хотя первоклассники стали чаще упоминать нарушения дисциплины и невыполнение взятых на себя обязательств как источник конфликтов с педагогами, что отражает недостаточную дифференцировку представлений обучающихся о сущности конфликтных ситуаций, а также страх перед властью значимого взрослого, что препятствует адекватному восприятию и интерпретации такого взаимодействия.

Следовательно, полученные на контрольном этапе результаты диагностики когнитивного компонента умения разрешать конфликты у изучаемых первоклассников позволяют утверждать, что в классе стал преобладать достаточный уровень изучаемого признака, хотя возрастные особенности познавательной и волевой сфер обуславливают необходимость продолжения работы в данном направлении.

На рисунке 6 отображены результаты диагностики мотивационно-ценностного компонента умения разрешать конфликты у первоклассников на констатирующем и контрольном этапах исследования.

Как видно на рисунке 6, показатели мотивационно-ценностного компонента умения разрешать конфликты у изучаемых обучающихся улучшились: количество детей с низким уровнем данного признака уменьшилось на 14 %, а с высоким уровнем – увеличилось на 37 %. Кроме

того, если на констатирующем этапе в группе преобладал средний уровень рассматриваемого признака, то на контрольном этапе стал преобладать высокий уровень.

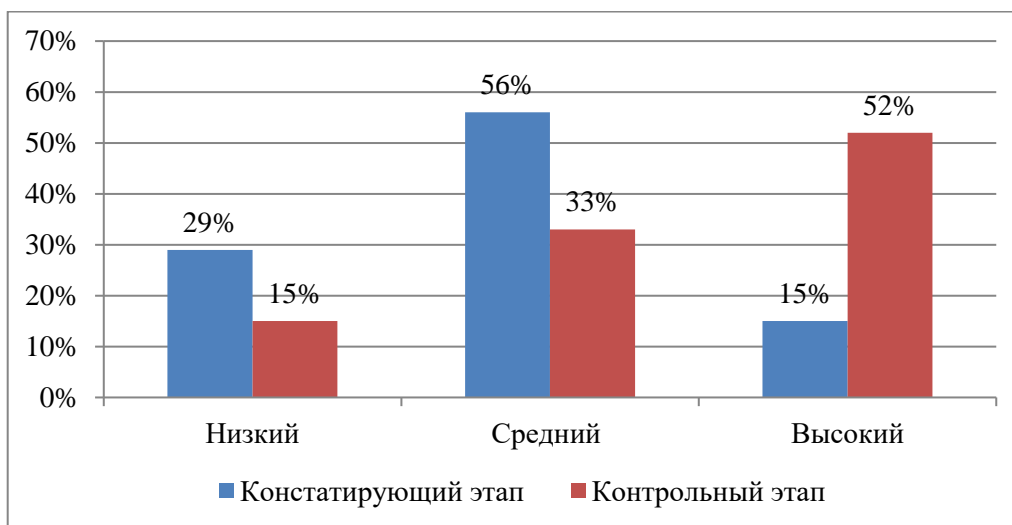


Рисунок 6 – Результаты диагностики мотивационно-ценностного компонента умения разрешать конфликты у первоклассников на констатирующем и контрольном этапах исследования

Следовательно, можно утверждать, что изучаемые первоклассники стали чаще допускать возможность наличия нескольких разных, даже противоположных оценок ситуации и их относительности, лучше обосновывать собственное мнение, реже проявлять эгоистичность мышления и уверенность в приоритете собственной оценки конфликтной ситуации, больше рассуждать вслух, приводя больше аргументов, и проявлять более высокий уровень осознанности процесса коммуникации. Их уверенность в ответах повысилась, а импульсивность и внушаемость – снизилась, т.е. они стали меньше торопиться, меньше колебаться в своих убеждениях под влиянием взрослого и меньше ориентировать на него при формулировке ответов.

Также на контрольном этапе не было выявлено детей, которые отказались бы отвечать, хотя нескольким первоклассникам все же понадобилась помощь взрослого в виде наводящих вопросов.

Следовательно, полученные на контрольном этапе результаты диагностики мотивационно-ценностного компонента умения разрешать

конфликты у изучаемых первоклассников позволяют утверждать, что в классе стал преобладать достаточный уровень изучаемого признака.

На рисунке 7 отображены результаты диагностики деятельностно-поведенческого компонента умения разрешать конфликты у первоклассников на констатирующем и контрольном этапах исследования.

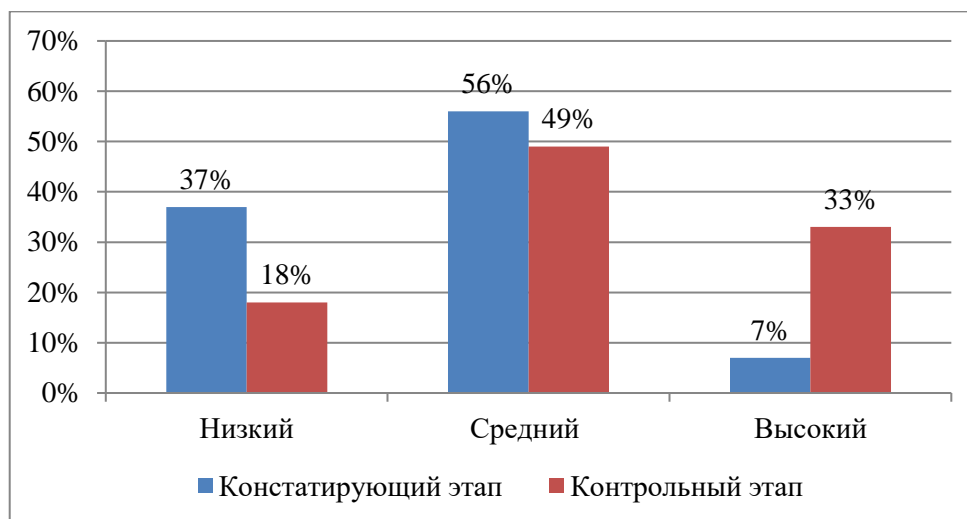


Рисунок 7 – Результаты диагностики деятельностно-поведенческого компонента умения разрешать конфликты у первоклассников на констатирующем и контрольном этапах исследования

Данные рисунка 7 позволяют также говорить о наличии положительной динамики показателей сформированности деятельностно-поведенческого компонента умения разрешать конфликты у первоклассников: количество детей с низким уровнем уменьшилось на 19 %, а с высоким – увеличилось на 26 %. При этом наиболее представленным в изучаемой группе по-прежнему остался средний уровень, что может быть связано с тем, что формирование практических компонентов конфликтологической компетентности является наиболее сложной задачей в данном возрасте.

Следовательно, можно утверждать, что благодаря проведенной работе у первоклассников повысился уровень эффективности в применении коммуникативных умений и инициативность в управлении коммуникацией, в совместной деятельности они стали чаще достигать групповых целей, проявлять больше ответственности в планировании,

контроле и достижении результатов работы группы, реже создавать помехи в такой работе. Дети стали чаще делиться с другими собственным мнением о процессе совместной работы, активнее вмешиваться в чужие конфликтные ситуации, чаще стремиться их разрешить, использовать более конструктивные стратегии, лучше объяснять другим собственную позицию и внимательнее слушать мнения остальных членов группы.

На рисунке 8 отображены результаты диагностики умения разрешать конфликты у первоклассников на констатирующем и контрольном этапах исследования.

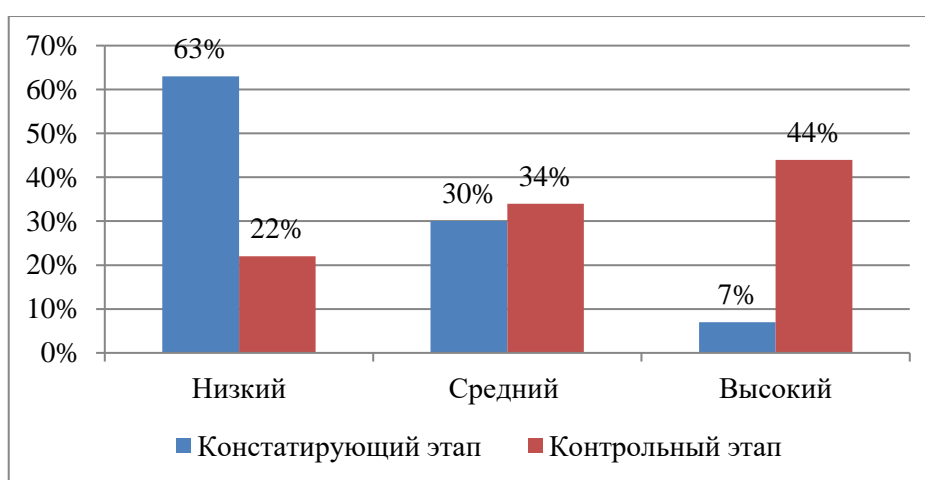


Рисунок 8 – Результаты диагностики сформированности умения разрешать конфликты у первоклассников на констатирующем и контрольном этапах исследования

Как отображено на рисунке 8, проведенная работа действительно позволила улучшить показатели конфликтологической компетентности у первоклассников. Если на констатирующем этапе в группе преобладал низкий уровень умения разрешать конфликты, то на контрольном – стал преобладать высокий уровень. В частности, количество обучающихся с низким уровнем рассматриваемого признака снизилось на 41 %, а с высоким – увеличилось на 37 %.

