

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**
(Н И У « Б е л Г У »)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГИИ

Кафедра возрастной и социальной психологии

**«Я-КОНЦЕПЦИЯ» ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМ ТИПОМ
РЕАГИРОВАНИЯ В КОНФЛИКТЕ**

**Выпускная квалификационная работа
студентки очной формы обучения
направления подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование
4 курса группы 02061204
Гетман Галины Сергеевны**

Научный руководитель:
старший преподаватель
Викторова Екатерина Александровна

БЕЛГОРОД 2016

Оглавление

Введение.....	3
Глава I. Теоретические основы изучения проблемы особенностей «Я – концепции» подростков с разным типом реагирования в конфликте.....	6
1.1 Понятие «Я – концепции» в психологической науке.....	6
1.2 Особенности становления «Я – концепции» в подростковом возрасте.....	14
1.3 Характеристика конфликта как психологического феномена.....	18
1.4 Роль «Я – концепции» в подростковом возрасте в проявлении типа реагирования в конфликтной ситуации.....	25
Глава II. Эмпирическое исследование особенностей «Я – концепции» у подростков с разным типом реагирования в конфликте.....	32
2.1. Организация и методы исследования.....	32
2.2. Исследование особенностей «Я-концепции» у подростков.....	36
2.3 Исследование типа реагирования подростков в конфликте.....	39
2.4 Исследование связи показателей «Я-концепции» у подростков с разным типом реагирования в конфликте.....	41
2.5 Рекомендации специалистам психологической службы образовательного учреждения по развитию навыков эффективного разрешения конфликтных ситуаций.....	52
Заключение.....	56
Список литературы.....	69
Приложения.....	63

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность проблемы исследования связана с сензитивностью подросткового возраста, как возрастного этапа развития самосознания и формирования «Я-концепции», поскольку именно в данный возрастной период происходит усложнение структуры образа Я, дифференциация содержания представления о себе, динамика самооценки, рост критичного отношения к себе. «Я-концепция», под которой понимается «динамическая система представлений человека о самом себе, в которую входит осознание своих физических, интеллектуальных и других качеств, а также эмоционально-оценочное отношение к себе в целом и к отдельным аспектам своего «Я» (Р. Бернс), именно в подростковом возрасте претерпевает значительные качественные изменения, от которых, во многом, зависит становление самосознания личности в будущем.

Поведение в конфликтной ситуации в этой связи можно также характеризовать через призму особенностей «Я – концепции», в силу чего интересным будет исследование «Я – концепции» личности подростка с различным типом реагирования в конфликте. Как известно, подростковый возраст отличается своей конфликтностью и импульсивностью, которая, помимо физиологической обусловленности, связана, в том числе, с особенностями становления «Я – концепции».

Несмотря на теоретическую разработанность проблемы становления «Я-концепции» в работах Ананьева Б.Г., Бернса Р., Леонтьева А.Н., Кона И.С., Чесноковой И.И., Столина В.В., Пантилеева С.Р., Стейнса Дж., проблемы конфликта как психологического явления в работах Анцупова А.Я., Шпилова А.И., Левина К., Хорни К., Дойч М., Коломинского Я.М., Жизневского Б.П., актуальным является изучение влияния «Я – концепции» современных подростков на регуляцию их поведения и типы реагирования в конфликтной ситуации.

Проблема исследования: каковы особенности «Я-концепции» подростков с разными типами реагирования в конфликтной ситуации?

Цель исследования - изучение особенностей «Я – концепции» подростков с разными типами реагирования в конфликтной ситуации.

Объект исследования: «Я-концепция» подростков.

Предмет исследования: особенности «Я – концепции» личности подростков с разными типами реагирования в конфликтной ситуации.

Гипотеза: существуют различия между особенностями «Я – концепции» подростков с разными типами реагирования в конфликте, а именно: подросткам с неконструктивными типами реагирования в конфликте (приспособление, избегание) соответствует низкая удовлетворенность собой, повышенная тревожность, они низко оценивают свое положение в школе, популярность среди сверстников; подростки с конструктивными способами реагирования в конфликте (компромисс, сотрудничество) характеризуются позитивным самоотношением, удовлетворенностью собой, они высоко оценивают свое положение в школе, физическую привлекательность, и уверены в себе.

Для реализации поставленной цели исследования нам необходимо решить ряд **задач:**

1. Провести теоретический анализ проблемы изучения особенностей «Я-концепции» в современной психологической науке
2. Изучить особенности «Я – концепции» в подростковом возрасте.
3. Выявить характерные типы реагирования в конфликте у современных подростков.
4. Определить особенности «Я – концепции» подростков с различным типом реагирования в конфликте.
5. Разработать рекомендации для специалистов психологической службы образовательной организации по развитию навыков эффективного разрешения конфликтных ситуаций в подростковом возрасте.

Методы исследования:

- организационные – сравнительный;
- эмпирические – психодиагностический метод;

- обработки данных – количественный и качественный анализ данных;
- интерпретационные – структурный метод.

Математическая обработка результатов исследования проводилась с использованием t-критерия Стьюдента, коэффициента корреляции Пирсона и вычисления средних значений при помощи табличного процессора MicrosoftExcel.

Диагностические методики:

1. Личностный опросник «Изучение особенностей Я – концепции» Е. Пирса, Д. Харриса (в адаптации А.М. Прихожан), предназначенный для изучения особенностей Я – концепции испытуемых в возрасте от 12 до 17 лет.

2. Опросник К. Томаса «Стиль поведения в конфликте», направленный на изучение личностной предрасположенности к конфликтному поведению, выявление определенных стилей разрешения конфликтной ситуации.

Экспериментальная база исследования. Исследование проводилось на базе МБОУ «Гимназия №2», г. Белгорода. В исследовании принимали участие 67 школьников, из них 35 девочек и 32 мальчика. Возраст испытуемых составил 13-14 лет.

По результатам эмпирического исследования «Я-концепции» подростков с разным типом реагирования в конфликте, разработаны рекомендации для специалистов психологической службы по вопросам решения конфликтов среди подростков.

Структура дипломной работы. Дипломная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников и приложений. Общий объем работы составил 62 страницы.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ «Я – КОНЦЕПЦИИ» ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМ ТИПОМ РЕАГИРОВАНИЯ В КОНФЛИКТЕ

1.1 Понятие «Я – концепции» в психологической науке

Как научное понятие «Я-концепция» вошла в обиход терминологии психологической науки сравнительно недавно, вероятно, в силу того, что как в отечественной, так и в зарубежной литературе долгое время не было единой его трактовки; ближе всего по смыслу к нему находится определение понятия «самосознание», однако «Я-концепция» - понятие менее нейтральное, включающее в себя так же оценочный аспект самосознания.

Рассмотрим варианты определения данного понятия, представленные в научной психологической литературе. Так, в психологическом словаре, редакторами которого выступили А.В. Петровский и М.Г. Ярошевский, представлено следующее определение: «Я-концепция» - относительно устойчивая, в большей или меньшей мере осознанная, переживаемая как неповторимая система представлений индивида о самом себе, на основе которой он строит свое взаимодействие с другими людьми и относится к себе» [23, с.318]. В словаре под редакцией В.П. Зинченко и Б.Г. Мещерякова «Я-концепция» определяется как «динамическая система представлений человека о самом себе, включающая: 1) осознание своих физических, интеллектуальных и прочих свойств; 2) самооценку; 3) субъективное восприятие влияющих на собственную личность внешних факторов» [8, с.524].

При анализе литературы, посвященной проблеме «Я-концепции», можно найти еще два ее развернутых определения. Первое определение принадлежит К. Роджерсу, который утверждает, что «Я-концепция» складывается из представлений личности о собственных характеристиках и способностях, представлений о возможностях ее взаимодействия с другими

людьми и с окружающим миром, ценностных представлений, связанных с объектами и действиями, и представлений о целях или идеях, которые могут иметь позитивную или негативную направленность [16]. В целом, по его мнению, «Я-концепцию» можно представить как сложную структурированную картину, существующую в сознании индивида и включающую как собственно «Я», так и отношения, в которые оно может вступать, а также позитивные и негативные ценности, связанные с воспринимаемыми качествами и отношениями «Я» - в прошлом, настоящем и будущем.

В другом определении, принадлежащем Дж. Стейнсу, «Я-концепция» формулируется как существующая в сознании индивида система представлений, образов и оценок, относящихся к самому индивиду [28, с.149]. Данная система включает в себя оценочные представления, которые возникают в результате реакций индивида на самого себя, а также его представления о том, как он выглядит в глазах других людей; на основе последних формируются и представления о том, каким он хотел бы быть и как он должен себя вести. Схожее определение даёт и М. Розенберг: «Я-концепция» - это рефлексивное «Я», видимое самим собой, совокупность мыслей и чувств индивида в отношении себя как объекта.

Таким образом, если обобщить эти, на первый взгляд, различные подходы к пониманию сущности «Я-концепции», можно сделать вывод, что «Я-концепция» - это устойчивая, но в тоже время, изменяющаяся система, включающая в себя представления человека о самом себе и самооценку, на основе которых он строит свое поведение.

Составляющую «Я-концепции», связанную с описанием себя и представлениями о себе, часто называют «образом Я» или картиной «Я», составляющую, связанную с отношением к себе или к отдельным своим качествам, - самооценкой или принятием себя. Следовательно, «Я-концепция» определяет не только то, что собой представляет индивид, но и

то, что он о себе думает, как смотрит на свое деятельное начало и возможности развития в будущем.

«Я-концепция» возникает у человека в процессе социального взаимодействия как неизбежный и всегда уникальный результат психического развития, как относительно устойчивое, и, в то же время, подверженное внутренним изменениям и колебаниям психическое приобретение. Оно накладывает неизгладимый отпечаток на все жизненные проявления человека - с самого детства до глубокой старости.

С момента своего зарождения «Я-концепция» становится активным началом, выступающим в трех функционально-ролевых аспектах:

1. «Я-концепция» как средство обеспечения внутренней согласованности. Ряд исследований по теории личности основывается на концепции, согласно которой человек всегда идет по пути достижения максимальной внутренней согласованности. Представления, чувства или идеи, вступающие в противоречие с другими представлениями, чувствами или идеями человека, приводят к дегармонизации личности, к ситуации психологического дискомфорта [28]. Испытывая потребность в достижении внутренней гармонии, человек готов предпринимать различные действия, которые способствовали бы восстановлению утраченного равновесия. Существенным фактором восстановления внутренней согласованности является то, что человек думает о самом себе.

2. «Я-концепция» как интерпретация опыта. Эта функция «Я-концепции» в поведении личности заключается в том, что она определяет характер индивидуальной интерпретации опыта, поскольку у человека существует устойчивая тенденция строить на основе собственных представлений о себе не только свое поведение, но и интерпретацию своего опыта.

3. «Я-концепция» как совокупность ожиданий. «Я-концепция» определяет также и ожидания человека, то есть его представления о том, что

должно произойти. Каждому человеку свойственны какие-то ожидания, во многом определяющие и характер его действий [28].

Люди, уверенные в собственной значимости, ожидают, что и другие будут относиться к ним таким же образом; считающие же, что они никому не нужны, не могут нравиться, либо ведут себя исходя из той предпосылки, либо интерпретируют соответствующим образом реакции окружающих. Многие исследователи считают эту функцию центральной, рассматривая «Я-концепцию» как совокупность ожиданий, а также оценок, относящихся к различным областям поведения.

