

ПСИХОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ



С.А. Котова, В.И. Максим

Детская конфликтологическая КОМПЕТЕНТНОСТЬ:

онтогенез и развитие, теория и практика

Котова Светлана Аркадьевна — кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального образования Института детства РГПУ им. А.И. Герцена, эксперт Комитета по образованию Санкт-Петербурга.

Максим Василия Игоревна — магистр Института детства РГПУ им. А.И. Герцена.

В своей статье авторы дают всесторонний анализ проблемы конфликтологической компетентности младших школьников и предлагают авторскую программу по работе с ней.

Противоречия в социуме и их динамика проявляются в изменениях социальной напряжённости. В наступившем столетии эта проблема стала весьма актуальной. Во всем мире идет постоянный поиск форм и путей снятия напряжения между группами и группировками, государствами и партиями, обществом и правительствами. Социальная задача состоит не в том, чтобы устранить социальную напряженность, конфликтность полностью, а в том, чтобы изменить систему социальных отношений, изменить ситуацию, вызвавшую повышенную напряженность. Регулирование социальных отношений может в значительной степени смягчать напряженность или хотя бы не доводить ее до противоречий, тем более бескомпромиссных, деструктивных, и тем обеспечивать развитие социальной общности. Очевидно, что отсутствие социальной напряженности — это залог устойчивого развития общества.

В рамках современной концепции устойчивого развития и новых ФГОС цель образования заключается в воспитании грамотного человека с активной гражданской позицией, способного критически мыслить, оценивать ситуацию и прогнозировать последствия своей деятельности с точки зрения негативного воздействия на социальное развитие и окружающую среду, брать на себя ответственность за принимаемые решения. В числе основных непреходящих ценностей данной концепции фигурируют такие понятия, как справедливость, уважение прав других людей, ответственность за свои поступки. На современном этапе развития России особую остроту и актуальность приобретает **проблема формирования у подрастающего поколения опыта конструктивных взаимоотношений, особенно в условиях конфликтных ситуаций**. Воспитание доброжелательного, толерантного отношения к окружающему через формирование конфликтной компетентности становится сегодня одним из главных факторов становления личности, готовой к вызовам будущего.

Эффективное поведение в конфликте современной психологией рассматривается как компонент общей коммуникативной компетентности личности и обозначается как конфликтная/конфликтологическая компетентность (Б.И. Хасан). Данное понятие включает в себя следующие основные компоненты:

- «Я-компетентность»,
- адекватную ориентацию в собственном психологическом потенциале, а также потенциале другого участника,
- знания о конфликте как виде ситуации взаимодействия,
- рефлексивную культуру,
- владение достаточно широким спектром стратегий поведения в конфликте и адекватное их использование,
- культуру саморегуляции, прежде всего, эмоциональной.

Конфликты сопровождают человека на протяжении всей его жизни и относятся к классу повседневных социальных явлений. Основы конфликтологической компетентности закладываются в раннем детстве в ходе становления и функционирования отношений ребёнка. Уже с дошкольного детства человек начинает активно осваивать опыт разрешения конфликтных ситуаций. Основными механизмами ее развития выступают подражание, идентификация, отчуждение. Открытое подражание — основа освоения социальных образцов в дошкольном возрасте (М.И. Лисина, В.В. Абраменкова). Маленький ребёнок активно подражает реакциям взрослых, копируя самых близких — маму и папу. Опыт родителей воспринимается в раннем и дошкольном возрасте как нормативный. Многократное повторение поведенческих реакций приводит к их устойчивому закреплению в дальнейшем поведении, а потом и характере ребёнка. Поэтому столь часто уже во взрослом возрасте знакомые семьи отмечают сходство выросшего ребёнка с тем или иным родителем в движении, походке, манерах, привычках, стиле речи и т. п. Огромное значение в этом процессе присвоения социального опыта играют эмоции ребёнка. Положительные эмоции привлекают внимание ребёнка к тем или иным реакциям и облегчают в дальнейшем их воспроизведение. Положительные эмоции обеспечивают и развитие у ребёнка идентификации не только с родителями, сверстниками, но и с игрушкой, сказочным персонажем, животным, в результате чего ребёнок обогащает себя желаемыми свойствами объекта идентификации.