Таким образом, апробированная нами методика формирования у первоклассников умения разрешать конфликты действительно позволила расширить объем их знаний о конфликтах и способах их разрешения, способствовать становлению у них установки на использование

конструктивной стратегии управления конфликтами и готовность брать на себя ответственность за их последствия, а также сформировать и закрепить коммуникативные умения, позволяющие детям более эффективно, чем раньше, управлять конфликтными ситуациями.

Важно отметить, в группе все еще остаются обучающиеся с низким уровнем показателей умения разрешать конфликты, что требует продолжения педагогической работы в данном направлении. Полученные диагностические данные могут быть в дальнейшем использованы для разработки индивидуальных образовательных маршрутов для некоторых обучающихся.

Выводы по второй главе

1. Экспериментальная работа была проведена на базе МАОУ «СОШ № 98» г. Челябинска, выборку составили 27 обучающихся первого класса. Экспериментальная работа осуществляла в три этапа.

2. Критериями умения разрешать конфликты у младших школьников стали когнитивный, мотивационно-ценностный и деятельностно-поведенческий.

3. Выбор диагностических методик осуществлялся на основе анализа научных публикаций по проблеме исследования и рекомендаций разработчиков ФГОС НОО в области мониторинга коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников в первом классе: «Что я знаю о конфликте?» М. В. Никитиной, Е. П. Ашировой, А. А. Денисовой; «Кто прав?» (модифицированная методика Г. А. Цукермана и др.); «Ковер» Р. В. Овчаровой.

4. На констатирующем этапе эксперимента у первоклассников было выявлено преобладание низкого уровня когнитивного компонента умения разрешать конфликты и среднего уровня мотивационно-ценностного и деятельностно-поведенческого компонентов.

5. Результаты диагностики сформированности умения разрешать конфликты у первоклассников показали недостаточный уровень конфликтологической компетентности изучаемых учеников.

6. На формирующем этапе в течение полугода проводилась целенаправленная педагогическая работа, направленная на формирование у обучающихся умений разрешать конфликты, которая включала как урочную, так и внеурочную деятельность, преимущественно представленную классными часами.

7. Основными методами и приемами формирования у первоклассников умения разрешать конфликты стали: игра, упражнение, драматизация, анализ кейса, проблемная беседа, арт-терапия (сказкотерапия и изотерапия), убеждение, внушение, пример, анализ художественного материала, включение в парную работу.

8. На контрольном этапе исследования у первоклассников уровень когнитивного компонента умения разрешать конфликты повысился в среднем с низкого до среднего, а уровни мотивационно-ценностного и деятельностно-поведенческого остались на среднем уровне, хотя количество учеников с низкими показателями значительно сократилось.

9. Апробированная в исследовании методика формирования у первоклассников умения разрешать конфликты действительно позволила расширить объем их знаний о конфликтах и способах их разрешения, способствовать становлению у них установки на использование конструктивной стратегии управления конфликтами и готовность брать на себя ответственность за их последствия, а также сформировать и закрепить коммуникативные умения, позволяющие детям более эффективно, чем раньше, управлять конфликтными ситуациями.

10. Полученные диагностические данные могут быть в дальнейшем использованы для разработки индивидуальных образовательных маршрутов для некоторых обучающихся.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Несмотря на то, что развитие коммуникативных умений личности происходит под влиянием социализации на протяжении всего жизненного пути, младший школьный возраст является сензитивным для их целенаправленного формирования, в том числе, такого сложного умения, как разрешать конфликты.

В процессе решения первой задачи было выявлено, что согласно требованиям ФГОС НОО, умение разрешать конфликты необходимо формировать уже у младших школьников, хотя возможность становления такого умения в данном возрасте и его генезис с точки зрения исследователей являются дискуссионными вопросами.

В результате анализа современных подходов к сущности понятия «умение разрешать конфликты» в психолого-педагогической литературе оно было определено как коммуникативное умение, обеспечивающее возможность эффективного реального применения личностью разных стратегий воздействия на конфликтный процесс.

Кроме того, было отмечено, что младший школьный возраст может в полной мере рассматриваться как сензитивный период для становления сферы межличностных отношений, так как у детей: усиливается потребность в общении; возникает интерес к сверстнику; совершенствуется социальная перцепция в связи с развитием познавательных возможностей; общение переходит на личностный уровень; возрастает произвольность; улучшается речь; закладываются и формируются многие коммуникативные умения.

Обобщение данных современных научных публикаций позволило прийти к выводу, что конфликтность младших школьников во многом объясняется недостаточным уровнем коммуникативной компетентности и небольшим социальным опытом, а значит – целенаправленное формирование у них умений разрешать конфликты будет способствовать

общему повышению уровня коммуникативной деятельности обучающихся.

В процессе решения второй задачи было выявлено, что содержание работы по формированию у младших школьников умения разрешать конфликты должно быть направлено на становление всех структурных компонентов данного умения: мотивационно-ценностного, когнитивного и деятельностно-поведенческого. А сам процесс – обеспечиваться соблюдением трех групп педагогических условий: организационно-управленческими, психолого-педагогическими и содержательно-технологическими.

В процессе решения третьей задачи нами было организовано и проведено экспериментальное изучение степени сформированности умения разрешать конфликты у младших школьников 1 «б» класса МАОУ «СОШ № 98» г. Челябинска. В качестве диагностического материала выступили: беседа «Что я знаю о конфликте?» М. В. Никитиной, Е. П. Ашировой, А. А. Денисовой; методика «Кто прав?» (модифицированная методика Г.А. Цукерман и др.); методика «Ковер» Р.В. Овчаровой.

Результаты диагностики сформированности умения разрешать конфликты у первоклассников показали недостаточный уровень конфликтологической компетентности изучаемых учеников: более двух третей обучающихся имеют низкий уровень умения разрешать конфликты. При этом было отмечено, что лучше всего у первоклассников сформирован мотивационно-ценностный компонент умения разрешать конфликты, а менее всего – когнитивный компонент.

Далее на формирующем этапе в течение полугода проводилась целенаправленная педагогическая работа, направленная на формирование у обучающихся умений разрешать конфликты, которая включала как урочную, так и внеурочную деятельность, преимущественно представленную классными часами. При этом основными методами и

приемами этой работы выступили игра, упражнение, драматизация, анализ кейса, проблемная беседа, арт-терапия (сказкотерапия и изотерапия), убеждение, внушение, пример, анализ художественного материала, включение в парную работу. Содержание методики формирования у первоклассников умения разрешать конфликты было направлено на развитие таких его компонентов, как когнитивный, мотивационно-ценностный и деятельностно-поведенческий.

В результате решения четвертой задачи было выявлено, что на контрольном этапе исследования у первоклассников после реализации формирующей работы уровень когнитивного компонента умения разрешать конфликты повысился в среднем с низкого до среднего, а уровни мотивационно-ценностного и деятельностно-поведенческого остались на среднем уровне, хотя количество учеников с низкими показателями значительно сократилось.

Это позволило резюмировать, что апробированная в исследовании методика формирования у первоклассников умения разрешать конфликты действительно позволила расширить объем их знаний о конфликтах и способах их разрешения, способствовать становлению у них установки на использование конструктивной стратегии управления конфликтами и готовность брать на себя ответственность за их последствия, а также сформировать и закрепить коммуникативные умения, позволяющие детям более эффективно, чем раньше, управлять конфликтными ситуациями.

Таким образом, задачи, поставленные в исследовании, решены, цель достигнута, гипотеза доказана.

Перспективным представляется продолжение процесса формирования у младших школьников умения разрешать конфликты с учетом задач обучения второклассников, в частности, разработка и реализации программы внеурочной деятельности, направленной на развитие коммуникативных умений обучающихся на основе использования тренинговой технологии.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Андреева Г. М. Психология социального познания : учеб. пособие для студентов / Г. М. Андреева. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва : Аспект Пресс, 2009. – 301 с. – ISBN 5-7567-0340-3.
2. Анцупов А. Я. Словарь конфликтолога : более 1700 понятий / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва : Эксмо, 2010. – 652 с. – ISBN 5-469-01216-6.
3. Арефьева О. М. Особенности формирования коммуникативных универсальных учебных умений младших школьников / О. М. Арефьева // Начальная школа плюс до и после. – 2017. – № 2. – С. 74–78.
4. Бекмаганбетова Г. Г. К вопросу о формировании конфликтной компетентности в младшем школьном возрасте / Г. Г. Бекмаганбетова // Начальная школа плюс До и После. – 2009. – № 4. – С. 83–85.
5. Варданян Ю. В. Психология общения и конфликта : учебное пособие / Ю. В. Варданян, С. А. Михалкина, Т. В. Савинова. – Саранск : Мордовский гос. пед. ин-т им. М. Е. Евсевьева, 2016. – 112 с. – ISBN 978-5-8156-0849-8.
6. Вареца Е. С. Возможности преодоления конфликтного поведения у младших школьников средствами тренинга / Е. С. Вареца, Р. С. Костенко // Личность в современном мире : сборник статей Всероссийской научно-практической конференции, Армавир, 17 февраля 2020 года. – Армавир : АГПУ, 2020. – С. 20–25.
7. Виноградова Н. И. Развитие социального интеллекта младших школьников на основе овладения гуманистическим способом разрешения межличностных конфликтов / Н. И. Виноградова, Е. В. Гольберт // Ученые записки Забайкальского государственного университета. – 2022. – Т. 17, № 2. – С. 123–130.
8. Волков Б. С. Конфликтология : учебное пособие / Б. С. Волков, Н. В. Волкова. – Москва : КноРус, 2016. – 355 с. – ISBN 978-5-406-04542-8.