Р. Бернс [7], рассматривает «Я-концепцию» как систему установок человека, направленных на себя самого, в структуре которых он выделяет три главных элемента установки:

1. Когнитивная составляющая установки – образ «Я» - представление индивида о самом себе. Как элемент обобщенного образа индивида он отражает, с одной стороны, устойчивые тенденции в его поведении, а с другой - избирательность восприятия личности.

2. Эмоционально – оценочная составляющая – самооценка – аффективная оценка представления индивида о самом себе, которая может обладать различной интенсивностью в силу того, что конкретные черты образа «Я» могут вызывать более или менее сильные эмоции, связанные с их принятием или осуждением.

3. Потенциальная поведенческая реакция, то есть те конкретные действия, которые могут быть вызваны «образом Я» и самооценкой.

Считается, что когнитивная составляющая установки – образ «Я» является тем элементом в структуре «Я - концепции», который определяет поведение индивида. Такого мнения придерживаются многие исследователи, в частности, И.С. Кон отмечает: «От детства к юности, и от юности к зрелости человек яснее сознает свою индивидуальность, свои отличия от окружающих и придает им больше значения, так что образ «Я» становится одной из центральных, главных установок личности, с которой она соотносит

все свое поведение»[17, с.156]. С этой точки зрения, «Я» является активно-творческим, интегративным началом, которое дает индивиду возможность не только осознавать себя, свои качества, но и сознательно направлять и регулировать свою деятельность.

Кон И.С. подчеркивает, что сознание самого себя включает в себе двойное «Я»:

- «Я» как субъект мышления, рефлексивное «Я» - активное, действующее, субъектное, экзистенциальное «Я» или «Эго»;

- «Я» как объект восприятия и внутреннего чувства - объектное, рефлексивное, феноменальное, категориальное «Я» или образ «Я», «понятие Я», «Я-концепция»[17].

И.С. Кон [17] рассматривает возможность адекватного восприятия и оценки себя самого, в связи с проблемой соотношения главных функций самосознания - регуляторно-организующей и Эго - защитной. Для успешного направления своей деятельности и регулирования своего поведения субъект должен обладать адекватной информацией, как об окружающей среде и обстоятельствах, так и о состояниях и свойствах своей личности. В то же время, он подчеркивает, что в отдельных ситуациях в целях поддержания самоуважения и сохранения стабильности образа «Я» Эго-защитная функция может приводить к искажению воспринимаемой информации. В результате такого искажения, наряду с адекватными, у испытуемого могут появляться и ложные самооценки.

Данная идея утверждается также в теории «Я-концепции» Р. Бернса, который говорил о том, что еще одна функция «Я-концепции» в поведении личности заключается в определении характера индивидуальной интерпретации опыта[7, с.48]. Однако у Р. Бернса обсуждаемое положение расширено категорией восприятия, по его мнению, образ «Я» есть то, с помощью чего мы интерпретируем события нашей жизни, то есть, «Я-концепция» действует как некий внутренний фильтр, который определяет характер восприятия человеком любой ситуации. При прохождении сквозь

этот фильтр, ситуация осмысливается, получает значение, соответствующее представлениям человека о себе.

Обобщая данные положения, можно сказать, что образ «Я» есть то, с помощью чего человек осмысливает происходящее, и, на основе результата подобного осмысления, ведет себя некоторым образом, реагирует в соответствии со своим взглядом на ситуацию. В то же время, поведение есть то, что во многом влияет на саму «Я-концепцию», можно сказать, что они находятся в постоянной взаимосвязи и влияют друг на друга: образ «Я», формируемый на основе поведения, влияет на это самое поведение. Если быть точнее, на образ «Я» воздействует не само поведение как таковое, а происходящее в окружающем мире в результате нашего поведения или сопровождающее его.

Целесообразно будет раскрыть и другую сторону формирования образа «Я», а именно образ человека в глазах других людей, обратная связь и их влияние на развитие образа «Я». Данный процесс является частью вышеизложенного положения о взаимосвязи поведения и образа «Я». Влияние оценки других на восприятие человеком самого себя впервые обнаружил Ч. Кули, который в 1912 году разработал теорию «зеркального «Я». В основе его теории лежит положение о том, что на восприятие человеком самого себя значительно влияет мнение данного человека о том, как его воспринимают другие[20]. В последствии данная теория находила свое отражение в работах большинства авторов, посвятивших свои работы «Я-концепции». К примеру, Дж. Мид [28] утверждал, что человек только тогда становится подлинной личностью, когда относится сам к себе как к объекту, то есть, относится к себе так, как к нему относятся другие люди.

Рассматривая структуру «Я-концепции», Р. Бернс [7] отмечает, что образ «Я» и самооценка поддаются лишь условному концептуальному различению, поскольку в психологическом плане они неразрывно взаимосвязаны. Образ и оценка своего «Я» предрасполагают индивида к определенному поведению; поэтому глобальную «Я-концепцию» можно

рассматривать как совокупность установок индивида, направленных на самого себя. Автор выделяет следующие основные ракурсы или модальности самоустановок:

1. Реальное «Я» - те установки, связанные с тем, как индивид воспринимает свои актуальные способности, роли, свой актуальный статус, то есть, связанные с его представлениями о том, каков он на самом деле;

2. Зеркальное (социальное) «Я» - установки, связанные с представлениями индивида о том, как его видят другие;

3. Идеальное «Я» - установки, связанные с представлениями индивида о том, каким он хотел бы стать.

Наиболее известным различием образов «Я» является различие «Я-реального» и «Я-идеального», которое присутствует в работах У. Джемса, З. Фрейда, К. Левина, К. Роджерса и многих других. Идеальное «Я» складывается из целого ряда представлений, отражающих сокровенные надежды и стремления индивида, нередко данные представления бывают оторваны от реальности. Согласно К. Хорни [46], большое расхождение между реальным и идеальным «Я» может стать причиной депрессии из-за недостижимости идеала. Г. Олпорт [33] считает, что идеальное «Я» отражает цели, которые индивид связывает со своим будущим. Комбс и Соупер [18] рассматривают идеальное «Я» как образ человека, которым индивид хочет или надеется стать, то есть как набор личностных черт, которые необходимы, по его ощущениям, для достижения адекватности, а иногда и совершенства. Многие авторы связывают идеальное «Я» с усвоением культурных идеалов, представлений и норм поведения, которые становятся личными идеалами благодаря механизмам социального, общественного подкрепления.

В рамках анализа структуры «Я-концепции» как целостного образования выделяют также понятие возможного «Я». М. Розенберг и Г. Каплан, рассматривая идею многоуровневой организации «Я»-образов(строения «Я-концепции»), выделяют различные «планы функционирования» «Я-концепции», в зависимости от ее временной

локализации: план реальности, план фантазии, план будущего и пр., в том числе - и план возможности [24, с.139]. Возможное «Я» - это представление человека о том, каким он мог бы стать. Оно не тождественно идеальному «Я», заданному социальными нормативами и требованиями, потому что включает в себя негативные самохарактеристики, оно отлично от желаемого «Я», непосредственно определяемого нашими мотивами, так как включает в себя рефлексию моментов произвольности в саморазвитии.

Более детально и в отрыве от идеи уровневого строения понятие «возможное Я» разработано в концепции Х. Маркус. Ею было введено понятие «рабочей Я-концепции», по которым понимается «Я-концепция» в данное время и в заданном социальном контексте взаимодействия, часть «Я», определяемого на микро- и макро-социальном уровне. Какие-то рабочие «Я-концепции» актуализируются чаще, какие-то - реже. Стабильность и изменчивость «Я-концепции» зависит от вероятности появления той или иной частной «Я-концепции» в ситуации конкретного социального взаимодействия [15, с.75]. Согласно Х. Маркус, возможное «Я» является экстраполяцией нашей текущей рабочей «Я-концепции». «Возможных Я» столько же много, сколько и рабочих «Я-концепций». Они могут быть как негативными, так и позитивными. По мнению Х. Маркус, «возможное Я» - это наши представления о том, чем мы станем в будущем, которые имеют мотивирующую функцию - образ себя успешного в будущем или представление о себе как о потенциальном неудачнике является предпосылкой для реального успеха или неудачи. Кроме того, сильные различия между текущей рабочей «Я-концепцией» и «возможным Я», является источником тревожных или депрессивных состояний.

В целом, сделаем вывод, что для каждой личности свойственен принцип организации своего восприятия и мышления, черт характера, способностей, воли, эмоций, установок, ценностей и т. д. в единое целое. Этот центр образует ядро человеческой личности и в различных психологических теориях называется «самость», «Я-концепция»,

«самосознание» и т. д. В зарубежной психологии наибольшее распространение получил термин «Я-концепция». Несмотря на многообразие подходов и сложность структуры «Я - концепции», ее многоуровневость и временную обусловленность, по нашему мнению, наиболее конкретным и емким определением данного понятия является следующее: «Я-концепция» - это относительно устойчивая, в большей или меньшей степени осознаваемая система представлений индивида о самом себе, на основе которой он относится к самому себе и строит свое взаимодействие с другими людьми. В большинстве исследований подчеркиваются три ее основных элемента: образ «Я» – представление индивида о самом себе, самооценка – аффективная оценка этого представления, которая может обладать различной интенсивностью, поскольку конкретные черты образа «Я» могут вызвать более или менее сильные эмоции, связанные с их принятием или осуждением, потенциальная поведенческая реакция, то есть те конкретные действия, которые могут быть вызваны образом Я и самооценкой.

1.2 Особенности становления «Я – концепции» в подростковом возрасте

Подростковый возраст – это является одним из самых сложных периодов в онтогенезе человека. В этом возрасте происходит коренная перестройка сложившихся психологических структур, появляются новые образования, закладываются основы сознательного поведения, вырисовывается общая направленность в формировании нравственных представлений и социальных установок. Для подросткового возраста характерна начинающаяся активная работа над собой, формирование нравственного сознания, идеалов, развитие самосознания личности [6, с.122]. Это период ожидания, надежд, выбора пути.

Наиболее важным отличительным признаком подросткового периода являются фундаментальные изменения в сфере его самосознания, которые имеют кардинальное значение для всего последующего развития и становления подростка как личности. Л.С. Выготский считает, что важнейшими новообразованиями подросткового возраста являются развитие рефлексии и на ее основе развитие самосознания [10, с.228]. У подростков активно вырабатывается собственная независимая система эталонов самооценивания и самоотношения, все больше развивается способность к рефлексии. Именно в этом возрасте, согласно мнению одного из крупнейших отечественных психологов Б.Г. Ананьева, сознание, пройдя через многие объекты отношений, само становится объектом самосознания и, завершая структуру характера, обеспечивает его целостность, способствует образованию и стабилизации личности[2, с.89].

Подростки все сильнее начинают осознавать свою особенность и неповторимость, в их сознании происходит постепенная переориентация с внешних оценок (преимущественно родительских) на внутренние. В отличие от предыдущих стадий возрастного развития, где родители более или менее могли воздействовать на течение и исход кризисов развития ребенка, теперь же влияние их оказывается гораздо более косвенным [26]. Если благодаря родителям подросток уже выработал доверие, самостоятельность, предприимчивость и умелость, его шансы на идентификацию, то есть на опознание собственной индивидуальности, значительно увеличиваются. Кроме этого, у подростка формируются относительно устойчивые убеждения, которые проявляются в стремлении действовать исходя из этих убеждений, ощущать возможность самостоятельного выбора, проявлять свою независимость, прежде всего как независимость от чужого мнения, мнения окружающих.