Характеризуя возрастную динамику социального развития ребёнка-дошкольника, В.В. Абраменкова пишет: «Недифференцированная идентификация, берущая начало от состояния общности с матерью, постепенно уступает место более дифференцированной, включающей свою противоположность — отчуждение, когда индивид может не только понимать, но и отвергать, не только любить, но и ненавидеть, сострадать или злорадствовать». Овладение отчуждением как более сложным механизмом социализации даёт возможность осуществлять селекцию воспринимаемых социальных ре-

акций в сторону не только их принятия, но и отвержения. В поведении это выражается в выборе с той или иной степенью осознанности позиции солидарности или оппозиции с Другим (взрослым или сверстником) в различных социальных ситуациях. Позиция отчуждения, несомненно, возникает на более позднем этапе социального развития, так как она предполагает развитие у ребёнка начальных форм самосознания, определённый уровень самоопределения, связанный с потребностью в самоутверждении и способностью критически воспринимать социальную ситуацию. Именно механизм отчуждения лежит в основе развития рефлексивных способностей, так как обеспечивает возможность воспринимать ситуацию, другого человека со стороны, увидеть что-то другими глазами, посмотреть на ситуацию взаимодействия как бы сверху, отстраненно. Возникновение отчуждения рассматривается как способность выйти за пределы как собственного Я, так и Я другого человека (Ю.М. Антонян). Возникновение и развитие отчуждения связано со сменой позиции в совместной деятельности. Так, в дошкольном детстве именно освоение сюжетно-ролевой игры, дающей возможность активной и многократной смены позиций через проигрывание различных ролей (врача и медсестры, капитана и матроса, продавца и покупателя и т. д.) обеспечивает развитие способности к отчуждению и рефлексии через принятие или непринятие различных ролей, точек зрения, тех или иных моделей поведения. В философском плане — это процесс освоения категорий «Я — Другой», «Мы — Они», определяющих поведение человека. Неслучайно именно в игровой деятельности мы наиболее ярко можем наблюдать разнообразные конфликтные ситуации: «Я не буду с тобой играть! Отдай мой самосвал!!!», «Ты должен сесть вот сюда и сказать следующее... Почему ты не так делаешь?», «Нет, лучше я буду мамой, а ты дочкой», «А можно я буду играть с твоей куклой?». В основном это краткосрочные ситуации, которые быстро разрешаются. По М.М. Рыбаковой, это конфликтные ситуации действия (в условиях дефицита средств и материалов игры) и ситуации эмоционального отношения («нравится — не нравится», «хочу — не хочу»). Таким образом, к концу дошкольного возраста ребенок уже накапливает достаточно разнообразный первичный опыт отношений, в том числе и конфликтных. При этом важно отметить, что процесс социального развития дошкольника, с точки зрения конфликтологии, отличается следующими особенностями:

- процесс накопления опыта носит стихийный характер,
- социальный опыт и диапазон поведенческих реакций значимо определен непосредственным окружением ребенка,
- большую роль в том или ином развитии ситуации играет эмоциональное состояние,
- круг ситуаций, которые может анализировать и регулировать дошкольник, крайне ограничен,



— причины, ход развития и результат взаимодействия слабо осознается ребенком.

Поступление ребёнка в школу значимо перестраивает структуру и содержание его деятельности. Школьная жизнедеятельность строго регламентирована (подчинена социальным требованиям и контролируется взрослыми) и не предполагает ярких эмоциональных всплесков и свободы реакций. Ребёнку достаточно трудно дается переход от спонтанных эмоциональных реакций и свободы общения и взаимодействия, допустимых для детей дошкольного возраста. При этом развитие позитивного опыта взаимоотношений наиболее важно в младшем школьном возрасте, так как в этот период в условиях коллективного школьного обучения начинают формироваться достаточно устойчивые особенности личности, происходит выстраивание мотивов и ценностей, закрепляются некоторые характерологические особенности, которые могут стать источниками как успехов, так и серьезных проблем в учебно-познавательной деятельности и межличностных отношений школьника.

В младшем школьном возрасте в жизни ребёнка все большее место, помимо родителей, начинают занимать другие люди: учитель, одноклассники. Например, если в конце дошкольного возраста потребность в общении со сверстниками только оформляется, то у младшего школьника она уже становится одной из главных. Поступление в начальную школу «вторгает» прежде защищённого семьей ребёнка в ситуацию, где «взаправду», в реальных отношениях, следует научиться отстаивать свои позиции, своё мнение, своё право на автономию, своё право быть равноправным в общении с другими людьми и нести ответственность за своё решение.