9. Волков Б. С. Психология детей младшего школьного возраста : учебное пособие / Б. С. Волков. – 7-е изд., перераб. и доп. – Москва : КноРус, 2016. – 347 с. – ISBN 978-5-406-04143-7.

10. Гришина Н. В. Психология конфликта : учебное пособие для студентов / Н. В. Гришина. – 3-е изд. – Санкт–Петербург : Питер, 2019. – 574 с. – ISBN 978-5-91180-895-2.

11. Денисова А. А. Коммуникативная компетентность младших школьников как фактор безопасного поведения в современном обществе / А. А. Денисова, Т. В. Андриянова // Философия образования и проблемные пространства детства : Сборник научных трудов на основе материалов XXVIII Международной конференции к 225-летию РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, 13-15 апреля 2022 года. – Санкт-Петербург : РГПУ им. А. И. Герцена, 2022. – С. 157–161.

12. Денисова А. А. Особенности развития у младших школьников конфликтологической компетентности / А. А. Денисова, М. В. Никитина // Герценовские чтения. Начальное образование. – 2017. – № 1. – С. 46–50.

13. Димова О. И. Методы и приемы воспитания конфликтной компетентности младших школьников / О. И. Димова // Современные концепции развития науки : сборник статей Международной научно-практической конференции, Уфа, 26 октября 2018 года. Часть 2. – Уфа : ООО «ОМЕГА САЙНС», 2018. – С. 152–155.

14. Егидес А. П. Психология конфликта : учебное пособие / А. П. Егидес. – Москва : МФПА, 2011. – 314 с. – ISBN 978-5-902597-14-8.

15. Егорова К. В. Сущность и структура коммуникативных учебных действий младших школьников / К. В. Егорова // Вестник ЧГПУ. – 2017. – № 10. – С. 59–67.

16. Ермолаева Т. И. Формирование конфликтологической компетентности младших школьников / Т. И. Ермолаева, Л. А. Максимова // Личность в современном мире : сборник научных статей, Екатеринбург,

25 января 2016 года / УрГПУ, Институт психологии. Выпуск 3. – Екатеринбург : УрГПУ, 2016. – С. 81–85.

17. Жуковина Ю. В. Специфика формирования коммуникативных УУД у младших школьников / Ю. В. Жуковина // Молодой ученый. – 2016. – № 7. – С. 78–80. – URL: <https://moluch.ru/archive/111/27729> (дата обращения: 2.02.2024).

18. Зайцева К. П. Формирование коммуникативных способностей младших школьников в учебно-воспитательной деятельности / К. П. Зайцева // Начальная школа плюс до и после. – 2017. – № 4. – С. 78–83.

19. Иванова Ю. А. Формирование конфликтологической компетентности младших школьников во внеурочной деятельности / Ю. А. Иванова, Р. А. Лахин // Факторы и условия искоренения коррупции и других негативных явлений в образовании: психолого-педагогический аспект : Материалы II Всероссийской научно-практической конференции, Славянск-на-Кубани, 27-28 октября 2017 года. – Славянск-на-Кубани : Межрегиональный центр технологий в образовании, 2017. – С. 26–32.

20. Ипатова В. В. Теоретический обзор проблемы изучения коммуникативных умений у детей младшего школьного возраста / В. В. Ипатова, Н. Г. Иванова // Психология и современный мир. Выпуск 13. Субъект жизнедеятельности в современном обществе. Материалы заочной Всероссийской научной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых (Архангельск, 23 апреля 2020). – Архангельск : САФУ, 2020. – С. 172–176.

21. Истомина С. В. Формирование конструктивных стратегий поведения младших школьников в конфликте со сверстниками / С. В. Истомина // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2021. – № 2. – С. 16–23.

22. Казарина Н. Г. Поведение в конфликте младшего школьника как исследовательская задача / Н. Г. Казарина // Вестник Удмуртского

университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». – 2013. – № 1. – С. 29–32.

23. Каконашвили Л. Ю. Игровые ситуации конфликта и их решение младшими школьниками / Л. Ю. Каконашвили // Образование и педагогические науки в XXI веке: актуальные вопросы, достижения и инновации : сборник статей II Международной научно-практической конференции: в 2 частях, Пенза, 20 ноября 2017 года. Часть 2. – Пенза : «Наука и Просвещение» (ИП Гуляев Г.Ю.), 2017. – С. 124–130.

24. Козлова Я. С. Теоретические основы коррекции межличностных отношений детей младшего школьного возраста / Я. С. Козлова, Е. Ю. Максимова // Научный потенциал. – 2021. – № 3(34). – С. 106–108.

25. Котова С. А. Работа педагога и психолога по формированию конфликтологической компетентности младших школьников / С. А. Котова, В. И. Костикова // Герценовские чтения. Начальное образование. – 2012. – Т. 3. – № 2. – С. 36–46.

26. Криворотова А. Н. Проблема формирования у младших школьников умения разрешать конфликты / А. Н. Криворотова // Трансформация образования в цифровом обществе : Сборник материалов Международной научно-практической конференции в 2-х частях, Челябинск, 29 марта – 05 апреля 2023 года / Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет. Часть 1. – Челябинск : ООО «Край Ра», 2023. – С. 174–179.

27. Кудряшова И. Ю. Основные причины конфликтного поведения младших школьников / И. Ю. Кудряшова // Академия профессионального образования. – 2019. – № 1(80). – С. 19–26.

28. Кузнецов Г. И. Психология управления конфликтами в профессиональной деятельности : учебное пособие / Г. И. Кузнецов. – Санкт-Петербург : Издательско-полиграфическая ассоц. высш. учеб. заведений, 2020. – 158 с. – ISBN 978-5-91155-091-2.

29. Кулаченко М. П. Поведение младших школьников в конфликтных ситуациях межличностного взаимодействия / М. П. Кулаченко // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2016. – № 8-2. – С. 133–135.

30. Леонов Н. И. Понятие и структура конфликтной компетентности : специфика возрастного этапа / Н. И. Леонов, Н. Г. Казарина // Вестник ИжГТУ имени М. Т. Калашникова. – 2014. – № 1(61). – С. 155–157.

31. Лисина М. А. Формирование личности ребенка в общении / М. И. Лисина. – Санкт-Петербург : Питер, 2009. – 318 с. – ISBN 978-5-388-493-2.

32. Лозован Л. Я. Формирование коммуникативных умений младших школьников : монография / Л. Я. Лозован. – Москва : ИСМО РАО, 2010. – 141 с. – ISBN 978-5-85117-540-4.

33. Лосев А. В. Аспекты конфликтологической компетентности младших школьников в рамках образовательного пространства / А. В. Лосев // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2022. – Т. 11. – № 4А. – С. 74–79.

34. Лямина Л. В. Формирование способности к разрешению конфликтов у детей младшего школьного возраста / Л. В. Лямина // Известия Самарского научного центра РАН. – 2009. – № 4-4. – С. 939–943.

35. Магомедова З. Ш. Использование конфликтных игровых ситуаций в воспитании корректного поведения младших школьников / З. Ш. Магомедова // Гуманизация инновационного образования в современных условиях: перспективы и достижения : материалы международной научно-практической конференции, Махачкала, 23–24 января 2018 года. Выпуск 10. Часть 1. – Махачкала : Дагестанский государственный педагогический университет, 2018. – С. 52–66.

36. Максимова А. А. Учим общаться детей 6-10 лет : метод. пособие / А. А. Максимова и др. – Москва : Сфера, 2005. – 77 с. – ISBN 5-89144-563-8.

37. Манухина С. Ю. Психология конфликта : хрестоматия / С. Ю. Манухина. – Москва : Евразийский открытый институт, 2012. – 160 с. – ISBN 978-5-374-00088-7.

38. Марголис А. А. Развитие речи и коммуникативных навыков у младших школьников / А.А. Марголис // Психологическая наука и образование. – 2015. – № 1. – С. 79–92.

39. Мишанова О. Г. Научно-методическое сопровождение проблемы педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников : монография / О. Г. Мишанова. – Москва : Издательство «Спутник +», 2012. – 146 с. – ISBN 978-5-9973-1982-3.