По нашему мнению, на развитие самосознания и, как следствие, становление «Я-концепции» влияет центральное и специфическое новообразование отрочества – «чувство взрослости» - возникающее

представление о себе как уже не ребёнке [10]. Подросток начинает чувствовать себя взрослым, стремится им быть и считаться. Чувство взрослости выражает новую жизненную позицию подростка по отношению к себе, людям, миру и определяет содержание его социальной активности, особенности внутренней жизни, то есть, по сути, является некой составной частью «Я-концепции», которая «задаёт тон» развитию самооценки, отношения к другим и сказывается на поведенческих проявлениях. Формирующаяся позиция взрослого еще не соответствует объективному положению подростка в жизни, но ее появление означает, что он субъективно уже вступил в новые отношения с окружающим миром взрослых, с миром их ценностей. Подросток активно присваивает эти ценности, и они составляют новое содержание его сознания, существуют как цели и мотивы поведения и деятельности, как требования к себе и другим, как критерии оценок и самооценок.

Отметим, что так же центральную роль в становлении личности подростка играет так называемый «образ тела». Скорость, с которой происходят соматические перемены, ломает детский образ и требует построения нового телесного «Я»[30, с.218]. Эти изменения ускоряют смену психологических позиций, которую должен совершить подросток; наступление физической зрелости, очевидное и для самого подростка и для его окружения, делает невозможным сохранение детского статуса. Взаимосвязь субъективных оценок своей физической привлекательности и «Я-концепции» проявляется в том, что у обоих полов стереотипы тела влияют на субъективную оценку своей привлекательности.

Самооценка как элемент в структуре «Я-концепции» отдельными исследователями признается как новообразование именно подросткового возраста, адекватность которой увеличивается ближе к старшему подростковому возрасту. Р. Бернс объясняет это тем, что подростки оценивают себя ниже по тем показателям, которые представляются им самим

важными, и это снижение указывает на их больший реализм, в то время как детям свойственно завышать оценку собственных качеств[7, с.92].

Наиболее очевидными изменениями являются изменения в содержательной стороне самооценки подростков, что объясняется тем, что именно в этот период, достаточно краткий по своей продолжительности, наблюдается резкий переход от фрагментарного и недостаточно четкого видения себя к относительно полной, всеобъемлющей «Я-концепции». Так, количество качеств, которые осознает в себе старший подросток, в два раза больше, чем у младших школьников. Старшеклассники при оценке себя уже способны охватить почти все стороны собственной личности – их самооценка становится все более обобщенной. Кроме того, совершенствуются и их суждения относительно своих недостатков. Нужно отметить, что оценочные суждения подростков, определяемые ожидаемой оценкой со стороны сверстников, направлены, в первую очередь, на нахождение ответа на вопрос, каков он среди других, насколько он похож на них.

В конце подросткового возраста (16-17 лет), на границе с ранней юностью, представления о себе стабилизируются и образуют целостную систему – «Я-концепция» [26, с.249]. Становление «Я-концепции» опосредовано в подростковом возрасте появлением «чувства взрослости», особенностями взаимоотношений подростка со сверстниками, с которыми он себя сопоставляет и сравнивает, а также особенностями «образа тела», поскольку физическое развитие на данном возрастном этапе имеет определяющую роль. «Я-концепция» считается итоговым продуктом процесса самопознания в подростковом возрасте, которая способствует дальнейшему, осознанному или неосознанному построению поведения молодого человека, в значительной степени определяет социальную адаптацию личности подростка, является регулятором его поведения и деятельности.

Таким образом, в процессе развития самосознания центр внимания подростков все более переносится от внешней стороны личности к ее внутренней стороне, от более или менее случайных черт – к характеру в целом. Данный период отличается выходом молодых людей на качественно новую социальную позицию, в которой формируется сознательное отношение к себе как к члену общества.

1.3 Характеристика конфликта как психологического феномена

В обыденной речи содержание понятия «конфликт» используется применительно к широкому кругу явлений – от вооруженных столкновений и противостояния различных социальных групп до служебных или супружеских разногласий. Конфликтом называется и семейная ссора, и военные действия, дискуссии в парламенте и столкновение внутренних мотивов, борьба собственных желаний и чувства долга и многое другое.

Понятие конфликта сегодня не принадлежит какой-то одной конкретной области науки или практики, в междисциплинарном обзоре научных работ по исследованию конфликтов А.Я. Анцуповым и А.И. Шипиловым выделено одиннадцать областей научного знания, которые так или иначе изучают конфликт, однако наибольшую разработанность проблема конфликта в настоящее время получила в области психологического знания. Кроме этого, они отмечают, что при всем многообразии подходов, в современной системе научного знания не принята единая «универсальная» теория конфликта. Мы в нашей работе возьмем за основу следующее определение конфликта: «под конфликтом понимается наиболее острый способ разрешения значимых противоречий, возникающих в процессе взаимодействия, заключающийся в противодействии субъектов конфликта и обычно сопровождающийся негативными эмоциями» [4, с.13].

Необходимыми и достаточными условиями возникновения конфликта, по мнению А.Я. Анцупова и А.И. Шипилова, являются наличие у субъектов

социального взаимодействия противоположно направленным мотивов или суждений. Кроме этого, необходимым критерием ситуации конфликта является состояние противоборства между субъектами.

Авторы выделяют три типа конфликтов: внутриличностные, социальные и зооконфликты. В области психологического знания рассматриваются внутриличностные и социальные конфликты. В рамках социальных конфликтов выделяются межличностные конфликты, конфликты между малыми, средними и большими социальными группами, международные конфликты между отдельными государствами и их коалициями [4].

В нашей работе в локусе изучения будут межличностные конфликты и типы реагирования в них, поэтому подробно остановимся на них. Прежде всего, определим, что межличностный конфликт - это ситуация противостояния участников, воспринимаемая и переживаемая ими (или по крайней мере, одним из них) как значимая психологическая проблема, требующая своего разрешения и вызывающая активность сторон, направленную на преодоление возникшего противоречия и разрешение ситуации в интересах обеих или одной из сторон.

Практика изучения проблемы межличностных конфликтов имеет длительную историю и различные традиции. Первые теоретические описания и экспериментальные исследования, непосредственно посвященные интерперсональным конфликтам, были разработаны К. Левином. В своих описаниях к межличностным конфликтам он относит случаи, которые обозначаются им как «конфликт между собственными и вынуждающими силами», т. е. противоречие между собственными потребностями человека и внешней объективной вынуждающей силой.

В соответствии с психоаналитической традицией, межличностные конфликты, возникающие в отношениях человека с другими людьми, интерпретируются через его внутренние проблемы и конфликты. Ключом к пониманию взаимоотношений человека в семье становятся проблемы, когда-

то пережитые им в отношениях с собственными родителями. Так, К. Хорни в работе «Конфликты материнства» описывает «тип конфликтов, в котором отношения матери с родителями находят отражение в ее установке по отношению к детям». Той же логике следует интерпретация межличностного поведения человека через его личностный тип, определяющийся характером разрешения им внутренних конфликтов [36, с.79].

В рамках ситуационного подхода межличностные конфликты рассматриваются в контексте общей системы взаимодействия. Понятие межличностных, или интерперсональных, отношений описывает широкий диапазон форм человеческого взаимодействия, отличающихся содержанием, направленностью, интенсивностью и глубиной контактов и т.д. М. Дойч предлагает различать следующие фундаментальные измерения интерперсональных отношений:

1. Кооперация – конкуренция;
2. Распределение власти (равное или неравное);
3. Ориентация на задачу – социально-эмоциональная ориентация;
4. Формальный – неформальный характер отношений;
5. Интенсивность и значимость [14].

В соответствии с указанными типами измерений М. Дойч выделил 16 типов различных социальных отношений, среди которых восемь характеризуют конкурентное взаимодействие, в рамках которого могут складываться весьма разнообразные отношения. Их взаимодействие может принимать разные формы. М. Дойч обозначает конкурентные отношения равных участников, находящихся в неформальных отношениях, с социально-эмоциональной ориентацией как «антагонистические», неравных – как «садомазохистские». Конкурентные неформальные отношения равных участников с социально-эмоциональной ориентацией обозначаются как «соперничество», аналогичные отношения неравных участников – как «доминирование». Те же отношения равных участников с ориентацией на задачу М. Дойч называет «конкуренцией», неравных – «борьбой за власть».

Наконец, конкурентные формальные отношения равных участников с той же ориентацией на задачу определяются как «регулируемая конкуренция», отношения неравных участников – как «регулируемая борьба за власть» [18, с. 143].

Несмотря на то, что М. Дойч не использует термин «конфликт», это вовсе не означает, что для него эти отношения не являются конфликтными. Для многих рассуждений Дойча характерно фактическое отождествление конфликта с конкуренцией.

Часть авторов рассматривают проблему возникновения конфликта в соотнесении с той областью взаимодействия, в которой он возник. Так, например, отечественные и зарубежные исследователи определяют возраст появления первых конфликтных ситуаций как достаточно ранний – 1-2 года. Я.М. Коломинским и Б.П. Жизневским были рассмотрены и выделены типичные причины конфликтов в детском возрасте, которые, главным образом, так или иначе связаны с ситуацией игрового взаимодействия [14, с.73]. В работах Д.Б. Эльконина отмечена динамика причин конфликтных ситуаций: у младших детей конфликты чаще всего возникают из-за игрушек, у детей среднего школьного возраста – из-за ролей, а в более старшем возрасте – из-за правил игры.

Основными сферами взрослого взаимодействиями, где человек сталкивается с межличностными проблемами, являются дом и работа. В большинстве своем, именно семейные и служебные конфликты являются наиболее распространенным объектом исследования. Э.Г. Эйдемиллер и В. Юстицкис говорят о противоречиях между личностью и семьей как неизбежных, более того, неизбежной в семейных отношениях является и необходимость постоянного разрешения возникающих разногласий. В семье человек постоянно оказывается перед выбором – притерпеться к не удовлетворяющим его особенностям семьи, отстраниться или, пересмотрев свою роль и место в семье, найти новый способ интеграции с ней.

В.П. Левкович и О.Э. Зуськова разделяют все семьи на три основные группы с точки зрения уровня конфликтности: стабильные, проблемные, нестабильные [24]. Авторы склонны считать, что основой семейных конфликтов является рассогласование между представлениями супругов относительно потребностей друг друга, между представлениями и ожиданиями одного по отношению к другому. Авторами по результатам исследований были выделены несколько основных сфер жизнедеятельности семьи, которые могут выступать как фактор конфликтности: в первую очередь, это культура общения; затем, недостаточное удовлетворение у супругов потребности в защите Я-концепции, которая поддерживается удовлетворением потребностей в любви, ощущения своей значимости, чувства собственного достоинства; на третьем месте находятся две основные сферы взаимодействия - ролевая, а также та часть жизни супругов, которая связана «с взаимной информированностью о различных сторонах жизни и личностных особенностях партнера».