В младшем школьном возрасте ребенку приходится проходить все перипетии отношений, прежде всего, со сверстниками. В процессе учебной деятельности, носящей коллективный характер, младшие школьники постоянно оказываются в проблемных ситуациях, требующих быстрого и гибкого разрешения. Здесь в ситуациях формального равенства (все одноклассники и ровесники) сталкиваются дети с разной природной энергетикой, с разной культурой речевого и эмоционального общения, с разной волей и отличным чувством личности. Столкновения эти приобретают выраженные экспрессивные формы. «Все многообразие составляющих межличностного общения ложится на каждого ребенка с силой истинных реалий социального взаимодействия людей,» — отмечает В.С.Мухина, характеризуя младшего школьника.

Р.С. Немов отмечает тот факт, что общение школьников со сверстниками имеет ряд существенных особенностей, качественно отличающихся от общения во взрослой среде.

Во-первых, наиболее важная отличительная черта состоит в большом разнообразии коммуникативных действий и чрезвычайно широком их диапазоне. В общении со сверстником можно наблюдать множе-

ство действий и обращений, которые практически не встречаются в контактах со взрослыми. Ребенок спорит со сверстником, навязывает свою волю, успокаивает, требует, приказывает, обманывает, жалеет. Именно в общении с другими детьми впервые появляются такие сложные формы поведения, как притворство, стремление сделать вид, выразить обиду, кокетство, фантазирование.

Во-вторых, яркая черта общения со сверстниками заключается в его чрезвычайно яркой эмоциональной насыщенности. Повышенная эмоциональность и раскованность контактов детей отличает их от характеристик взаимодействия со взрослыми. Действия, адресованные сверстнику, характеризуются значительно более высокой адекватной направленностью. В общении со сверстниками у ребенка наблюдаются в 9–10 раз больше экспрессивно-мимических проявлений, выражающих самые различные эмоциональные состояния: от яростного негодования до бурной радости, от нежности и сочувствия до гнева. В младшем возрасте школьники втрое чаще одобряют ровесника и в девять раз чаще вступают с ним в конфликтные отношения, чем при взаимодействии со взрослым. При этом преобладают следующие умения: действенные умения; риторические умения; умение вести диалог; умение слышать и слушать, а также вести спор; умение вставать на точку зрения другого; умение работать сообща для достижения общей цели.

В-третьих, специфической особенностью контактов детей является их нестандартность и нерегламентированность. Если в общении со взрослым даже самые несмелые дети придерживаются определенных общепринятых норм поведения, то при взаимодействии со сверстником школьник использует самые неожиданные действия и движения. Этим движениям свойственна особая раскованность, ненормированность, незаданность никакими образцами: дети прыгают, принимают причудливые позы, кривляются, передразнивают друг друга, придумывают новые слова и звуко сочетания, сочиняют разные небылицы. Подобная свобода позволяет предположить, что общение сверстников помогает ребенку проявить свое самобытное начало. Однако нерегламентированность и раскованность общения, использование непредсказуемых и нестандартных средств остаются отличительной чертой общения детей младшего школьного возраста.

Еще одна особенность общения сверстников — преобладание инициативных действий над ответными. Особенно ярко это проявляется в невозможности продолжить и развить диалог, который распадается из-за отсутствия ответной активности партнера. Для ребенка наиболее важно его собственное действие или высказывание, а инициативу сверстника в большинстве случаев он не поддерживает. Инициативу взрослого они принимают и поддерживают примерно в два раза чаще. Чувствительность к воздействию партнера существенно меньше в сфере общения

с другими детьми, чем со взрослыми. Такая несогласованность коммуникативных действий часто порождает конфликты, протесты, обиды среди детей.

В процессе учебной деятельности младшие школьники постоянно оказываются в проблемных ситуациях, приводящих к конфликтам, к конструктивному разрешению которых они порой не готовы. Младшие школьники, особенно первоклассники, часто теряются в конфликтных ситуациях, не понимая требований взрослого, не достигая «желаемого им» результата, сталкиваясь с недобросовестным и нечестным поведением. Привыкшие к «домашнему» стилю общения дети не понимают и не признают жесткие требования, окрик, оскорбления, телесные воздействия, принуждение. Поэтому для успешной социальной адаптации в школьной жизни быстрое приобретение опыта конструктивного разрешения конфликтов столь важно.