40. Морозов В. А. Психология конфликта : учебно-методическое пособие / В. А. Морозов, А. В. Романова. – Москва : РИЦ «Академии имиджелогии», 2016. – 103 с. – ISBN 978-5-904434-34-2.

41. Никитина М. В. Развитие конфликтологической компетентности младших школьников / М. В. Никитина, Е. П. Аширова, А. А. Денисова // Герценовские чтения. Начальное образование. – 2018. – Т. 9. – № 1. – С. 14–21.

42. Николаева А. А. Особенности психолого-педагогической характеристики детей младшего школьного возраста, влияющие на возникновение конфликтов / А. А. Николаева, Е. А. Смурыгина // Бюллетень науки и практики. – 2018. – № 6. – С. 379–384.

43. Никонова С. Б. Словарь по конфликтологии / С. Б. Никонова и др.; под ред. В. А. Светлова, И. А. Пфаненштиля. – Красноярск : СФУ, 2012. – 233 с. – ISBN 978-5-7638-2665-4.

44. Панина Е. А. Факторы, влияющие на выбор стратегии поведения в конфликте у младших школьников / Е. А. Панина // Психологическое сопровождение безопасности образовательной среды школы в условиях внедрения новых стандартов : Материалы Всероссийской заочной научной интернет-конференции : Сборник научных статей, Москва, 02 октября

2015 года. – Москва : Московский городской психолого-педагогический университет, 2015. – С. 66–69.

45. Панфилова А. П. Психология общения : учебник / А. П. Панфилова. – Москва : Академия, 2017. – 365 с. – ISBN 978-5-4468-4818-8.

46. Пащенко А. А. Структурно-содержательные компоненты формирования конфликтологической компетентности младших школьников / А. А. Пащенко // Материалы 66-й научно-практической конференции преподавателей и студентов : в 3 частях, Благовещенск, 21 апреля 2016 года. Часть I. – Благовещенск : БГПУ, 2016. – С. 113–116.

47. Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования». – URL: www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/ (дата обращения: 21.01.2023).

48. Ратников В. П. Конфликтология : учебник для студентов вузов / В. П. Ратников, В. Ф. Голубь и др. – Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2012. – 535 с. – ISBN 978-5-238-02174-4.

49. Резник А. И. Управление конфликтом : монография / А. И. Резник. – Ульяновск : УлГПУ им. И. Н. Ульянова, 2021. – 123 с. – ISBN 978-5-907216-68-6.

50. Ромадова О. С. Формирование конфликтоустойчивости младших школьников средствами игровых технологий во внеурочной деятельности / О. С. Ромадова // Бакалавр. – 2017. – № 3-4(28-29). – С. 21–24.

51. Селиванова О. А. Профилактика агрессивности и жестокости в образовательном учреждении : монография / О. А. Селиванова, Т. С. Шевцова. – Тюмень : Изд-во Тюменского гос. ун-та, 2011. – 231 с. – ISBN 978-5-400-00436-0.

52. Соловьева С. Л. Психология конфликтного поведения : учебно-методическое пособие / С. Л. Соловьёва, Е. Б. Одерышева, И. Р. Муртазина. – Санкт-Петербург : Изд-во СЗГМУ им. И. И. Мечникова, 2014. – 147 с.

53. Тенитилова К. С. Концептуальная модель воспитания у школьников конфликтной компетентности / К. С. Тенитилова, С. М. Абаева // Международный научно-исследовательский журнал. – 2020. – № 10-2(100). – С. 54–56.

54. Токишева Ш. А. Формирование конфликтологической компетентности младших школьников во внеурочной деятельности / Ш. А. Токишева, Н. А. Миленова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 39. – С. 3791–3795. – URL: <http://e-koncept.ru/2017/971085> (дата обращения: 18.01.2024).

55. Тухужева Л. А. Общение младших школьников / Л. А. Тухужева // Вопросы науки и образования. – 2020. – № 13 (97). – С. 136–138.

56. Формирование коммуникативной компетентности школьников : монография / О. И. Трубицина и др.; под общ. ред. Н. Д. Андреевой. – Санкт-Петербург : Свое изд-во, 2013. – 131 с. – ISBN 978-5-4386-0113-5.

57. Худаева М. Ю. Конструктивная конфликтология в образовании : учебное пособие / М. Ю. Худаева, Е. А. Овсяникова, Н. Н. Доронина. – Белгород : Издательский дом «БелГУ» : НИУ «БелГУ», 2022. – 124 с. – ISBN 978-5-9571-3227-1.

58. Щекина К. В. Формирование конфликтной компетентности у младших школьников как компонента коммуникативных УУД / К. В. Щекина // Проблемы Науки. – 2015. – № 11 (41). – С. 210–213.

59. Щепалина В. В. Детерминанты конфликтов в младшем школьном возрасте / В. В. Щепалина // Известия института педагогики и психологии образования. – 2017. – № 2. – С. 83–89.

60. Шумакова А. В. Конфликтологическая компетентность младших школьников как педагогическая проблема / А. В. Шумакова, Е. С. Черникова // Европейский научный форум студентов и учащихся : сборник статей Международной научно-практической конференции, Петрозаводск, 19 апреля 2020 года. – Петрозаводск : Международный центр научного партнерства «Новая Наука», 2020. – С. 44–47.

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Вопросы беседы «Что я знаю о конфликте?»

1. Как ты понимаешь, что такое конфликт?
2. Часто ли ты ссоришься с одноклассниками?
3. Из-за чего ты обычно ссоришься с одноклассниками?
4. Что ты будешь делать, если в ссоре не прав твой одноклассник?
5. Что ты будешь делать, если в ссоре не прав ты сам?
6. В вашем классе бывают конфликты между учеником и учителем? Из-за чего они возникают?
7. Ты знаешь мирные способы разрешения конфликта? Какие?
8. Как ты думаешь, кто первым должен мириться?
9. Помогает ли конфликт доказать свою правоту?

Раздаточный материал к методике «Кто прав?»

Задание 1. «Петя нарисовал Змея Горыныча и показал рисунок друзьям. Володя сказал: «Вот здорово!». А Саша воскликнул: «Фу, ну и страшилище!» Как ты думаешь, кто из них прав? Почему так сказал Саша? А Володя? О чем подумал Петя? Что Петя ответит каждому из мальчиков? Что бы ты ответил на месте Саши и Володи? Почему?»

Задание 2. «После школы три подруги решили готовить уроки вместе. «Сначала решим задачи по математике, - сказала Наташа». «Нет, начать надо с упражнения по русскому языку - предложила Катя» «А вот и нет, вначале надо выучить стихотворение, - возразила Ира». Как ты думаешь, кто прав? Почему? Как объясняла свой выбор каждая? Как им лучше поступить?»

Задание 3. «Две сестры пошли выбирать подарок своему маленькому братишке к первому дню его рождения. «Давай купим ему это лото», - предложила Лена. «Нет, лучше подарить самокат», - возразила Аня. Как ты думаешь, кто из них прав? Почему?»

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Картотека игр и упражнений для формирования у первоклассников умения разрешать конфликты

Игра «Выслушай другого»

Цель: формирование навыков аргументирования, развитие рефлексивных навыков.

Проводится на большую аудиторию. Участвуя в упражнении, ребята учатся свободно высказываться, отвечать на вопросы, защищать свое мнение. Упражнение помогает лучше понять мир, свой коллектив. Ребята учатся уважать мнение других. Упражнение проводится в два этапа: первый – ответы на вопросы, второй – анализ происходящего.

Подготовка: для ведения упражнения необходимы двое ведущих. Готовятся три плаката с надписями: «ДА», «НЕ ЗНАЮ», «НЕТ». Крайние плакаты вывешиваются по двум концам зала, а средний - в центре. Ведущего располагаются в середине зала на возвышении, чтобы было лучше слышно задаваемые вопросы. Формулируется конфликтная ситуация (в виде конкретного вопроса, на который ответом могут быть только наши таблички).

После заданного опроса все участники переходят под тот плакат, который соответствует их ответу.

Если по ходу дискуссии у кого-то возникает желание изменить мнение (перейти к другой стене), это разрешается только после объяснения изменившейся позиции. Правило одного говорящего и поднятой руки принимаются обязательно, до начала действия.

Делается это так. Ведущий спрашивает, кто хотел бы ответить, почему он встал именно под этот плакат. Желаящий поднимает руку. Ведущий кидает ему мяч. Тот, у кого в руках мяч право на ответ.

Запрет: участники упражнения не имеют права на кого-либо нападать, критиковать, спорить. Они высказывают только свое мнение.

«Сладкая проблема»

Цель: научить детей решать небольшие проблемы путем переговоров, принимать совместные решения, отказываться от быстрого решения проблемы в свою пользу.

В этой игре каждому ребенку понадобится по одному печенью, а каждой паре детей – по одной салфетке.