Другая область семейного взаимодействия — это отношения родителей и детей. По мере взросления ребенка, постепенного обретения им самостоятельности, закономерно возникают противоречия, которые в определенные периоды могут быть особенно острыми, в частности, в подростковом возрасте. Л. Б. Филонов считает, что подросткам свойственно своеобразное поведение, ориентированное на «поиск пределов допустимого»[14, с.62]. Оно выражается в провоцировании, почти сознательном обострении отношений, на которое идет подросток, целью которого в этих случаях является «своеобразное выведывание» реакции других людей на некоторые его конкретные акты поведения. Он стремится соотнести ситуации общения с лицами, которые ему представляются «противодействующими», и свое собственное поведение. По сути, в ходе возникновения конфликтов в данном возрасте идет необходимый для нормального развития процесс овладения разнообразными формами социального взаимодействия. Однако, по утверждению большинства

исследователей, основной проблемой взаимоотношений подростков и родителей являются трудности передачи культурных норм и представлений от одного поколения к другому, в силу того, что ускорение темпов социального развития приводит к углублению разрыва между поколениями.

Еще одна сфера межличностных отношений, для которой характерны возможные напряжения и конфликты, – это работа и взаимодействие в организации. Несмотря на то, что в отечественной социальной психологии изучение трудовых коллективов было самым популярным направлением прикладных исследований и разработок, оно в основном ограничивалось вниманием к психологическому климату, стилю руководства, мотивации трудовой деятельности, решению задач управления и т. п. Гораздо меньше внимания уделялось отдельному человеку, его жизни в организации, стилю взаимодействия с окружением и, соответственно, возникающим у него конфликтам. Так же, главным образом, в фокусе исследований находилось изучение причин возникающих конфликтов, при этом в качестве типичных выделялись объективные факторы, недостатки в деятельности руководителей, противоречия в интересах членов рабочих групп, нарушения внутригрупповых норм поведения, а также личностные особенности людей и другие причины. Следует указать, что отечественные исследователи гораздо большее внимание уделяли изучению «вертикальных» конфликтов, то есть возникающих с руководством, отношения с которым заведомо считаются более напряженными и конфликтными, чем отношения «по горизонтали», со своими коллегами [12, с.45].

В настоящее время организационная психология интенсивно развивается как самостоятельная отрасль, поскольку решение вопросов, которыми она занимается, во многом обуславливает экономическую эффективность организации в современных условиях конкуренции.

Как видно, в психологической литературе достаточно много исследований, посвященных проблеме возникновения межличностных конфликтов, однако общей систематизации их по какому-то основанию как

таковой нет. По нашему мнению, подобно тому, как личностные конфликты описываются в соответствии с мотивационной, когнитивной и деятельностной сферами жизнедеятельности, можно выделить аналогичные виды межличностных конфликтов. При этом данные конфликты будут встречаться во всех сферах взаимодействия личности. К мотивационным конфликтам могут быть отнесены конфликты интересов – это ситуации, затрагивающие цели, планы, устремления, мотивы участников, оказывающиеся несовместимыми или противоречащими друг другу.

К когнитивным могут быть отнесены так называемые ценностные конфликты – это конфликтные ситуации, в которых разногласия между участниками связаны с их противоречащими друг другу или несовместимыми представлениями, имеющими для них особое значение [14, с.87].

Еще одним распространенным видом межличностных конфликтов, относящихся к деятельностной сфере, являются ролевые конфликты, которые возникают из-за нарушения норм или правил взаимодействия. Отметим, что нормы и правила являются неотъемлемой частью совместного взаимодействия, его регуляторами, без которых оно оказывается невозможным. Нормы и правила могут иметь имплицитный, т.е. скрытый, подразумеваемый характер либо быть результатом особых договоренностей, иногда даже письменных. Но в любом случае нарушение общепринятых норм может повлечь за собой возникновение разногласий, взаимных претензий и привести к конфликту между участниками взаимодействия.

Обозначенные виды интерперсональных конфликтов, вероятно, не исчерпывают всего их реального многообразия. «Живые» конфликты сочетают в себе компоненты их разных видов, кроме того, характер конфликта зависит не только от особенностей противоречий, возникающих между участниками ситуации в процессе взаимодействия, но и от того субъективного смысла, который они вкладывают в эту ситуацию, по нашему

мнению, в зависимости от этого смысла, у субъекта будет проявляться тот или иной тип реагирования в конфликте.

Таким образом, сделаем вывод, что межличностный конфликт - ситуация взаимодействия людей, при которой они либо преследуют несовместимые цели, либо придерживаются несовместимых ценностей и норм, пытаясь реализовать их во взаимоотношениях друг с другом, либо одновременно в острой конкурентной борьбе стремятся к достижению одной и той же цели, которая может быть достигнута лишь одной из конфликтующих сторон. Противоречие в межличностных отношениях - явление естественное, поскольку не существует двух абсолютно одинаковых людей, чьи интересы, взгляды, склонности и настроения полностью совпадают.

1.4 Роль «Я – концепции» в подростковом возрасте в проявлении типа реагирования в конфликтной ситуации

Как уже указывалось выше, подростковый возраст характеризуется повышенной конфликтностью, противоречивостью, появлением «чувства взрослости», сопоставлением себя со сверстниками. В то же время, подростковый возраст является периодом развития рефлексии и становления самосознания, конечным «продуктом» которого выступает «Я-концепция» подростка, являющаяся новообразованием данного периода [32]. Становление «Я – концепции» имеет большое значение в регуляции поведения. Представление подростков о себе выступает как активное начало, определяя интерпретацию индивидуального опыта, самоожидания и регуляцию поведения. Поведение в конфликтной ситуации в этой связи можно также характеризовать через призму особенностей «Я – концепции»,

Превращение ребенка в подростка происходит постепенно и вместе с тем неожиданно: у одних это связано с периодом бурного роста, другие встречаются с ним, когда проходят через первый конфликт с учителем или

родителем или принимают первое самостоятельное и ответственное решение. Суть подросткового возраста в поиске себя, в поиске ответа на вопрос «Кто я?». Повзрослев, ребенок понимает, что для признания его «своим» семья, школа, группа, улица требуют разного стиля поведения. Он ищет «свое» и «своих» [16, с.121]. Данные поиски непременно будут сопровождаться возникновением конфликтов, как личностных, так и межличностных. На наш взгляд, конфликты подростков могут иметь как мотивационную, так и ценностную, и деятельностную природу. И причиной возникновения данных конфликтов будет развитие самосознания и «Я-концепции», в частности, если рассматривать, мотивационную природу конфликтов, которые у подростков могут быть связаны, в большей мере, с детско – родительскими отношениями, где конфликт интересов наиболее выражен, следовательно, появление конфликтов в отношениях с родителями является следствием осознания себя как самости, индивидуальности, осознания своих собственных интересов. Кроме этого, и задачей, и результатом личностного развития в подростковом периоде является сепарация от родительской семьи, которая неизбежно будет сопряжена с конфликтами интересов. Ближе к концу подросткового возраста, когда «Я-концепция» приобретает черты достаточно устойчивой структуры, а сам подросток уже не стремится безоговорочно идентифицировать себя с группой сверстников, быть таким же, как его сверстники, а, напротив, выделяет себя среди других, то возникновение мотивационных конфликтов, то есть конфликтов, связанных с интересами, будет являться неким «показателем» сформированности «самости» подростка, когда он стремится отстаивать свое право на индивидуальность среди таких же, как он.

Когнитивная природа конфликтов в подростковом возрасте обусловлена, прежде всего, присвоением ценностей «мира взрослых», которое не всегда принимается взрослыми. Но и со сверстниками когнитивные конфликты являются частым явлением, в силу того, что подросток стремится к осознанию своей уникальности и самобытности.

Наконец, конфликты, имеющие под собой деятельностную природу, одними из которых являются ролевые конфликты, могут происходить как в семье подростка, так и в отношениях с учителями, т.е. в тех отношениях, в которых взаимодействие регламентируется гласно или негласно принятыми правилами и нормами [14].

Интерпретируя внешнюю ситуацию как конфликтную, подросток, как и любой человек, начинает вести себя по правилам конфликтного взаимодействия, трансформируя тем самым ситуацию в конфликт. При этом принципиальное значение имеют две точки перехода, какие факторы обуславливают восприятие актуальной ситуации как конфликтной, и как после определения ситуации как конфликтной, осуществляется переход к конфликтному взаимодействию. По нашему мнению, такой переход, во многом, обусловлен тем, как относится к себе субъект, насколько он уверен в себе, тверд в своих убеждениях и т.п.

К.У. Томасом и Р.Х. Килменном в 1972 году были изучены и выделены пять основных стратегий поведения в конфликтах [14, с.59]. Первый из них, это стиль избегания, который предполагает уход субъекта из конфликта, он связан с отсутствием личной настойчивости и желанием кооперироваться с другими по его разрешению. Обычно в этом случае человек пытается стоять в стороне от конфликта, стремится стать нейтральным. Этот стиль используется, когда проблема не так важна, когда человек не хочет тратить силы на ее решение, когда человек чувствует себя неправым или когда другой человек обладает большей властью. Использование такого стиля может означать решение индивида дать конфликту возможность развиваться. Данный стиль также может быть связан с неприятием напряженности и расстройства. В отдельных случаях попытка избежать конфликта может снизить его интенсивность. Однако игнорирование несогласия может вызвать еще большее недовольство. При таком подходе к конфликту проигрывают обе стороны.

Стиль конкуренции или разрешения конфликта силой характеризуется большой личной вовлеченностью и заинтересованностью в устранении конфликта, однако, без учета позиций другой стороны. Это стиль типа «выигрыш-проигрыш». Для применения данного стиля необходимо обладать властью или физическими преимуществами. Такой стиль может в отдельных случаях помочь в достижении индивидуальных целей [18, с.82]. Он требует от человека использования волевых качеств. Однако у окружающих складывается неблагоприятное впечатление об индивиде, использующем этот стиль.

Стиль сотрудничества отличается как высокой степенью личной вовлеченности в него, так и сильным желанием объединить свои усилия с другими для разрешения межличностного конфликта [4, с.213]. При таком подходе выигрывает каждая из сторон. Люди, использующие данный стиль, обычно обладают следующими характеристиками:

- рассматривают конфликт как нормальное событие, помогающее и даже если им правильно управлять, ведущее к более творческому решению;
- при этом проявляют доверие и откровенность в отношении других;
- признают, что при таком взаимодовлетворяющем исходе конфликта, все его участники как бы берут на себя обязательство в рамках общего решения;
- считают, что каждый участник конфликта имеет равные права в его разрешении и точка зрения каждого имеет право на существование;
- полагают, что никто не должен быть принесен в жертву в интересах всех.

Часто такие индивиды считаются динамичными натурами, о которых у других складывается благоприятное мнение.

Стиль приспособления, побуждающий войти в положение другой стороны, представляет собой поведение, в основе которого лежит стремление кооперироваться с другими, но без внесения в эту кооперацию своего сильного интереса. Этот стиль носит типа «невыйгрыш - выигрыш» носит

отенок альтруизма. Данный стиль может выражать долгосрочную стратегию в целях развития у других ориентации на кооперацию по разрешению межличностного конфликта [4]. Данный стиль помогает в стремлении реализовать желания других. Обладатели такого стиля в целом оцениваются окружающими положительно, однако воспринимаются другими как слабые натуры, легко поддающиеся чужому влиянию.