Именно в младшем школьном возрасте, когда активно формируется способность к рефлексии своего и чужого поведения, особую значимость приобретает становление способности разрешать конфликты. Позитивный опыт разрешения конфликтов обладает следующими значимыми функциями (В.И. Андреев):

- изменение и развитие личности;
- развитие чувства ответственности, осознание человеком собственной значимости;
- сплочение единомышленников;
- создание условия выбора или принятия творческого решения;
- информационная и связующая роль;
- создание условий для переоценки отношений, моральных качеств людей;
- стимуляция активности;
- снятие напряженности;
- восстановление оптимального равновесия в отношениях;
- выявление неблагополучия, рассогласования целей, интересов.

Неподготовленность ребенка к разрешению проблемных ситуаций осложняет межличностные контакты, затрудняет взаимопонимание детей и взрослых, препятствует достижению детьми возможных успехов в различных видах развивающей деятельности. Практика показывает, что одного только стремления к сохранению позитивности в межличностных отношениях недостаточно, что необходимо обладать определенной конфликтологической компетентностью, чтобы быть социально успешным. Очевидно, что такая проблема психолого-педагогической науки, как изучение и формирование опыта взаимоотношений младших школьников в условиях разрешения конфликтов, является более чем актуальной на сегодняшний день.

Целью исследования стало выявление особенности социального опыта отношений младшего школьника в условиях межличностного конфликта.

Для диагностики конфликтной компетентности младшего школьника отбирались такие методики, которые позволяют выявить особенности поведения детей младшего школьного возраста в конфликтных ситуациях, определить специфику эмоционального реагирования на трудности, оценить конструктивность действий младшего школьника в конфликте, выявить наиболее характерные для данной возрастной группы конфликтные ситуации. В итоге диагностический комплекс включал следующий набор методик:

- *наблюдение за поведением учащихся в урочное и внеурочное время*,
- *методика «Неоконченные предложения»*,
- *опросник «Отношение младших школьников к конфликту»*,
- *«Тест рисуночной фрустрации» С. Розенцвейга*.

Для того чтобы выявить, какое представление имеют младшие школьники о конфликтах и причинах их возникновения, определить особенности их поведения в конфликте, причины возникновения конфликтных ситуаций, мы провели специально составленный нами **опросник**, включавший в себя следующие вопросы:

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?

Для более глубокого изучения особенностей поведения младших школьников в конфликтной ситуации мы модифицировали, в соответствии с поставленной целью, проективную методику **«Неоконченные предложения»**. В итоге стимульные предложения выглядели следующим образом:

- Когда меня кто-то обзывает, я...
- Когда мои друзья смеются надо мной, я...
- Если учитель несправедливо оценивает меня, я...
- Когда у меня что-то не получается, я...
- Когда мои родители наказывают меня, я...
- Когда кто-то берет без спроса мои вещи, я...
- Когда меня кто-то толкает на перемене, я...
- Если кто-то ломает мои игрушки, я...

«Тест рисуночной фрустрации» С. Розенцвейга был отобран потому, что позволяет диагностировать особенности поведения ребенка в ситуациях фрустрации. Относится к классу проективных мето-



дик. Он позволяет выявить индивидуальные способы преодоления **препятствий**, определить специфику эмоционального реагирования на трудности, оценить действия субъекта по параметру конструктивности.

Исследование проводилось в 2011–2012 в ГБОУ СОШ №5 г. Кингисеппа Ленинградской области, в нём участвовало 56 детей в возрасте 8–9 лет (20 девочек и 36 мальчиков).

Анализ результатов «Теста рисуночной фрустрации» С. Розенцвейга показал, что лишь у 50% испытуемых показатели категории типов реакций находятся в пределах возрастной нормы. У 60% испытуемых доминантен, по сравнению со средним нормативом, тип реакции с фиксацией на самозащите. Выраженность данного показателя характеризует слабую, уязвимую, ранимую личность, вынужденную в ситуациях препятствия сосредотачиваться в первую очередь на защите собственного «Я». У 25% младших школьников доминантен тип реакции с фиксацией на препятствии, что говорит о том, что испытуемые в ситуациях фрустрации склонны чрезмерно фиксироваться на существующей помехе, но не на решении фрустрирующей ситуации.