Педагог. Дети, садитесь в круг. Игра, в которую нам предстоит поиграть, связана со сладостями. Чтобы получить печенье, вам сначала надо выбрать партнера и решить с ним одну проблему. Сядьте друг против друга и посмотрите друг другу в глаза. Между вами на салфетке будет лежать печенье, пожалуйста, его пока не трогайте. В этой игре есть одна проблема. Печенье может получить только тот, чей партнер добровольно откажется от печенья и отдаст его вам. Это правило, которое нельзя нарушать. Сейчас вы можете начать говорить, но без согласия своего партнера печенье брать не имеете права. Если согласие получено, то печенье можно взять.

Затем педагог ждет, когда все пары примут решение и наблюдает, как они действуют. Одни могут сразу съесть печенье, получив его от партнера, а другие печенье разламывают пополам и одну половину отдают своему партнеру. Некоторые долго не могут решить проблему, кому же все-таки достанется печенье.

Педагог. А теперь я дам каждой паре еще по одному печенью. Обсудите, как вы поступите с печеньем на этот раз.

Он наблюдает, что и в этом случае дети действуют по-разному. Те дети, которые разделили первое печенье пополам, обычно повторяют эту «стратегию справедливости». Большинство детей, отдавшие печенье партнеру в первой части игры, и не получившие ни кусочка, ожидают теперь, что партнер отдаст печенье им. Есть дети, которые готовы отдать партнеру и второе печенье.

Вопросы для обсуждения:

– Дети, кто отдал печенье своему товарищу? Скажите, как вы себя при этом чувствовали?

– Кто хотел, чтобы печенье осталось у него? Что вы делали для этого?

– Чего вы ожидаете, когда вежливо обращаетесь с кем-нибудь?

– В этой игре с каждым обошлись справедливо?

– Кому меньше всего понадобилось времени, чтобы договориться?

– Как вы при этом себя чувствовали?

– Как иначе можно прийти к единому мнению со своим партнером?

– Какие доводы вы приводили, чтобы партнер согласился отдать печенье?

Игра «Ссора»

Цель: учить детей анализировать поступки, находить причину конфликта, дифференцировать противоположные эмоциональные переживания: дружелюбие и враждебность.

Для игры необходима «волшебная тарелочка» и картинка с изображением двух девочек.

Педагог (обращает внимание детей на «волшебную тарелочку», на дне которой лежит картинка с изображением двух девочек). Дети, я хочу вас познакомить с двумя подругами: Олей и Леной. Но посмотрите на выражение их лиц! Как вы думаете, что случилось?

Поссорились.

Мы поссорились с подругой

И уселись по углам.

Очень скучно друг без друга!

Помириться нужно нам.

Я ее не обижала – Только мишку подержала,

Только с мишкой убежала

И сказала: «Не отдам!» (А. Кузнецова)

Вопросы для обсуждения:

- Подумайте и скажите: из-за чего поссорились девочки?
- А вы когда-нибудь ссорились со своими друзьями? Из-за чего?
- А что чувствуют те, кто ссорится?
- А можно обойтись без ссор?
- Подумайте, как девочки могут помириться?

Выслушав ответы, Педагог предлагает один из способов примирения – автор так закончил эту историю: Дам ей мишку, извинюсь, дам ей мячик, дам трамвай и скажу: «Играть давай!» (А. Кузнецова)

Педагог акцентирует внимание на том, что виновник ссоры должен уметь признать свою вину.

«Примирение»

Цель: учить детей ненасильственному способу решения конфликтной ситуации.

Ход игры.

Педагог. В жизни часто люди пытаются решить свои проблемы по принципу «око за око, глаз за глаз». Когда кто-то нас обижает, мы отвечаем еще более сильной обидой. Если кто-нибудь нам угрожает, мы тоже реагируем угрозой и тем самым усиливаем наши конфликты. Во многих случаях гораздо полезнее сделать шаг назад, признать и свою долю ответственности за возникновение ссоры или драки и подать друг другу руки в знак примирения.

Нам в этой игре помогут Филя и Хрюша (игрушки). Кто-то один из вас будет говорить словами Фили, а другой – Хрюши. Сейчас вы попробуете разыграть сцену ссоры между Филей и Хрюшей, например, из-за книжки, которую принес в группу Филя. (Дети разыгрывают ссору между телевизионными героями, с проявлением обиды и злости.) Ну вот, теперь Филя и Хрюша не дружат, они сидят в разных углах комнаты и не разговаривают друг с другом. Ребята, давайте поможем им помириться. Предлагайте, каким способом это можно сделать. (Дети предлагают варианты: посадить рядом, отдать книжку хозяину и т. д.) Да, ребята, вы

правы. В этой ситуации с книжкой можно обойтись и без ссоры. Я предлагаю вам разыграть сцену по-другому. Нужно Хрюше предложить

Филе посмотреть книгу вместе или по очереди, а не вырывать из рук, или предложить на время что-нибудь свое – машинку, набор карандашей и т. п. (Дети разыгрывают сцену по-другому.) А сейчас Филя и Хрюша должны помириться, попросить друг у друга прощение за то, что обидели друг друга, и пусть они подадут друг другу руки в знак примирения.

Вопросы для обсуждения с детьми, исполняющими роли:

- Вам трудно было простить другого? Как вы себя чувствовали при этом?
- Что происходит, когда вы сердитесь на кого-нибудь?
- Как вы думаете, прощение – это признак силы или признак слабости?
- Почему так важно прощать других?

Упражнение «Драматизация конфликта»

Цель: тренировка навыков анализа конфликтной ситуации, формирование установки на использование формул речевого этикета.

Педагог. Сейчас я прошу разыграть для нас ситуацию, которая возникла на прогулке. «Наташа с Катей играли в мяч. Мяч покатился в лужу. Катя хотела достать мяч, но не удержалась на ногах и упала в лужу. Наташа начала смеяться, а Катя горько заплакала».

Вопросы для обсуждения:

- Почему Катя заплакала?
- Правильно ли поступила Наташа?
- Как бы вы поступили на ее месте?
- Давайте поможем девочкам помириться.

В конце беседы педагог делает обобщение:

- Если вы являетесь виновником ссоры, то умеете первыми признать свою вину. В этом вам помогут волшебные слова: «Извини», «Давай я тебе помогу», «Давай играть вместе».

– Чаще улыбайтесь, и вам не придется ссориться!

Упражнение «Возьми себя в руки»

Цель: формирование навыков эмоциональной саморегуляции.

Ребенку говорят – как только ты почувствовал, что забеспокоился, хочется кого-то стукнуть, что-то кинуть, есть очень простой способ доказать себе свою силу: обхвати ладонями локти и сильно прижми руки к груди – это поза выдержанного человека.

Игра «Рычи, лев, рычи; стучи, поезд, стучи»

Цель: снятие барьеров в общении, мышечного напряжения.

Ведущий говорит детям: «Все мы – львы, большая львиная семья. Давайте устроим соревнование, кто громче рычит. Как только я скажу «Рычи, лев, рычи!», начинайте громко рычать».

Затем ведущий предлагает детям изображать паровоз. Дети встают в шеренгу, положив друг другу на плечи. «Паровоз» едет в разных направлениях то быстро, то медленно, то поворачивая, то изгибаясь, издавая громкие звуки и свист. Машинист на станции меняется. В конце игры происходит «крушение», и все падают на пол.

Игра «Рвем, бросаем, мнем!»

Цель: помогает снять напряжение, дает выход деструктивной энергии.

Для игры понадобятся ненужные газеты, журналы, бумаги; широкое ведро или корзина. Ребенок может рвать, мять, топтать бумагу, делать с ней все, что заблагорассудится, а потом бросать ее в корзину. Можно прыгать на куче бумажек – они отлично пружинят

Игра «Клоуны ругаются»

Цель: обучение навыкам выражения агрессии социально-приемлемым способом.

«Клоуны стали показывать детям представление, весели их, а потом стали учить детей ругаться. Да, да сердито ругаться друг на друга «овощами и фруктами». Например: «Ты, – говорит клоун, – капуста!» А

ребенок отвечает ... (пауза для того, чтобы ребенок придумал ответ). «А ты – продолжает клоун, – клубника». Другой ребенок отвечает – ругает взрослого). Обращается внимание на адекватное, сердитое интонирование. Дети могут выбирать пары, менять партнеров, «ругаться» вместе или по очереди «ругать» всех детей. Взрослый руководит игрой, сигналом объявляет начало и конец игры, останавливает, если используется другие слова или физическая агрессия. Затем игра продолжается, изменяя эмоциональный настрой детей. «Когда клоуны научили детей ругаться, родителям это не понравилось». Клоуны, продолжая игру, учат детей не только ругаться овощами и фруктами, но и ласково называть друг друга цветами. Интонирование должно быть адекватным. Дети вновь разбиваются на пары и т. д. И ласково называют друг друга цветами.

Игра «Ладонь в ладонь»

Цель: развитие коммуникативных навыков, получение опыта взаимодействия в парах, преодоление боязни тактильного контакта.

Дети становятся попарно, прижимая правую ладонь к левой ладони и левую ладонь к правой ладони стоящего рядом. Соединенные таким образом, они должны передвигаться по комнате, обходя различные препятствия: стол, стулья, кровать, гору (в идее кучи подушек, реку (виде разложенного полотенца или железной дороги) и т. д.