Стиль компромисса заключается в таком поведении в ходе разрешения межличностного конфликта, которое умеренно учитывает интересы каждой из сторон. Реализация данного стиля связана с проведением переговоров, в ходе которых каждая из сторон идет на определенные уступки. Компромисс широко используется в разрешении конфликта и те, кто его использует, оцениваются окружающими в целом благоприятно. Это стиль типа «непроигрыш - невыигрыш». Во многих ситуациях стиль компромисса позволяет достичь быстрого разрешения конфликта, особенно в случаях, когда одна из сторон имеет явные преимущества.

Таким образом, существуют пять основных стратегий поведения в конфликтах: стиль избегания, стиль компромисса, стиль конкуренции, стиль приспособления, стиль сотрудничества. Стиль поведения в конкретном конфликте определяется той мерой, в которой член коллектива хочет удовлетворить собственные интересы (действуя активно или пассивно) – напористость и интересы другой стороны (действуя совместно или индивидуально) - кооперация

В целом, в ходе анализа литературы по проблеме исследования нами были сделаны следующие выводы:

- «Я-концепция» - это относительно устойчивая, в большей или меньшей степени осознаваемая система представлений индивида о самом себе, на основе которой он относится к самому себе и строит свое взаимодействие с другими людьми. В большинстве исследований подчеркиваются три ее основных элемента: образ «Я» – представление индивида о самом себе, самооценка – аффективная оценка этого

представления, которая может обладать различной интенсивностью, поскольку конкретные черты образа «Я» могут вызвать более или менее сильные эмоции, связанные с их принятием или осуждением, потенциальная поведенческая реакция, то есть те конкретные действия, которые могут быть вызваны образом Я и самооценкой.

- становление «Я-концепции» опосредовано в подростковом возрасте появлением «чувства взрослости», особенностями взаимоотношений подростка со сверстниками, с которыми он себя сопоставляет и сравнивает, а также особенностями «образа тела», поскольку физическое развитие на данном возрастном этапе имеет определяющую роль. «Я-концепция» считается итоговым продуктом процесса самопознания в подростковом возрасте, которая способствует дальнейшему, осознанному или неосознанному построению поведения молодого человека, в значительной степени определяет социальную адаптацию личности подростка, является регулятором его поведения и деятельности.

- межличностный конфликт - ситуация взаимодействия людей, при которой они либо преследуют несовместимые цели, либо придерживаются несовместимых ценностей и норм, пытаясь реализовать их во взаимоотношениях друг с другом, либо одновременно в острой конкурентной борьбе стремятся к достижению одной и той же цели, которая может быть достигнута лишь одной из конфликтующих сторон.

- образ «Я», формируемый на основе поведения, влияет на это самое поведение, тип поведения в конфликтной ситуации будет являться определенным отражением образа «Я» у субъекта, который так же будет и влиять на дальнейшее формирование «образа Я», либо его подкрепление. В силу того, что подростковый возраст на всем своем протяжении неизменно связан с конфликтами, как внутренними, так и межличностными, имеющими мотивационную, деятельностную и когнитивную природу, то и формирование «Я- концепции» будет сопряжено с проявлением того или иного типа реагирования в конфликтной ситуации, который так же будет

являться неким «отражением» целостности, устойчивости и благополучия «Я-концепции».

ГЛАВА II. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ «Я – КОНЦЕПЦИИ» У ПОДРОСТКОВ С РАЗЛИЧНЫМ ТИПОМ РЕАГИРОВАНИЯ В КОНФЛИКТЕ

2.1. Организация и методы исследования

Цель нашего исследования заключалась в изучении особенностей «Я – концепции» подростков с разными типами реагирования в конфликтной ситуации.

Для достижения поставленной цели нами необходимо было решить следующие задачи исследования:

1. Изучить особенности «Я – концепции» в подростковом возрасте.
2. Выявить характерные типы реагирования в конфликте у современных подростков.
3. Определить особенности «Я – концепции» подростков с различным типом реагирования в конфликте.
4. Разработать рекомендации для специалистов психологической службы образовательной организации по развитию навыков эффективного разрешения конфликтных ситуаций в подростковом возрасте.

В соответствии с целью исследования, нами была сформулирована следующая гипотеза: существуют различия между особенностями «Я – концепции» подростков с различными типами реагирования в конфликте, а именно: подросткам с неконструктивными типами реагирования в конфликте (приспособление, избегание) соответствует низкая удовлетворенность собой, повышенная тревожность, они низко оценивают свое положение в школе, популярность среди сверстников; подростки с конструктивными способами реагирования в конфликте (компромисс, сотрудничество) характеризуются позитивным самоотношением, удовлетворенностью собой, они высоко оценивают свое положение в школе, физическую привлекательность, и уверены в себе.

Исследование проводилось на базе МБОУ «Гимназия №2», г. Белгорода. В исследовании принимали участие 67 обучающихся, из них 35 девочек и 32 мальчика. Возраст испытуемых составил 13-14 лет.

Исследование проводилось в течение года и включало три этапа: подготовительный, организационно-исполнительный и заключительный.

На подготовительном этапе проводился теоретический анализ специальной литературы по теме исследования; был произведён анализ подходов отечественных и зарубежных авторов к проблематике исследования; формулировалась цель, определялись гипотеза, предмет и задачи исследования; подбирались методы исследования.

На втором этапе (организации и проведения исследования) непосредственно проводилось исследование, в результате которого было проведено исследование и изучены особенности «Я – концепции» у подростков с различным типом реагирования в конфликте.

В качестве диагностического инструментария нами были выбраны следующие методики:

1. Личностный опросник «Изучение особенностей Я – концепции» Е. Пирса, Д. Харриса (в адаптации А.М. Прихожан), предназначенный для изучения особенностей Я – концепции испытуемых в возрасте от 12 до 17 лет.

Включает в себя 90 простых утверждений относительно своего «Я» или тех или иных ситуаций и обстоятельств, связанных с самоотношением. Пункты опросника основаны на коллекции детских утверждений относительно того, что детям в себе нравится, а что не нравится. Опросник содержит равное число позитивных и негативных формулировок. Кроме этого, в опроснике предусмотрен вариант для мальчиков и вариант для девочек.

При обработке результатов подсчитывается суммарный балл, характеризующий общую удовлетворенность собой, позитивность самоотношения. Так же подсчитываются баллы по отдельным факторам:

- поведение,
- интеллект, положение в школе,
- ситуация в школе,
- внешность, физическая привлекательность,
- тревожность,
- общение, популярность среди сверстников,
- счастье и удовлетворенность,
- положение в семье,
- уверенность в себе.

2. Опросник К. Томаса «Стиль поведения в конфликте», направленный на изучение личностной предрасположенности к конфликтному поведению, выявление определенных стилей разрешения конфликтной ситуации. Методика может использоваться в качестве ориентировочной для изучения адаптационных и коммуникативных особенностей личности, стиля межличностного взаимодействия. В России тест адаптирован Н.В. Гришиной.

Для описания типов поведения людей в конфликтных ситуациях автор применяет двухмерную модель регулирования конфликтов, основополагающими измерениями в которой являются кооперация, связанная с вниманием человека к интересам других людей, вовлеченных в конфликт, и напористость, для которой характерен акцент на защите собственных интересов. Соответственно этим двум основным измерениям К. Томас выделяет следующие способы регулирования конфликтов:

1. соревнование (конкуренция) как стремление добиться удовлетворения своих интересов в ущерб другому;
2. приспособление, означающее в противоположность соперничеству, принесение в жертву собственных интересов ради другого;
3. компромисс;
4. избегание, для которого характерно как отсутствие стремления к кооперации, так и отсутствие тенденции к достижению собственных целей;

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

В своем опроснике по выявлению типичных форм поведения К. Томас описывает каждый из пяти перечисленных возможных вариантов 12 суждениями о поведении индивида в конфликтной ситуации. В различных сочетаниях они сгруппированы в 30 пар, в каждой из которых респонденту предлагается выбрать то суждение, которое является наиболее типичным для характеристики его поведения.

Количество баллов, набранных индивидом по каждой шкале, дает представление о выраженности у него тенденции к проявлению соответствующих форм поведения в конфликтных ситуациях. Доминирующим считается тип (типы) набравшие максимальное количество баллов.

Количественный анализ проводился путём выделения групп подростков с различным типом реагирования в конфликте.

Достоверность различий между выделенными группами определялась по Т-критерию Стьюдента, корреляционный анализ проводился по вычислению коэффициента Пирсона.

На заключительном этапе нашего исследования обобщены и систематизированы полученные результаты исследовательской работы, уточнены теоретические выводы, оформлен текст дипломной работы.

В следующем параграфе обратимся к результатам проведенного исследования.

2.2 Исследование особенностей «Я-концепции» у подростков.

В ходе исследования особенностей «Я-концепции» среди испытуемых подросткового возраста была выявлена представленность разных уровней самооценки (рис.2.2.1).

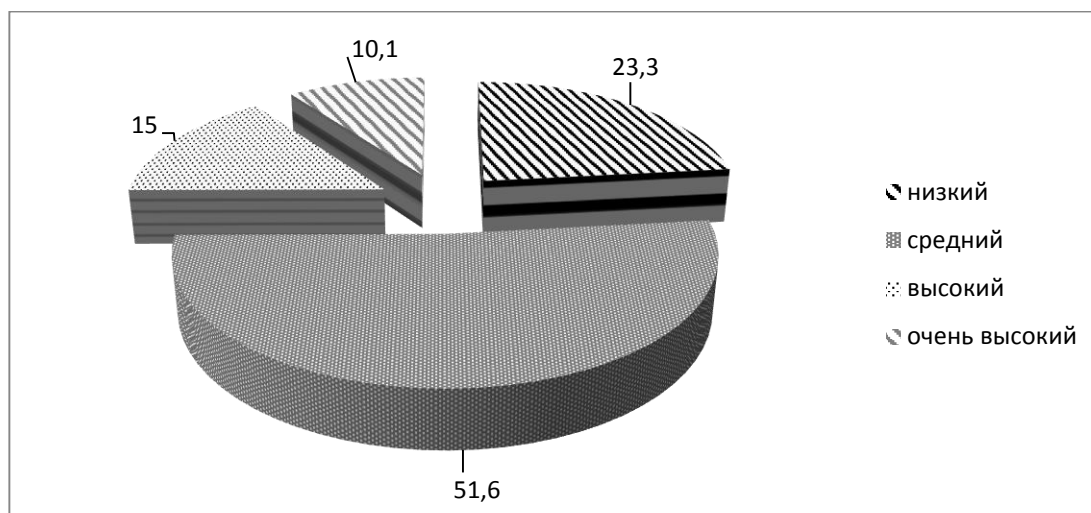


Рис.2.2.1 Распределение испытуемых с разным уровнем самооценки; (%).

Представленные результаты характеризуются тем, что большая часть испытуемых (51,6%) характеризуется средним уровнем показателя самооценки, что говорит об их достаточно положительном отношении к себе, при этом они могут быть несколько самокритичными и переживать за допущенные ими ошибки и промахи, кроме этого, на их отношении к себе сказывается общее принятие и расположение окружающих.