И лишь у 15% испытуемых доминирует тип реакции с фиксацией на удовлетворение потребности в конструктивном взаимодействии, что означает адекватную позитивную реакцию на фрустрацию, согласно С. Розенцвейгу. Эти оценки говорят о доминирующем у младших школьников 8–9 лет пассивном поведении и высоком риске социально зависимого поведения.

Конструктивными в ситуации фрустрации, по С. Розенцвейгу, являются следующие реакции:

- самостоятельное разрешение ситуации (фактор i);
- подчинение объективным требованиям, в том числе требованию взрослого (фактор m);
- признание собственной вины в случившемся (фактор l).

Отсутствие у 50% испытуемых в профиле фактора l (переинтерпретация фрустрирующей ситуации, восприятие ее как выгодной, полезной) у детей может считаться закономерностью, поскольку подобное отношение к трудным ситуациям требует высокого уровня опосредованного поведения, что в целом недостаточно свойственно детям. А вот отсутствие у испытуемых фактора i, обозначающего наиболее конструктивный способ реагирования на фрустрацию, скорее свидетельствует о том, что способность самостоятельно решать определенные проблемы у данной группы практически не сформирована.

Превышение норматива показателей доли экстрапунитивных реакций у 45% испытуемых (факторов E⁺ и E⁻) говорит о том, что для испытуемых характерно проявление неконструктивных реакций: открытые проявления агрессии, обвинения поведения, приписывание окружающим вины за сложившуюся ситуацию, враждебность, направленные против других лиц

(фактор E); а также сожаление, негодование по поводу возникшего препятствия, склонности фиксироваться во фрустрирующей ситуации на переживании недовольства и досады без каких-либо попыток устранить помехи (фактор E⁺).

В результате проведения опроса были получены следующие результаты.

Младшие школьники имеют некоторое размытое представление о конфликтах и причинах их возникновения, но в силу недостаточности знаний, опыта не могут правильно охарактеризовать это явление. Большинство опрошенных (64%) не смогли дать определение данному понятию (ответ «не знаю»), и лишь 36% испытуемых определили конфликт как ссору.

Младшие школьники выделяют разные причины и поводы возникновения конфликтных ситуаций с одноклассниками. Среди них преобладают следующие: «из-за игрушек» (20%), «задирство, спор» (30%), «просто так» (14%). Важно отметить, что 36% младших школьников оказались способны выделить такую причину конфликта, как «недопонимание».

На вопрос часто ли ты ссоришься с одноклассниками, 30% младших школьников дают положительный ответ и 70% — отрицательный, что соответствует присущему этому возрасту оптимистическому восприятию мира.

Что касается позиции младших школьников в конфликте, то большинство опрошенных (60%) стремятся занять конструктивную позицию в конфликтной ситуации (они готовы помириться/поговорить — 27% в ситуации, когда не прав оппонент, и 16% — когда не прав сам отвечающий; признать свою вину — 40%; сказать оппоненту о том, что он не прав — 53%). Используют избегающую стратегию поведения в конфликтных ситуациях: в ситуации, когда не прав оппонент, *уйдут/ничего не станут предпринимать* 38% учеников; в ситуации, когда не прав сам отвечающий, *уйдут/ничего не станут предпринимать* — 23%, *не знают, как себя вести в ссоре*, — 21%.

На вопрос «Знаешь ли ты мирные способы разрешения конфликта?» 60% детей смогли содержательно ответить, что они считают мирными способами решения конфликтной ситуации такие, как «поговорить», «помириться». К сожалению, достаточно большая часть опрошенных младших школьников (40%) дала отрицательный ответ, который свидетельствует об отсутствии компетентности в этой области.

50% школьников считают, что первым должен мириться инициатор конфликта, и лишь 40% считают, что обе стороны. 10% считают, что инициатором примирения должны быть мальчики.

60% опрошенных верят в эффективность конфликта для отстаивания своего мнения, 40% считают, что конфликт не поможет доказать свою правоту.