В этой игре пару могут составлять взрослый и ребенок. Усложнить игру можно, если дать задание передвигаться прыжками, бегом, на корточках и т. д. Играющим необходимо напомнить, что ладони разжимать нельзя.

Упражнение «Снежинки»

Цель: формирование установки на правомерность существования индивидуальных особенностей.

В ходе упражнения группа работает молча, выполняя инструкцию: «Возьмите листок бумаги. Сложите его пополам. Оторвите правый верхний угол. Сложите еще раз пополам. Еще раз оторвите правый

верхний угол. Еще раз сложите пополам. И еще раз оторвите правый верхний угол. Теперь можно развернуть листок и показать получившуюся снежинку остальным».

Получившиеся «снежинки» сравниваются. Обсуждаются вопросы: почему снежинки получились разными? Чьи снежинки «правильные», а чьи – «неправильные»? Как эта игра связана с темой «конфликт?»

Упражнение «Копилка»

Участники получают одинаковые листочки бумаги, на которых нужно описать какой-то конфликт, который случался в их жизни, по схеме (фиксируется на доске): с кем произошел конфликт? Что случилось? Что сделал я? Что сделал человек, представляющий другую сторону конфликта?

Итог конфликта писать не нужно. Листки с записями складываются пополам и кладутся в коробку (подписывать их не надо). Если уровень доверия в классе невысок, целесообразно предложить участникам описывать не свои, а наблюдаемые со стороны конфликты. Далее описанные ситуации используются для анализа и драматизации.

Игра «Злые-добрые кошки»

Цель: тренировка навыков саморегуляции, обучение техникам безопасного выражения агрессии.

Детям предлагается образовать большой круг, в центре которого на полу лежит физкультурный обруч. Это «волшебный круг», в котором будут совершаться превращения. Ребенок входит внутрь обруча и по сигналу ведущего (например, хлопок в ладоши, звон колокольчика, звук свистка) превращается в злющую-презлющую кошку: шипит и царапается. При этом из «волшебного круга» выходить нельзя. Дети, стоящие вокруг обруча, хором повторяют вслед за ведущим: «Сильнее, сильнее, сильнее...» и ребенок, изображающий кошку, делает все более «злые» движения. По повторному сигналу ведущего «превращения»

заканчивается, после чего в обруч входит другой ребенок и игра повторяется.

Когда все дети побывают в «волшебном круге», обруч убирается, дети разбиваются на пары и опять превращаются в злых кошек по сигналу взрослого. Категорическое правило: не дотрагиваться друг друга! Если оно нарушается, игра мгновенно останавливается, ведущий показывает пример возможных действий, после чего продолжает игру. По повторному сигналу «кошки» останавливаются и могут поменяться парами.

На заключительном этапе ведущий предлагает «злым кошкам» стать добрыми и ласковыми. По сигналу дети превращаются в добрых кошек, которые ласкают друг друга. Прикосаться друг к другу тоже нельзя.

Разминочное упражнение «Недостающий стул»

Цель: обучение навыкам использования разных стратегий поведения в конфликте.

Ведущий приглашает к доске шесть учеников, остальные назначаются учеными-наблюдателями. Приглашенным ученикам предлагается по сигналу ведущего сесть на стоящие там пять стульев (несколько раз). Обсуждаются возможные реакции человека в подобной ситуации.

Упражнение «Рисунок вдвоем»

Цель: тренировка навыков взаимодействия с партнером.

Группа делится на пары по принципу соседства по парте. Каждая пара получает лист бумаги. С этого момента и до окончания упражнения разговаривать нельзя. Необходимо взять одну ручку вдвоем, и так, чтобы оба партнера держали ее, нарисовать рисунок на свободную тему (3 минуты).

Затем рисунки представляются в группе, обсуждаются вопросы:

- Что нарисовано на рисунке?
- Как проходил процесс рисования?
- Какую стратегию поведения выбрал участник?

Делается вывод о наиболее подходящих стилях поведения в ситуации товарищеских отношений, совместного решения задач.

Игра «Тух-тиби-дух»

Цель: тренировка навыков саморегуляции, обучение техникам безопасного выражения агрессии.

Содержание. Я сообщу вам сейчас особое слово. Это волшебное заклинание против плохого настроения, против обид и разочарований, против всего, что портит настроение. Чтобы это слово подействовало по-настоящему, необходимо сделать следующее. Начните ходить по комнате, ни с кем не разговаривая. Как только вам захочется поговорить, остановитесь напротив одного из детей и произнесите волшебное слово: «Тух-тиби-дух!». После этого продолжайте прогуливаться по комнате. Время от времени останавливайтесь перед кем-либо и снова сердито-пресердито произносите это волшебное слово.

Игра «Обзывалки»

Цель: обучение навыкам социально-приемлемого выражения негативных эмоций.

Игра проходит в два этапа. На первом этапе участники игры, передавая мяч по кругу, называют друг друга разными необидными словами (заранее обговаривается условие, какими обзывалками можно пользоваться, это могут быть названия овощей, фруктов, грибов или мебели), но говорят эти слова друг другу сердито, с недовольством – ругаются. Каждое обращение должно начинаться со слов: «А ты, ...морковка!». На втором этапе дети, передавая мяч, говорят своему соседу то же слово только в уменьшительно-ласкательной форме: «Ах, ты, морковочка!».

Примечание: Игра будет полезна, если проводить ее в быстром темпе, а перед началом следует предупредить детей, что это только игра и обижаться друг на друга не надо.

Упражнение «Обмен ролями»

Цель: тренировка умения управлять конфликтной ситуацией.

Предложите ребенку разыграть его недавнюю ссору с ровесником, со взрослым. В этой ролевой игре пусть он выступает в качестве своего «противника».

Упражнение «Эмоции».

Цель: обучение ребенка выражать собственные эмоции, угадывать чувства и настроения окружающих

Обучающиеся становятся в круг, ведущий просит показать их какую-либо эмоцию, сначала простую, потом сложную, можно перейти к чувствам. Помимо основного психотерапевтического эффекта упражнение также развивает невербальные навыки ребенка. Далее проводится рефлексия.

Упражнение «Крокодил эмоций»

Цель: развитие умения определять эмоциональное состояние другого человека.

Ведущий задаёт эмоцию вызвавшемуся ребёнку так, чтобы никто из класса не слушал. Ученик демонстрирует эту эмоцию с помощью мимики и пантомимики до тех пор, пока кто-то из класса не угадает, что это за эмоциональное состояние. Ученик, верно определивший эмоцию, становится на место первого. Теперь он показывает, а остальные отгадывают.

Упражнение «Иногда Я...»

Цель: повышать осознанность собственного состояния, формировать установку на допустимость проживания негативных эмоций и их контроль в социуме.

Участникам предлагается подготовить мини-рассказ о нескольких примерах проявления собственных эмоций и причинах их проявления. Например: «Иногда я злюсь, потому что у меня что-то не получается» или «Иногда (всегда) я счастлив, когда мне дарят подарки!» и т.д. Далее, участники по очереди делятся своими рассказами с группой.

Упражнение «Рубка дров»

Цели: уменьшение накопившейся агрессивной энергии, снижение мышечного напряжения, формирование навыков контроля и регулирования своих эмоций и чувств.

Педагог: «Встаньте так, чтобы вокруг было немного свободного места. Представьте себе, что вам нужно нарубить дрова из нескольких чурок. Всякий раз, когда вы с силой опускаете топор, вы можете громко выкрикивать: "Ха!" Затем ставьте следующую чурку перед собой и рубите вновь. Через две минуты пусть каждый скажет мне, сколько чурок он перерубил».

Упражнение «Вместо ссоры - помирились».

Цель: способствовать снижению вербальной и невербальной агрессии, формирование навыков управления эмоциями.

Педагог: «Разбейтесь на пары, повернитесь друг к другу спиной. Представьте себе, что вы поссорились. Вот-вот начнется драка. Пальцы сожмите в кулаки. Глубоко вдохните, сожмите челюсти, затаите дыхание, надуйте щеки. Надуйте щеки как можно сильнее. Затем быстро развернитесь к своему партнеру и пальцами «сдуйте» его надутые щеки. Смешно, весело, ругаться уже неохота. Ура! Можете обнять своего друга».

Для этого упражнения можно предложить выбрать себе в партнеры наименее привлекательного для данного участника человека из группы.

Упражнение «Подари улыбку»

Цель: развитие умения выражать свое эмоциональное состояние.

Участники становятся в круг, берутся за руки. Каждый по очереди дарит улыбку своим соседям слева и справа, важно при этом смотреть друг другу в глаза. Обсуждение: Что чувствовали? Какое сейчас настроение?

Упражнение «Ласковое имя»

Цель: формирование в группе атмосферы взаимной поддержки.

Каждый из участников по очереди становится в круг и протягивает руки ладонями вверх тому, с кого бы он хотел начать движение по кругу.