Для 23,3 % принявших участие в исследовании подростков свойственен низкий уровень самооценки, эти испытуемые склонны недооценивать свои достоинства, либо считать, что таковые у них отсутствуют. В отношении к себе у них преобладают негативные оценки и неудовлетворённость собой.

У 15,5% принявших участие в исследовании респондентов выявлен высокий уровень самооценки, соответствующий социальному нормативу. Данные подростки переживают ярко выраженное благоприятное отношение к собственному «Я», они ощущают собственную самооценку и значимость.

Их самооотношение в незначительной мере подвержено влиянию оценок окружающих, что говорит о благоприятном процессе становления «Я-концепции».

Наконец, 10,1% испытуемых характеризуются очень высоким уровнем самооотношения к себе, что может свидетельствовать о несколько завышенном самомнении, данные испытуемые не склонны себя осуждать за какие-либо ошибки. Мы можем предположить, что у них присутствуют сложности в отношении с окружающими, либо, напротив, отдельные из них могут являться ярко позитивными личностями, доброжелательными и добродушными в отношении с окружающими.

Рассмотрим, показатели у респондентов мужского и женского пола с разным уровнем самооотношения (рис.2.2. 2).

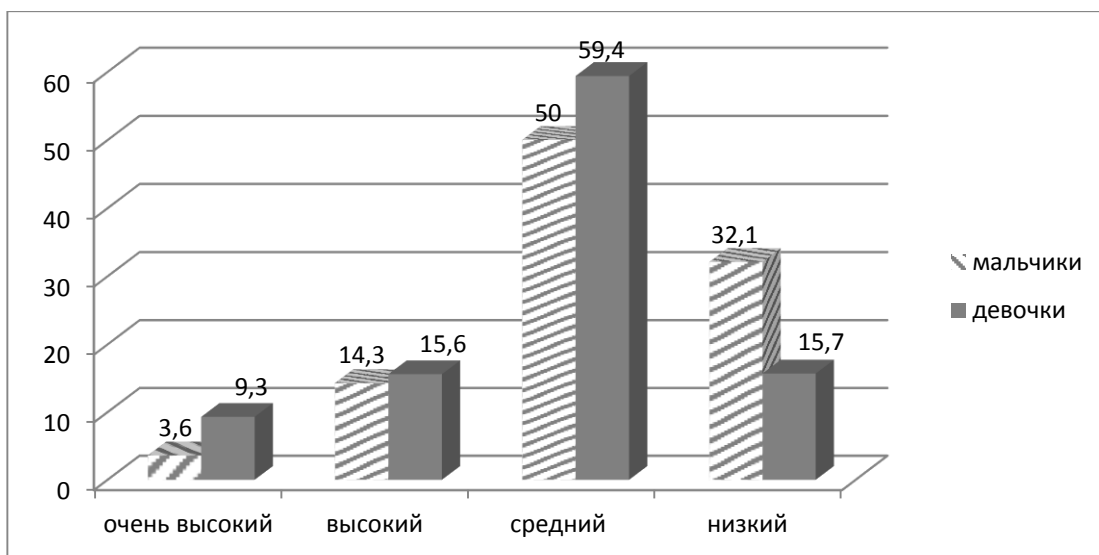


Рис. 2.2.2 Показатели у респондентов мужского и женского пола с разным уровнем самооотношения; (%)

Как видно из представленных на рисунке результатов, в целом, мы можем сказать, что соотношение испытуемых с различным уровнем самооотношения в каждой группе примерно соответствует общему распределению, однако выявлено, что для девочек характерно более благоприятное и положительное отношение к себе, чем для мальчиков. Особенно следует отметить, что в группе мальчиков гораздо больше респондентов с низким уровнем самооотношения (32,1%), чем в группе

девочек (15,7%). Таким образом, девочки в большей мере, чем мальчики склонны доброжелательно и положительно относиться к себе, нежели мальчики, которые в большей степени могут проявлять неприятие по отношению к себе, что вероятно обусловлено тем, что их самооценка, во многом, определяется степенью успешности и достижениями.

Рассмотрим более подробно характеристики (факторы) «Я-концепции», проявляющиеся в группе подростков (табл. 2.2.1).

Таблица 2.2.1

Характеристики (факторы) «Я-концепции» проявляющиеся в группе подростков (ср.знач.)

Характеристики (факторы)	Ср.показатель	Мах.значение
Поведение	7,9	13
Интеллект, положение в школе	7,1	15
Ситуация в школе	4,1	7
Внешность, физическая привлекательность	6,4	11
Тревожность	5,1	11
Общение	13,9	19
Счастье и удовлетворенность	6,1	9
Положение в семье	5,6	8
Уверенность в себе	8,1	18

Как видно, из данных таблицы, значения по всем факторам «Я-концепции», выделенных в рамках диагностической методики, находятся в рамках средних. Однако отметим некоторые особенности, в частности, мнение подростков о себе как участнике образовательного процесса (ср.знач.=7,1, ср.знач.=4,1) является менее благополучным и благоприятным, в отличие от представлений о себе как субъекте общения (ср.знач.=13,9) и члене своей семьи (ср.знач.=5,6). Сделаем вывод, что ощущение счастья и удовлетворенности своей жизнью, в большей мере, сопряжены у подростков именно с этими двумя сферами, что подтверждает многочисленные исследования особенностей личности в подростковом возрасте, в частности, тех, в которых выявлено снижение значимости учебной деятельности в подростковом возрасте. Между тем, обозначим, что, в среднем, подростки не

отличаются высокой степенью уверенности в себе, вероятно, влияние внешних оценок и успешности на их удовлетворенность собой.

2.3 Исследование типа реагирования подростков в конфликте

Рассмотрим особенности реагирования в конфликтных ситуациях у современных подростков (рис 2.3.3).

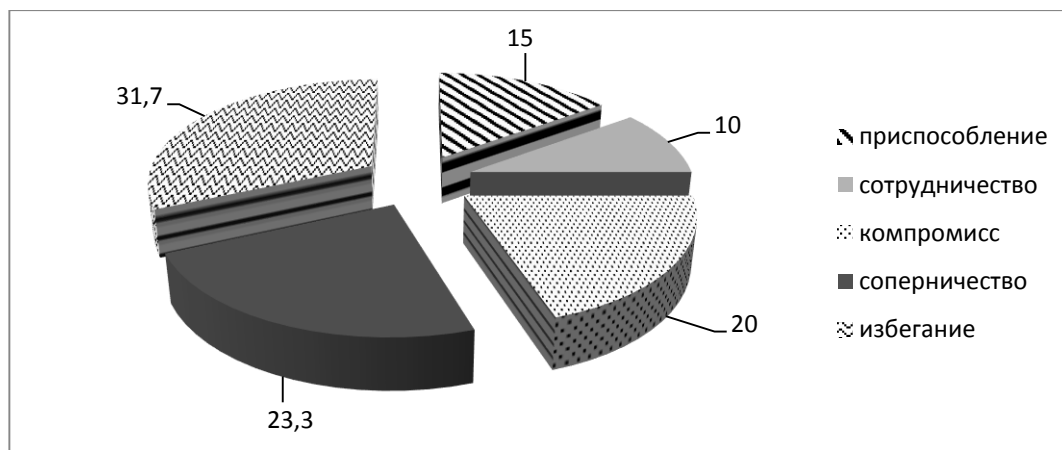


Рис. 2.3.3 Соотношение испытуемых с разным типом реагирования в конфликте; (%)

В целом отметим, что преобладающей стратегией реагирования в конфликтных ситуациях в группе испытуемых является избегание (31,7%), которое является неконструктивной тактикой разрешения конфликтной ситуации и характеризуется как отсутствием стремления к кооперации, так и отсутствием тенденции к достижению собственных целей, что способствует возникновению «застойных» явлений в межличностных отношениях.

У 23,3% подростков определен такой тип реагирования в конфликте, как соперничество, являющийся наименее эффективным способом разрешения конфликта, данные подростки характеризуются стремлением добиться удовлетворения своих интересов в ущерб интересам другого участника конфликта.

20% принявших участие в исследовании респондентов характеризуются компромиссным типом реагирования в конфликтной ситуации, они в ходе разрешения конфликта стремятся прийти к

соглашению, достигнутому путем взаимных уступок. На наш взгляд, данный вариант разрешения является более конструктивным, чем предыдущие два.

В ходе конфликта 15% подростков склонны проявлять приспособление, что говорит о наличии у данных подростков тенденции в конфликте приносить в жертву собственные интересы ради другого, что, по нашему мнению, является свидетельством незрелости, несостоятельности своей собственной позиции, что может приводить к ведомости в поведении и суждениях.

Наконец, лишь 10% подростков стремятся решить конфликтную ситуацию путем сотрудничества со своим оппонентом, следовательно, они стремятся приходить к альтернативе разрешения конфликта, полностью удовлетворяющей интересы обеих сторон. Бесспорно, данная стратегия является одной из наиболее конструктивных и говорит о высоком уровне самоорганизации субъектов конфликта и их внутреннем гармоничном состоянии.

Остановимся на изучении особенностей типов реагирования в конфликтной ситуации у мальчиков и девочек.

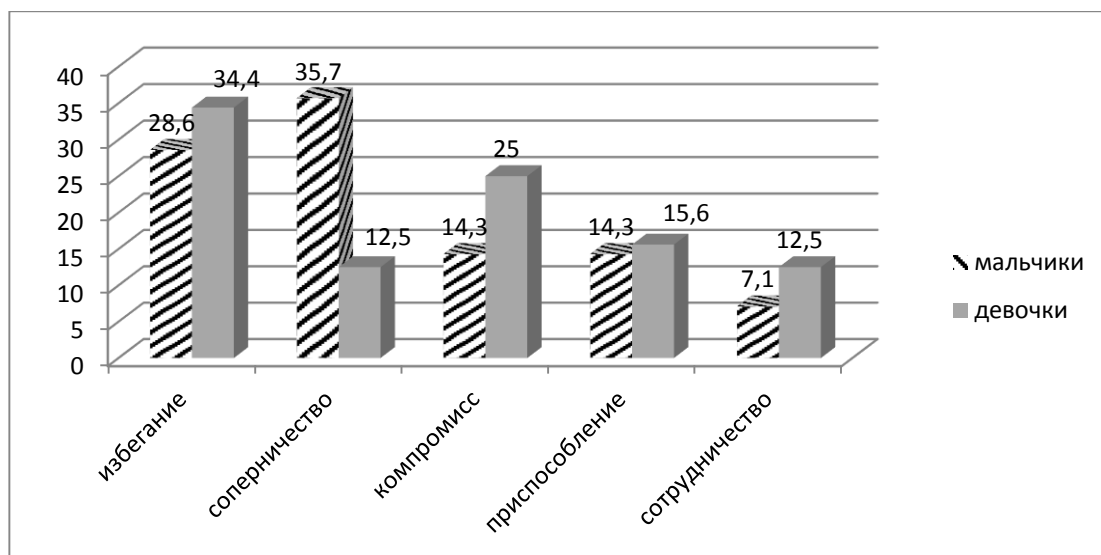


Рис 2.3.4. Соотношение испытуемых мужского и женского пола с разным типом реагирования в конфликтной ситуации; (%)

Для большего числа девочек – подростков, принявших участие в исследовании, характерным типом реагирования в конфликте является

избегание (34,4%), в то время как мальчики склонны решать конфликт в ущерб интересам другого (35,7%). Следует отметить, что среди девочек более выражена тенденция конструктивно решать конфликты, к примеру, путем достижения компромиссного решения (25%) или сотрудничества (12,5%), в отличие от мальчиков, у которых соотношение испытуемых с данными типами реагирования составило всего 14,3% и 7,1%. Приспособление как реакция на сложившуюся конфликтную ситуацию и отказ от своих собственных интересов примерно одинаково выражена как у мальчиков (14,3%), так и у девочек (15,6%).