Из 56 учащихся лишь 20% отметили отсутствие конфликтов с учителем. Основной причиной конфликта было названо нарушение дисциплины (конфликт-

ная ситуация действия, поступка, по классификации М.М.Рыбаковой) — 30%. Обучение, оценки, уроки выделили как причину конфликта 20% опрошенных. 30% школьников не смогли сформулировать причину конфликтных ситуаций.

Проведение методики «Неоконченные предложения» выявило, что в среде младших школьников представлен достаточно широкий диапазон поведенческих реакций в ситуации конфликта (табл. 1). Так, в младшем школьном возрасте достаточно широко используется вербальная агрессивная защитная реакция: 50% младших школьников в ответ на оскорбление (вербальную агрессию) ответят аналогичной реакцией, 40% детей в ситуации, когда сверстники берут его вещи без спроса, реагируют вербальной агрессией («ругаюсь»); 21% — в ситуации, когда ломают их игрушки, вещи. 50% младших школьников, если их толкнут на перемене, ответят аналогично («тоже толкну»). Физическую агрессию готовы проявить до 13–17% опрошенных.

Диапазон пассивных защитных реакций в протоколах методики «Неоконченные предложения» также представлен достаточно широко («ухожу», «плачу», «обижаюсь») и активно используется младшими школьниками (от 20 до 44% испытуемых).

Конструктивную поведенческую реакцию, связанную с попытками убеждения и увещевания соперника, способны проявить не более 9% выборки. Обращает на себя внимание и тот факт, что **лишь 29% учеников готовы обратиться к педагогу за помощью и защитой.**

Известно, что опыт освоения в детстве конструктивных или деструктивных способов преодоления конфликтных ситуаций оказывает влияние на последующее развитие личности ребенка. Преобладание конструктивных способов повышает положительный потенциал личности, способствует формированию уверенности в своих силах, развитию чувства компетентности и собственной ценности, ведет к становлению важных волевых качеств. Преобладание же деструктивных способов поведения, которые не приводят к реальному разрешению проблем, может закрепляться в поведении и характере, вызвать те или иные акцентуации в развитии личности и даже привести к делинквентному поведению.

Проведенное исследование показало, что конфликтная компетентность в младшем школьном возрасте развита очень слабо. Знания и опыт поведения в конфликтных ситуациях у младших школьников крайне ограничен, они обладают конфликтной компетентностью на низком уровне, не умеют выстроить конструктивный диалог в конфликте. Школьники 8–9 лет не обладают достаточным позитивным опытом преодоления конфликтных ситуаций, репертуар их поведенческих реакций включает преимущественно агрессивные и пассивные защитные реакции, в целом слабо конструктивен, а это, естественно, влечет за собой не только повышенную ранимость и конфликтность в детском коллективе, а, по большому счету, препятствует развитию сотрудничества, групповому и личностному росту.

Умение разрешать конфликт является базовым социальным умением. Те люди, которые не умеет вес-

Конфликтная ситуация	Виды поведенческих реакций				
	Ухожу, не слушаю — 16%	Тоже обзову — 50%	Плачу — 17%	Обижаюсь — 17%	
Когда меня кто-то обзывает я...	Ругаюсь — 40%	Дерусь — 13%	Сержусь, злюсь — 20%	Прошу чтобы отдал. Говорю, что нельзя брать чужие вещи — 9%	
Когда меня кто-то толкает на перемене, я...	Тоже его толкаю — 52%	Ухожу — 12%	Рассказываю учителю — 29%	Плачу — 7%	
Если кто-то ломает мои игрушки, я...	Дерусь, дам сдачи — 17%	Кричу, ругаюсь — 21%	Говорю, чтобы покупал новые — 19%	Ломаю его игрушки — 15%	Рассказываю учителю — 28%
Если учитель несправедливо наказывает меня, я...	Обижаюсь, расстраиваюсь — 54%	Оправдываюсь — 7%	Ничего не делаю — 20%	Плачу — 10%	Соглашаюсь — 9%
Когда мои родители наказывают меня, я...	Слушаю — 21%	Плачу — 25%	Прошу прощения — 10%	Обижаюсь — 44%	

Табл. 2. Особенности поведенческих реакций младших школьников в конфликтных ситуациях



ти себя конструктивно в конфликтной ситуации, легко прибегают к нетерпимым, насильственным методам, делающим конфликт разрушительным и стрессорным. Необходимо осуществлять целенаправленную работу, направленную на развитие у младших школьников способности к конструктивному разрешению конфликтов. Профилактика конфликта — это организация социальных взаимодействий индивидов, исключающих или минимизирующих возможность возникновения конфликтов между субъектами общества. Основная цель профилактики — создать условия, которые не позволяют привести социальные и межличностные взаимодействия к столкновениям и деструктивным характеристикам. Для этого важно уже на начальном этапе школьного обучения начать целенаправленную работу по формированию конфликтологической компетентности.