Все по одному называют варианты (ласкательные) имени участника, стоящего в центре круга, и как бы «дарят» их. Важно при этом прикоснуться к ладоням и посмотреть в глаза, поблагодарить за «подарок».

Упражнение «Ворвись в круг»

Цель: тренировка навыков использования стратегий управления конфликтными ситуациями.

Участники встают в один большой круг и крепко держатся за руки.

Один из участников должен остаться за кругом и попытаться прорваться в круг. Как только ему это удастся, следующий должен выйти за круг и попытаться ворваться в него и остаться в нем.

Ведущий следит за тем, чтобы никому не причиняли боли, чтобы всем была предоставлена возможность собственными силами проникнуть в круг. Ребенок, который не в состоянии сделать это, должен находиться вне круга не более 1 минуты, его необходимо пустить в круг.

После выполнения упражнения обязательно обсуждение.

- Что вы чувствовали, когда были частью круга?
- Что вы чувствовали, когда пытались проникнуть в круг?
- Что почувствовали, когда получилось проникнуть в круг?

Упражнение «Глаза в глаза»

Цель: развитие навыков эмпатии.

Педагог: «Ребята, возьмитесь за руки со своим соседом по столу. Смотрите друг другу только в глаза и, чувствуя руки, попробуйте молча передать разные состояния: «я грущу», «мне весело, давай играть», «я рассержен», «не хочу ни с кем разговаривать» и т.д.».

После игры обсудите с детьми, какие состояния передавались, какие из них было легко отгадать, а какие трудно.

Упражнение «Якательный перевод»

Цель: обучение детей справляться с негативными эмоциями

Предположим, что у ребенка конфликт с каким-то человеком. Он описывает этот конфликт, а затем заменяет в тексте имя оппонента и

местоимения, указывающие на него, на «Я». Полезно вообще заменить все имена и местоимения на «Я». Участвуют по очереди все дети.

Упражнение «Попроси игрушку» (вербальный вариант).

Цель: обучить детей эффективным способам общения.

Группа делится на пары, один из участников пары (участник 1) берет в руки какой-то предмет, например, игрушку, тетрадь, карандаш и т.д. Другой участник (участник 2) должен попросить этот предмет.

Инструкция участнику 1: «Ты держишь в руках игрушку (тетрадь, карандаш), которая очень тебе нужна, но она нужна и твоему приятелю. Он будет у тебя ее просить. Постарайся оставить игрушку у себя и отдать ее только в том случае, если тебе действительно захочется это сделать».

Инструкция участнику 2: «Подбирая нужные слова, постарайся попросить игрушку так, чтобы тебе ее отдали».

Упражнение «Попроси игрушку» (невербальный вариант)

Цель: обучение детей эффективным способам общения.

Упражнение выполняется аналогично предыдущему, но с использованием только невербальных средств общения (мимики, жестов, дистанции и т.д.).

После проведения обоих вариантов (вербального и невербального) можно обсудить упражнение. Дети по кругу могут поделиться своими впечатлениями и ответить на вопросы: Когда было легче попросить игрушку? Когда тебе действительно хотелось ее отдать? Какие нужно было произносить слова?

Упражнение «Мы похожи с тобой тем, что...»

Цель упражнения: способствовать построению эффективного командного взаимодействия. Принятие детьми друг друга, содействие доброжелательной обстановке в группе

Участники делятся на две группы. Одна группа образует внутренний круг, другая – внешний. Все стоят лицом друг к другу. Каждый участник внешнего круга говорит своему напарнику: «Мы с тобой похожи...», после

чего стоящие во внутреннем кругу отвечают «Мы с тобой отличаемся тем...» затем делают шаг к новому партнеру. Процедура повторяется до тех пор, пока все не дойдут до своего первого партнера.

Упражнение «Мышь и мышеловка»

Цель: учить детей преодолевать конфликтные ситуации.

Все встают в круг, плотно прижавшись друг к другу ногами, плечами и обнимаются за пояс, образовав «мышеловку». «Мышонок» находится в кругу. Его задача – всеми возможными способами вылезти из мышеловки: отыскать «дыру», уговорить кого-то расслабить «цепь», найти другие способы, но выбраться из создавшейся ситуации.

Примечание. Если учитель замечает, что мышенок загрустил и не может выбраться, он регулирует ситуацию. Например: «Давайте все вместе поможем мышонку, расслабим ноги и руки, пожалеем его».

Упражнение «Остров конфликтов»

Цель: развивать умение находить выход из конфликтных или близких к конфликтным ситуаций, используя невербальные и вербальные способы.

Детям сообщается, что они попали на остров конфликтов. «Ребята, мы должны помочь жителям этого острова. Они постоянно ссорятся, не умеют правильно общаться, не умеют находить выход из трудных ситуаций.

Варианты:

- девочка разбила мамину любимую вазу;
- мальчик порезал палец;
- ребенок упал в лужу в новых брюках;
- девочка потеряла новую куклу;
- мальчик не дает свою машинку другим детям поиграть;
- девочка постоянно толкается;
- человек требует пропустить его;
- ребенку порвали книгу;

– девочка требует купить игрушку.

Упражнение «Магнит»

Цель: формировать навыки сотрудничества.

Ведущий предлагает детям встать в круг и взяться за руки. Пока звучит музыка, дети хороводом двигаются по кругу. Как только музыка останавливается, ведущий называет имя любого из участников занятия (Аня). Аня становится магнитиком – она «притягивает» детей, и они бегут к Анне, окружая её плотным кружком. После этого все снова берутся за руки и водят хоровод под музыку. Аня становится ведущим и называет имя следующего «магнитика», когда музыка замолкает. Желательно, чтобы в игре поучаствовало как можно больше детей, которые отличаются застенчивостью и скованностью.

Упражнение «Пойми меня»

Цель: Развивать навыки командного взаимодействия, повышать сплоченность.

Подготовительный этап: подготовьте альбомные листы и два маркера разного цвета для каждой пары игроков. Суть игры: Каждая пара игроков на листе бумаги должна нарисовать рисунок. Сделать это игроки должны, не произнося ни одного слова, не сговариваясь и не обсуждая рисунок заранее. Рисуют по одному предмету или детали друг за другом: начинает один, второй продолжает, затем снова рисует первый, затем второй и т. д. Игра начинается по команде руководителя. Игра учит: умению понять ход мыслей партнёра, выражать свои мысли без слов, формирует лидерские позиции.

Упражнение «Договариваемся молча»

Цель: Развивать навыки сотрудничества и невербальной коммуникации.

Ребятам предлагают разбиться по парам. Ведущий раздаёт каждой паре конверт, в котором находятся разрезанные на части картинка с изображением двух «упрямых козликов», чистый лист бумаги и клей.

Каждой паре нужно, не разговаривая друг с другом, молча, правильно собрать разрезную картинку и в правильном порядке наклеить её на лист.

Ведущий старается следить, чтобы участники пар не общались друг с другом. После выполнения задания ведущий спрашивает: легко ли было работать молча, что помогало ребятам, что мешало, как им удалось договориться. Участники с ведущим приходят к выводу, что вместе любое дело выполнять легче и интересней.

Упражнение «Мне кажется, что ты ...»

Цель: Повышение самооценки, развития умения понимать другого человека.

Инструкция: «Разбейтесь на пары. Один из вас должен высказать свое предположение относительно состояния другого. Каждая фраза должна начинаться со слов: «Мне кажется, что ты (рассержен, весел, добр, злишься на ... и так далее)». Тот, кто выслушивает мысли своего товарища, может согласиться или не согласиться с тем, что он говорит, аргументируя при этом свою точку зрения».

Упражнение «Мы похожи ...» (рисунки символы)

Цель: Развитие умения работать в команде.

Инструкция: «Разбейтесь, пожалуйста, на две команды. Пусть каждая команда сядет и составит список того, что объединяет ее членов. В этом списке можно написать, например: «У каждого из нас есть сестра...», «У каждого из нас есть мягкая игрушка...», «Любимый цвет каждого из нас...», «У каждого из нас мама ходит на работу...», «Мы все очень любим макароны...», «Мы все не выносим, когда кто-нибудь ябедничает», «В каникулы мы все любим ездить на море...» и так далее. У вас есть пятнадцать минут. Победит та команда, которая найдет и запишет наибольшее количество общих черт».

Упражнение «Я не должен»

Цель: актуализация ценностей в области общения.

Инструкция: Учитель заранее готовит сюжетные картинки, связанные с приемлемыми и неприемлемыми взаимоотношениями (в системах взрослый – ребенок, ребенок – ребенок, ребенок – окружающий мир), и шаблон «Я не должен» (например, изображение знака). Ребенок раскладывает около шаблона те картинки, которые изображают ситуации, неприемлемые во взаимоотношениях между людьми, между человеком и природой, человеком и предметным миром, объясняют свой выбор. Остальные дети выступают в роли наблюдателей и советчиков.

Упражнение «Путанка»

Цель: Развитие групповой сплоченности, создание эмоционально положительного настроения.

Инструкция: «Водящий выходит за дверь. Остальные участники берутся за руки и «запутываются». Водящий распутывает «узел».