Таким образом, в ходе изучения особенностей типа реагирования в конфликтной ситуации нами было выявлено, что современные подростки решают конфликты неконструктивными способами: они склонны избегать острых углов в конфликтных ситуациях путем, занимать пассивную позицию, характеризующуюся отсутствием как стремления к кооперации, так и отсутствием тенденции к реализации своих интересов, а также решать свои интересы в ущерб другим участникам конфликта. При этом для девочек более выраженной является тенденция избегания в конфликте, а для мальчиков – соперничество. Необходимо также отметить, что среди девочек более выражена тенденция конструктивно решать конфликты, к примеру, путем достижения компромиссного решения или сотрудничества.

2.4 Исследование связи показателей «Я-концепции» у подростков с разным типом реагирования в конфликте

В данном параграфе рассмотрим особенности «Я-концепции» подростков с разным типом реагирования в конфликтной ситуации.

Таблица 2.4.2

Типы реагирования в конфликте у подростков с разным уровнем самооотношения; (%)

Уровень самооотношения	Избегание	Соперничество	Компромисс	Приспособление	Сотрудничество

Очень высокий	-	-	25	-	75
Высокий	11,2	-	55,5	-	33,3
Средний	45,4	30,3	18,2	6,1	-
Низкий	21,4	28,6	-	50	-

Как видно из результатов, представленных в таблице 2.4.2, для подростков с очень высоким уровнем самооценки характерными являются самые конструктивные способы реагирования в конфликте – компромисс (25%) и сотрудничество (75%). По нашему мнению, подростки, позитивно относящиеся к самому себе, принимающие все стороны своей индивидуальности, могут проявлять и в отношениях с другими людьми доброжелательность и внимательность, в результате чего они готовы в случае возникновения конфликта пойти на уступки и с вниманием и пониманием отнестись как к своим интересам, так и интересам и потребностям противоположной стороны.

Для подростков с высоким уровнем самооценки так же характерными являются такие типы реагирования, как стремление к компромиссу (55,5%) и сотрудничество (33,3%) в решении конфликтной ситуации. Так же незначительная часть испытуемых данной группы в конфликтах склонна занимать стороннюю позицию (11,2%), отказываясь, по сути, от разрешения конфликтной ситуации. Вероятно, их самооценка не является достаточно устойчивой, и конфликт может являться той ситуацией, которая может оказывать влияние на его уровень.

Среди подростков со средним уровнем самооценки наиболее выраженными являются избегание в конфликте (45,4%) и соперничество (30,3%). Поскольку группа испытуемых со средним уровнем самооценки является самой многочисленной, можем констатировать, что для большинства подростков свойственны неконструктивные способы реагирования в конфликтных ситуациях. Среди испытуемых данной группы присутствуют также подростки, которые пытаются достичь компромисса в ходе решения конфликта (18,2%). Незначительная часть респондентов в

данной группе склонны отказываться от своих интересов и приспосабливаться в конфликтной ситуации, идти на уступки в ущерб себе (6,1%).

В группе подростков с низким уровнем самооценки наиболее выраженным типом реагирования является приспособление (50%), что, по нашему мнению, объясняется тем, что данные подростки, низко оценивая себя, свои возможности и достижения, не могут прислушиваться к себе и своим интересам, как следствие, не могут их отстаивать в ситуации конфликта, что, безусловно, является неблагоприятным течением развития и становления «Я-концепции» в подростковом возрасте, когда подросток должен осознать свою индивидуальность и самооценку. Кроме этого, в группе данных подростков выраженной является тенденция к соперничеству (28,6%) и избеганию (21,4%). Как видно из описанных данных, среди испытуемых с низким уровнем самооценки отсутствуют конструктивные способы решения конфликтных ситуаций, в отличие от испытуемых с высоким и очень высоким уровнем самооценки.

Далее изучим особенности факторов «Я-концепции» у испытуемых с разным типом реагирования в конфликте (табл. 2.4.3).

Таблица 2.4.3

Характеристика (факторы) «Я-концепции» у подростков с разным типом реагирования в конфликте; (ср.знач.)

Характеристика (Факторы)	Избегание	Соперничество	Компромисс	Приспособление	Сотрудничество	max значение
Поведение	6,7	5,4	8,3	7,8	8,4	13
Интеллект, положение в школе	6,5	5,9	8,1	5,6	8,5	15
Ситуация в школе	3,9	3,1	4,9	3,4	5,1	7
Внешность, физическая привлекательность	5,9	5,4	7,5	5,3	7,9	11
Тревожность	6,2	4,2	3,1	3,9	3,2	11
Общение	12,8	11,7	14,2	10,8	14,5	19

Счастье и удовлетворенность	6,2	5,6	6,9	5,4	7,1	9
Положение в семье	5,2	4,9	6,1	5,1	6,5	8
Уверенность в себе	6,3	5,9	9,8	4,2	10,1	18

Статистически значимых различий между группами испытуемых выявлено не было, однако были определены особенности «Я-концепции» подростков с разным типом реагирования в конфликте. В ходе анализа полученных данных мы пришли к выводу, что у подростков, склонных в конфликте добиваться удовлетворения своих интересов в ущерб другому, выявлены самые низкие значения практически по всем показателям факторов «Я-концепции», что, вероятно, обуславливает их стремление во что бы то ни стало в конфликте отстоять и утвердить свою самость, поскольку «победа» в конфликте будет для них тем самым мнимым подтверждением их самооценности.

Наиболее высокие значения показателей факторов определены у испытуемых, стремящихся решить конфликтную ситуацию при помощи сотрудничества. По нашему мнению, как мы уже указывали выше, это объясняется тем, что безусловное принятие себя и признание своей уникальности, уважение к себе, твердость своей позиции, являются необходимым условием для уважительного отношения к другой личности, ее интересам и, как следствие, при возникновении разногласий, готовности к сотрудничеству.

Наиболее высоко соответствие своего поведения требованиям окружающих авторитетных взрослых оценивают испытуемые с ведущим типом реагирования в конфликте «сотрудничество» (ср.знач.=8,4), наименее считают свое поведение, соответствующим требованиям взрослых, респонденты с типом «соперничество» (ср.знач.=5,4), что, по нашему мнению, объяснимо тем, что в стремлении отстоять свою самооценку данные подростки противостоят и соперничают даже со взрослыми.

В большей мере ощущают удовлетворенность своим положением в школе, чувствуют себя успешными в учебе испытуемые, стремящиеся к сотрудничеству в конфликте (ср.знач.=8,5), ниже всех остальных испытуемых оценивают свой интеллект и успеваемость в школе испытуемые, склонны проявлять приспособление (ср.знач.=5,6). Можем предположить, что при общем снижении значимости обучения в подростковом возрасте, данные испытуемые заняли пассивную позицию, не проявляя инициативы в обучении, но и открыто не протестуя, в силу чего у них снижена успеваемость. Примерно так же оценивают свою успеваемость и интеллект подростки с доминирующим типом реагирования в конфликте «соперничество» (ср.знач.=5,9), на наш взгляд, в силу того, что все силы данные подростки отдают в процессе противостояния, отстаивания своих интересов, то, закономерно, что сил и ресурсов для учебной деятельности у них вполне может быть недостаточно для успешного процесса обучения.

Возможно в силу ощущения собственной успешности и поддержки со стороны значимых взрослых, в том числе и учителей, подростки, стремящиеся к сотрудничеству в конфликте, более всех остальных испытуемых удовлетворены ситуацией в школе и оценивают ее как позитивную (ср.знач.=5,1), в отличие от испытуемых, использующих соперничество как ведущую стратегию в решении конфликта (ср.знач.=3,1), которые менее всех удовлетворены ситуацией в школе, вероятно, что школа может вызывать у них переживания тревоги, страха и неприязни.

Оценивают свою внешность как достаточно привлекательную, удовлетворены своим физическим состоянием, считают, что их внешность симпатична сверстникам (ср.знач.=7,9), подростки с типом реагирования в конфликте «сотрудничество», наименее довольны своей внешностью подростки, склонные приспособливаться, отказываться от своих интересов в ходе конфликта(ср.знач.=5,3). Возможно, данные подростки считают свою внешность ничем не примечательной, «средней», как и свои потребности и интересы.

Высокий уровень эмоционального благополучия, достаточно низкий уровень тревожности выявлен у испытуемых, в конфликте стремящихся к компромиссу (ср.знач.=3,1) и сотрудничеству (ср.знач.=3,2). По нашему мнению, низкий уровень тревожности является признаком позитивного самоотношения и обуславливает открытость в общении. Наиболее высокий среди испытуемых уровень тревожности, однако в пределах средних значений, определён в группе подростков с ведущим типом реагирования в конфликте «избегание» (ср.знач.=6,2). Возможно, что в силу повышенной тревожности эти подростки стараются обходить «острые» углы в конфликте, занимая пассивную позицию и уходя от решения и ответственности в конфликте.

Высокая самооценка в общении, характеризующая переживание удовлетворенности в этой сфере (ср.знач.=14,5), выявлена у подростков, использующих сотрудничество как основную стратегию в решении конфликтной ситуации. Мы можем предположить, что внимательность по отношению к сверстникам, их интересам, готовность к сотрудничеству, находят отклик у сверстников данных подростков, в силу чего у них установлены эмоционально теплые отношения. Наименьшее значение данного фактора в группе испытуемых, однако в границах средних значений, определено у подростков, которые склонны приспосабливаться в конфликтной ситуации (ср.знач.=10,8). В силу того, что в подростковом возрасте наряду с имеющимся актуальным стремлением к единению со сверстниками, очень важной задачей является личностное обособление, выделение себя как самостоятельной, уникальной личности, возможно, у сверстников подростки, самостоятельные в своих суждениях, отстаивающие свои интересы и уважающие интересы других, будут закономерно вызывать симпатию и чувство уважение. В то время как те, казалось бы, более «удобные» в общении сверстники, но не имеющие такого личностного «стержня» будут пользоваться меньшим уважением и будут менее привлекательны и интересны как партнеры для общения, что неизбежно

будет вызывать у последних чувство определённой неудовлетворённости в общении.

Наиболее удовлетворены своей жизнью испытуемые группы «сотрудничество» (ср.знач.=7,1), что, по нашему мнению, определяется тем, что именно эти подростки отличаются высоким уровнем позитивного самоотношения, которое обуславливает и успешность их взаимодействия с окружающими и самим собой. Наименее удовлетворены своей жизнью в группе испытуемых подростки с типом поведения в конфликте «приспособление» (ср.знач.=5,4), однако их отношение к жизненной ситуации является достаточно реалистичным. По нашему мнению, они не удовлетворены тем, что им приходится приспосабливаться во взаимодействии с окружающими, вероятно, в отдельных случаях в ущерб себе.