Структура конфликтной компетентности, согласно А.Б. Немковой, включает в себя следующие составляющие:

1) *мотивационный аспект*: система побуждений индивида, связанных с конфликтной ситуацией, которая отражает состояние внутренних побуждающих сил, благоприятствующих адекватному поведению в конфликте; другими словами, это готовность к проявлению конфликтологических знаний и навыков;

2) *когнитивный аспект*: знания о конфликте, его профилактике, возможных стратегиях его разрешения, ведении переговоров; уровень восприятия существующих и возможных действий оппонента;

3) *поведенческий аспект*: умение проектировать свое взаимодействие как бесконфликтное, что подразумевает владение совокупностью необходимых умений, таких, как: реализация конструктивного взаимодействия в конкретной конфликтной ситуации с использованием технологий разрешения и управления конфликтами; рефлексивное слушание; ясная и точная передача собственной точки зрения и позиции; установление и соблюдение правил и порядка ведения переговоров; анализ и критическая оценка действий конфликтующих сторон; принятие взвешенных и ответственных решений; опыт использования конфликтологических знаний;

4) *ценностно-смысловой аспект*: отношение к конфликту как к норме взаимодействия между людьми; разрешение конфликта, в котором обе стороны достигают своих целей, возможно при взаимной направленности на партнера — рассмотрении его личности как цели, а не как средства; сохранение уважения друг к другу;

5) *эмоционально-волевая саморегуляция*: способность управлять собственными эмоциями (особенно гневом) в предконфликтных ситуациях и непосредственно в процессе конфликтного взаимодействия; способность и готовность к эмпатии; рефлексия; построение взаимодействия на основе общечеловеческих, гуманистических ценностей;

6) *интегративной характеристикой* сформированности конфликтологической компетентности выступает устойчивость в проявлении способности и готовности организовать деятельность для удержания противоречия в процессе его разрешения и для перевода в позитивное русло.

Н.В. Самсонова выделяет показатели сформированности конфликтной компетентности, которыми являются: адекватно понятый конфликт и отсутствие ошибок в определении трудной ситуации взаимодействия как конфликтной на основе системы знаний о конфликте.

Педагоги активно ведут поиск приемов, методов, технологий, которые могут быть эффективны для становления данной компетентности. Так, А.А. Рояк для профилактики и коррекции детских конфликтов, возникающих на этапе дошкольного детства, предложила использовать приемы психолого-педагогических воздействий, направленных на обогащение собственно игровой стороны деятельности и на исправление соответствующих способов сотрудничества и поведения:

- привлечь внимание детей к сюжетам игр, содержанию игровых действий и их последовательности путем специально организуемых наблюдений за деятельностью сверстников;
- научить детей сосредотачиваться на своей деятельности, использовать по назначению игровой материал, производить целенаправленные игровые действия, последовательно воплощать замысел сюжетной игры;
- переориентировать недоброжелательное отношение сверстников к ребенку (использование системы положительных оценок);
- подключить детей к совместной деятельности со сверстниками.

Такие исследователи, как О.Н. Лукашонок и Н.Е. Щуркова, предлагают выстраивать работу со школьниками следующим образом: «Постоянная и неуклонная ориентация детей на интересы окружающих людей является самой основательной школой конфликта. Видеть вокруг себя и рядом с собой людей, слышать их, принимать их такими, каковы они есть, выражать им свое отношение и высказывать свое «Я» — вот набор главнейших умений, позволяющих при зарождении конфликта собрать в фокус все эти умения и достойно встретить противоречие своего «Я» и другого «Я»».