Упражнение «Темные и светлые мешочки»

Цель: развитие навыков рефлексии, актуализация ценностных ориентаций в области общения.

В кабинете на стене крепятся два мешочка – черный и белый. Ребятам объявляется, что все качества человека можно разделить на две группы – темные (плохие, которые мешают ему общаться с другими, приносят неприятности) и светлые (хорошие, которые помогают человеку жить, трудиться, общаться). На отдельном листочке печатаются позитивные и негативные эмоции. Учащимся предлагается определить, к какой группе человеческих качеств относится рассматриваемое – светлым (положительным) или темным (отрицательным), и расположить это качество в соответствующий мешочек. Также им предлагается обосновать свой выбор, доказав примерами из жизни.

Упражнение «Волшебные очки»

Цель: самопознание, развитие навыков рефлексии, формирование негативной установки к проявлению агрессии в общении.

Учащимся предлагается примерить волшебные очки, которые помогают человеку увидеть в себе темные (отрицательные качества). Ребятам, одев очки, необходимо всмотреться в свой внутренний мир и понять, есть ли в нем такое качество как агрессивность. Предлагаются вопросы для обсуждения: «Когда проявляется агрессивность?», «Мешает или помогает агрессивность дружить, общаться с окружающими?», «Хочет ли ребенок избавиться от агрессивности?».

Просмотр мультипликационного фильма «Мечь кота Леопольда»

Цель: актуализация представлений о сущности стратегий управления конфликтными ситуациями.

Учащимся задаются вопросы: «Как кот Леопольд вел себя в ситуации, когда его обижали в начале мультфильма?», «Как кот Леопольд вел себя в обидной ситуации в конце мультфильма, когда выпил «Озверин»?», «Какой из увиденных способов поведения правильный?».

В беседе с детьми необходимо подвести их к мнению о том, что ни первый способ (терпеть и прощать все обидные действия в свой адрес), ни второй способ (драться, ругаться в ответ на обидные действия) не приемлемы. Они являются крайними и нежелательными формами поведения. В первом случае страдает сам человек. Во втором случае – страдают окружающие. Выражать свое недовольство и обиду нужно, но надо уметь это сделать правильно.

Упражнение «Опасно или безопасно»

Цель: формирование представлений о социально приемлемых способах выражения негативных эмоций.

Ребятам предлагаются возможные ситуации проявления агрессии. Им необходимо определить, являются ли предложенные в перечне способы выражения гнева, злости, обиды опасными или безопасными для окружающих людей и самого человека. С учащимися обсуждается вопрос о том, почему одни способы выражения гнева опасны, а другие безопасны.

Списки двух получившихся групп по желанию дополняются примерами ребят.

Упражнение «Волшебная фраза»

Цель: обучение технике «Я-высказывание»

Учащиеся информируются о том, что есть волшебная фраза, которая поможет выразить свое недовольство, при этом не обидев другого человека. Учитель знакомит учащихся с формулой «Я-высказывания», например: «Коля, мне очень неприятно, когда ты меня называешь таким обидным словом. Пожалуйста, называй меня по имени».

Упражнение «Психологический театр»

Цель: обучение навыкам разрешения конфликтов.

Ребятам предлагается представить, что они актеры театра и им необходимо обыграть несколько ситуаций. Ситуации для обыгрывания, в которых необходимо выразить свое недовольство с помощью «волшебной» фразы – «Я-высказывания»:

1. Одноклассник взял без спроса твою ручку.
2. Девочки класса смеются над тем, что у тебя не получается прыгать на скакалке.
3. Ученик в классе придумал тебе прозвище и начал обзывать и т.п.

Знакомство с памяткой «Правила общения в нашем классе»

Цель: формирование навыков группового взаимодействия.

Учащимся предлагается самостоятельно попробовать сформулировать правила общения с окружающими. После учитель знакомит учащихся с правилами, предложенными в памятке. Все правила совместно обсуждаются.

Создание рисунков «Школа с правилами и без»

Цель: формирование навыков группового взаимодействия.

Учащимся предлагается нарисовать на одной половине листа школу с правилами, на другой – школу без правил. В дальнейшем рисунки

обсуждаются – ребята отвечают на вопросы: «Безопасно ли в Школе без правил?», «В какой школе с правилами или без – ребята чувствуют себя комфортнее и почему?», «В какой школе они хотели бы сами учиться?».

Знакомство с памяткой «Как правильно вести себя в ответ на грубое поведение человека?»

Цель: формирование навыков группового взаимодействия.

Учащиеся информируются о том, что существуют правила, как необходимо вести себя в ответ на грубое поведение другого человека в ваш адрес. Учащиеся самостоятельно записывают перечисленные правила в заготовку «Лесенка». Для закрепления полученных знаний все перечисленные в памятке правила обыгрываются посредством воспроизведения типичных конфликтных ситуаций в школьной жизни.

Знакомство с памяткой «Краткий словарик вежливых слов»

Цель: формирование навыков группового взаимодействия, обучение навыкам использования формул речевого этикета.

После обсуждения вежливых слов, представленных в памятке, учащимся предлагается перечислить другие известные вежливые слова и выражения, а также описать ситуации их использования.

Посмотреть с последующим обсуждением м/ф «Уроки хороших манер: Теплые слова».

Классный руководитель организует обсуждение мультфильма по следующим вопросам: «О каких теплых словах в м/ф велась речь?», «Какие теплые слова вы еще знаете?», «Как по другому можно назвать теплые слова?», «Зачем вообще нужно использовать вежливые слова?», «Только ли в семье (дома с близкими) необходимо использовать теплые (вежливые, добрые) слова?».

Упражнение «Делаем вместе»

Цель: формирование навыков группового взаимодействия.

Имея на двоих один набор карандашей, необходимо разукрасить одинаково два совершенно одинаковых рисунка, заранее договорившись.

Далее обсуждается поведение детей при выполнении задания – «Кому удалось договориться?», «Что им помогло в этом?».

Знакомство с памяткой «Правила работы в группе»

Цель: формирование навыков группового взаимодействия.

Учащиеся знакомятся с содержанием предложенной памятки. Высказывают собственное мнение по поводу предложенных правил – «Зачем нужно выполнять данное правило?», «К чему приведет нарушение перечисленных правил?» и т.д. Учителем делается вывод: нужны ли правила для работы в группе.

Дискуссия «Можно ли прожить без внимания?»

Цель: самопознание, развитие навыков рефлексии, укрепление самооценки.

Вопросы для обсуждения: «Любите ли вы, когда на вас обращают внимание?», «Какое вам нравится внимание со стороны окружающих?», «Зачем человеку внимание окружающих?», «Может ли человек прожить без внимания?» После обсуждения делается вывод о том, что каждый человек нуждается во внимании со стороны окружающих. Так он начинает чувствовать себя кому-то нужным, полезным. Появляется уверенность в себе, понимание, что я что-то значу. Но бывают ситуации, когда человеку недостает внимания окружающих. Поэтому он вынужден привлекать к себе внимание. Зачастую это делается неправильными способами, что приводит к ухудшению ситуации – от человека еще больше отворачиваются, игнорируют, не дружат с ним.

Игра «Да, нет, не знаю»

Цель: самопознание, развитие навыков рефлексии, укрепление самооценки.

Учащимся предлагается в игровой форме оценить, приемлемыми ли способами являются перечисленные способы привлечения к себе внимания. Оценка производится не словами, а действиями: ответ «Да» – один хлопок в ладоши, ответ «Нет» – один удар ногой по полу, ответ «Не

знаю» – полное молчание. Подобным образом оцениваются и в последующем обсуждаются следующие формы привлечения к себе внимания: ударить (щипнуть, толкнуть и т.п.) человека, обозвать человека (сказать матом, назвать посредством клички и т.п.), говорить громким и раздраженным голосом, сломать что-то принадлежащее человеку, обратиться по имени к человеку, сделать доброе дело, предложить помощь человеку, сказать комплимент человеку и т.д. Учащиеся могут предлагать свои варианты – все они оцениваются и обсуждаются.

Дискуссия «Кто такой настоящий друг?»

Цель: самопознание, развитие навыков рефлексии, укрепление самооценки.

Вопросы для обсуждения: «Какими качествами должен обладать настоящий друг? Каким должен быть настоящий друг», «Может ли друг иметь свое мнение, свои желания, свои любимые занятия и т.п.?», «Может ли ваш друг дружить с другими ребятами?», «Можно ли тебя назвать настоящим другом? Почему?».

Упражнение «Знатоки дружбы»

Цель: самопознание, развитие навыков рефлексии, укрепление самооценки.

Учащимся для обсуждения даются ситуации. Им необходимо определить, правильно ли поступает друг, относясь к своему товарищу подобным образом. Например:

- 1) ученик просит своего друга выполнять вместо него дежурство в классе,
- 2) мальчик склоняет своего друга нарушать правила поведения в школе, чтобы наказали не его одного,
- 3) девочка говорит своей подруге – ты мне не друг, если дружишь с Таней (другой девочкой) и т.д.