Поскольку работа по формированию у детей конструктивных форм разрешения конфликтов в рамках образовательного учреждения является значимой, то видится необходимым усиление руководяще-контролирующей роли педагога в приобретении учащимися конфликтной компетентности, конструктивного опыта разрешения разных видов конфликтных ситуаций как с одноклассниками, так и со взрослыми. Обучение корректному поведению в конфликтной ситуации должно быть направлено на развитие ненасильствен-

ных форм поведения и на воспитание способности и умения конструктивно относиться к конфликту, включать разнообразные приемы и методы активного группового обучения. Поэтому цель и задачи программы по профилактике конфликтного поведения и формированию конфликтной компетентности младших школьников были определены нами следующим образом.

Цель — повышение коммуникативной и социально-психологической компетентности младших школьников в рамках учебно-воспитательного процесса начальной школы.

Задачи:

- формирование знаний о конфликте, его особенностях и последствиях;
- расширение репертуара поведения в конфликтных ситуациях;
- обучение способам продуктивного поведения в ситуациях конфликтного взаимодействия;
- формирование способности к конструктивному разрешению конфликта;
- создание благоприятного социально-психологического климата в учебном коллективе;
- развитие навыков саморегуляции и самоконтроля;
- расширение возможностей самопознания и саморазвития.

Апробация программы проводилась в первое полугодие 2012 г. на базе Кингисеппской средней школы №5 с учащимися 3-х классов.

В предложенной нами коррекционно-развивающей программе заложен комплекс внеурочных занятий, направленных на формирование у учащихся базовых основ конфликтной компетентности. В связи с этим работа была нацелена на приобретение опыта позитивного совместного существования, укрепление уверенности в себе, понимание своих личностных особенностей и возможностей в общении со сверстниками. Реализации задач способствовала опора на игровую деятельность, создание комфортного психологического климата и благоприятной предметно-пространственной среды.

Педагогов особо интересуют средства, направленные на разрешение конфликтов между детьми. К числу основных средств большинство исследователей относят: игры-тренинги, сюжетно-ролевые игры, интерактивные методы обучения конструктивному разрешению конфликтов, сказкотерапии. Поэтому в качестве основных методов и приемов на занятиях в различной последовательности нами использовались:

- коммуникативные игры,
- имитационное разыгрывание и разрешение «конфликтных ситуаций»,
- психогимнастические упражнения,
- психологические этюды на обыгрывание эмоционального состояния,

- чтение и обсуждение сказок,
- просмотр и обсуждение мультфильмов,
- беседа.

Формы работы: индивидуальная работа, работа в парах, работа в микро-группе, групповая работа.

Продолжительность одного занятия составляла от 30 до 45 минут. Занятия проводились 1 раз в неделю. Класс был разбит на две подгруппы, с которыми отдельно реализовывалась программа проекта.

В соответствии с целью и задачами нами были выделены основные этапы программы, каждый из которых включает в себя различные методы и приемы, направленные на развитие конфликтной компетентности младшего школьника. Таких содержательных этапов было выделено три.

Первый этап (вводный) «Как понимать чувства людей». Задача этого этапа состоит в том, чтобы актуализировать у детей знания об эмоциональной сфере, пробудить интерес детей к эмоциональному состоянию человека, развивать у ребенка представления о чувствах и эмоциях, познакомить со средствами эмоциональной экспрессивности, развивать личную эмоциональную экспрессивность детей и умение понимать свои эмоции, а также эмоции других людей; справляться с отрицательными эмоциями; адекватно выражать свои чувства.

На данном этапе мы стремились развивать у детей положительную направленность на взаимодействие со сверстниками; формировать устойчивые положительные взаимоотношения в группе. Также на этом этапе велась работа по развитию адекватной самооценки, саморефлексии, способности к эмпатии, что также необходимо для того, чтобы сформировать у младших школьников конфликтную компетентность.

Второй этап «Конфликт — что это такое?». Задача этого этапа заключается в том, чтобы обеспечить понимание детьми сущности, особенностей и последствий конфликта. Также на данном этапе ученики овладевают навыками саморегуляции, способами контроля своего поведения, учатся анализировать различные типы реагирования (конструктивные/деструктивные) в ситуации конфликтного взаимодействия.

Третий этап «Как правильно решать конфликты?». Здесь рассматриваются различные способы поведения в конфликте, различные варианты его разрешения. Дети учатся выбирать наиболее продуктивные способы реагирования в определенной конфликтной ситуации на основе ее анализа. Также на данном этапе выстраивается и реализуется на практике алгоритм конструктивного решения проблемы.

Продолжение в следующем номере.