Высокая степень удовлетворённости положением в семье характерна для испытуемых (ср.знач.=6,5), использующих сотрудничество в конфликте. На наш взгляд, это подтверждает то, что семья в жизни подростка и становлении его «Я-концепции», формировании позитивного самоотношения по прежнему имеет большое значение, позитивное самоотношение подростка, умение сотрудничать и внимательно относиться к другому человеку во многом, является следствием того, насколько доброжелательными, уважительными, полными понимания, отношениями являются отношения в семье. Наименее в группе испытуемых удовлетворены положением в семье подростки, склонные соперничать в конфликте (ср.знач.=4,9). Как мы уже предполагали выше, данные подростки, возможно, отстаивая свою самооценку, склонны противопоставлять интересы других людей своим собственным, в том числе и интересы родителей они могут расценивать как чуждые, противостоящие их интересам. Либо возможен вариант, что отношения в семье, действительно являясь эмоционально неудовлетворительными для данных подростков, в которых подросток не

получает должной поддержки своей значимости, вынуждают их таким образом отстаивать свою самость.

Наконец, наиболее уверенными себя ощущают подростки, стремящиеся к сотрудничеству, (ср.знач.=10,1), они реалистично склонны себя оценивать. Не уверены в себе, своих силах подростки с ведущим типом реагирования в конфликте «приспособление» (ср.знач.=4,2). Как мы считаем, общая неуверенность в себе сопряжена с повышенной тревожностью у подростков данной группы, которые мешают данным подросткам отстаивать свои интересы в конфликте.

Таким образом, в целом, мы можем констатировать, что нами были выявлены определённые особенности «Я-концепции» у подростков с различным типом реагирования в конфликтной ситуации.

В ходе корреляционного анализа нами была выявлена устойчивая прямая корреляционная связь между показателем уровня самооотношения и типом реагирования в конфликте «сотрудничество» у испытуемых ($r=0,64$), а также между показателем уровня самооотношения и типом реагирования в конфликте «компромисс» ($r=0,52$).

Таблица 2.4.4

Результаты корреляционного анализа связей уровня самооотношения испытуемых и типа реагирования в конфликте

Тип реагирования в конфликте	Избегание	Соперничество	Компромисс	Приспособление	Сотрудничество
уровень самооотношения	0,34	0,37	0,52	-0,23	0,64
P	-	-	$p<0,05$	-	$p<0,05$

На наш взгляд, данная связь является вполне логичной, поскольку вышеописанные особенности «Я-концепции» подростков с типами реагирования в конфликте «сотрудничество» и «компромисс» мы определили как значимые в формировании внимательного и уважительного отношения к окружающим и их интересам, но не в ущерб своим собственным.

В ходе проведенного корреляционного анализа между показателями факторов «Я-концепции» и типом реагирования в конфликте (Приложение 3) была выявлена устойчивая положительная корреляционная связь между типом реагирования в конфликте «сотрудничество» и фактором «Я-концепции» - «поведение» ($r=0,62$), по нашему мнению, это обусловлено тем, что сотрудничество в ходе решения конфликтной ситуации, внимательность к другой стороне являются привлекательными качествами и умениями по мнению взрослых и являются общепринятыми и желательными нормами поведения в конфликте, которые способствуют его разрешению.

Кроме этого устойчивая положительная корреляционная связь выявлена между типом реагирования в конфликте «избегание» и фактором «Я-концепции» - «тревожность» ($r=0,51$), что говорит о том, что тревожность, эмоциональное благополучие личности взаимосвязаны с типом поведения в конфликте. При этом выявленная обратная корреляционная связь ($r=-0,59$) между типом поведения в конфликте «сотрудничество» и тревожностью подтверждает значимость эмоционального благополучия, устойчивости личности в формировании типа поведения в конфликте.

Таким образом, в ходе изучения взаимосвязи особенностей «Я-концепции» и типа реагирования в конфликте у подростков нами было выявлено, что среди испытуемых с низким уровнем самооценки отсутствуют конструктивные способы решения конфликтных ситуаций, в отличие от испытуемых с высоким и очень высоким уровнем самооценки.

Наиболее высокие значения показателей факторов «Я-концепции» определены у испытуемых, стремящихся решить конфликтную ситуацию при помощи сотрудничества. По нашему мнению, это объясняется тем, что безусловное принятие себя и признание своей уникальности, уважение к себе, твердость своей позиции, являются необходимым условием для уважительного отношения к другой личности, ее интересам и, как следствие, при возникновении разногласий, готовности к сотрудничеству. Данные

испытуемые ощущают удовлетворенность своим положением в школе, чувствуют себя успешными в учебе и в силу этого удовлетворены ситуацией в школе, воспринимают ее как позитивную и способствующую их развитию, кроме этого, они считают свое поведение соответствующим требованиям значимых взрослых. Данные испытуемые благоприятно оценивают свою внешность, испытывают удовлетворение от общения как со сверстниками, так и со своей семьей, что говорит о важности эмоционально благополучных отношений внутри семьи на формирование позитивного самоотношения и «Я-концепцию» подростка.

У подростков, склонных в конфликте добиваться удовлетворения своих интересов в ущерб другому, выявлены самые низкие значения практически по всем показателям факторов «Я-концепции», что, вероятно, обуславливает их стремление во что бы то ни стало в конфликте отстоять и утвердить свою самость, поскольку «победа» в конфликте будет для них тем самым мнимым подтверждением их самооценности. В силу этого, данные испытуемые в меньшей мере удовлетворены ситуацией в школе и положением в семье, возможно, отстаивая свою самость, они склонны противопоставлять интересы других людей своим собственным, в том числе и интересы родителей они могут расценивать как чуждые, противостоящие их интересам. Либо возможен вариант, что отношения в семье, действительно являясь эмоционально неудовлетворительными для данных подростков, в которых подросток не получает должной поддержки своей значимости, вынуждают их таким образом отстаивать свою самость. Кроме этого, испытуемые с типами поведения в конфликте «соперничество» и «приспособление» менее всех остальных респондентов удовлетворены своей внешностью и физической привлекательностью. Их отличает большая, в сравнении с остальными, тревожность, они менее удовлетворены своим положением в школе и ниже оценивают свою успеваемость.

В ходе корреляционного анализа нами были выявлены устойчивые связи показателей конструктивного решения конфликтов и уровня

тревожности, что подтверждает значимость эмоционального благополучия, устойчивости личности в формировании типа поведения в конфликте.

Таким образом:

- показатели самооотношения подростков, главным образом, находятся на среднем и низком уровнях, при этом уровень самооотношения у девочек несколько выше, чем у мальчиков, что говорит о большей благоприятности развития «Я-концепции» девочек. Девочки склонны оценивать свое поведение как соответствующее требованиям взрослых, в силу чего, вероятно, достигается большая удовлетворенность ситуацией в школе. Самоотношение мальчиков, в большей мере, сопряжено с ощущением собственной уверенности и успешности, а так же степенью популярности среди сверстников;

- современные подростки решают конфликты неконструктивными способами: они склонны избегать острых углов в конфликтных ситуациях путем, занимать пассивную позицию, характеризующуюся отсутствием как стремления к кооперации, так и отсутствием тенденции к реализации своих интересов, а также решать свои интересы в ущерб другим участникам конфликта. При этом для девочек более выраженной является тенденция избегания в конфликте, а для мальчиков – соперничество. Необходимо также отметить, что среди девочек более выражена тенденция конструктивно решать конфликты, к примеру, путем достижения компромиссного решения или сотрудничества;

- среди испытуемых с низким уровнем самооотношения отсутствуют конструктивные способы решения конфликтных ситуаций, в отличие от испытуемых с высоким и очень высоким уровнем самооотношения;

- эмоциональная устойчивость и тревожность личности оказывают влияние на проявление того или иного типа реагирования в конфликтной ситуации.

2.5 Рекомендации специалистам психологической службы образовательного учреждения по развитию навыков эффективного разрешения конфликтных ситуаций

Как видно из анализа полученных результатов исследования типов реагирования в подростковом возрасте, актуальной является специально организованная работа педагога – психолога образовательного учреждения по формированию и развитию навыков эффективного решения конфликтных ситуаций. На наш взгляд, рекомендации родителям и учителям по снижению конфликтности в подростковом возрасте должны основываться, прежде всего, на знаниях особенностей подросткового возраста, изменений, происходящих в организме подростка и поведенческих проявлений, обусловленных данными изменениями. Кроме этого, в силу того, что подросток находится на границе двух возрастов: детства и взрослости, - он испытывает чувство неопределенности, неизвестности, зачастую, подростки с трудом принимают себя, свою неуклюжесть, они хотят быть взрослыми, хотят, чтобы с ними считались как со взрослыми, но не могут ими пока быть. Все эти факторы требуют особого внимания, прежде всего, со стороны родителей, поскольку известно, «что никто другой, так как подросток не нуждается во внимании и ласке родителей, разве только младенец». Собственная неудовлетворенность вкупе с непониманием и упреками со стороны родителей могут быть причинами повышенной конфликтности и неэффективных способов разрешения конфликтных ситуаций. Конфликтность как результат собственной нереализованности, невостребованности – достаточно частое явление, в этой связи актуальной является рекомендация для родителей и учителя помочь найти подростку ту нишу, то занятие, увлечение, которое будет ему интересно и будет приносить удовлетворение, а также будет способствовать благоприятному формированию Я-концепции. Психологу школы будет целесообразно в рамках такого направления, как психологическое просвещение, организовать различные

семинары, практические лекции для учителей и родителей по проблемам развития Я-концепции и самосознания в подростковом возрасте.

Для самих подростков целесообразным будет участие в психологических занятиях (Приложение 1), направленных на:

- обучение подростков приемам общения, стимулирование развития их коммуникативной культуры;
- формирование умения конструктивно действовать в конфликтных ситуациях;
- формирование мотивации самовоспитания и саморазвития, обеспечив ее необходимыми психологическими ресурсами и средствами.

Основой программы коррекции конфликтного поведения подростков стали принципы структурного, когнитивного и деятельностного личностно - ориентированного подходов.

Организация работы психолога с подростками строится на принципах:

- гуманизма - утверждение норм уважения и доброжелательного отношения к каждому ребенку, исключение принуждения и насилия над личностью;
- конфиденциальности - информация, полученная психологом в процессе проведения работы, не подлежит сознательному или случайному разглашению. Участие обучающихся, должно быть сознательным и добровольным.
- Компетентности - психолог чётко определяет и учитывает границы собственной компетентности
- ответственности - психолог заботится, прежде всего, о благополучии детей и не использует результаты работы им во вред.

В ходе коррекционно – развивающих занятий психологом используются следующие методы:

- Дискуссия, обсуждение.
- Работа в парах.
- Рисунок.

- Психологическая игра.
- Работа в малых группах.
- Визуализация.
- Интерактивные.

Известно, что «плохое» поведение, под понимание которого попадает, в том числе, конфликтное поведение является способом ребёнка получить внимание и признание со стороны значимых взрослых и сверстников, в рамках психологических занятий, возможно, организовать то пространство общения, которое будет способствовать развитию внимательности подростков друг к другу, чужим и своим чувствам. Психологу важно уважительно относиться к чувствам и словам детей, умея разделить педагогическую и психологическую позицию на занятии: педагог, зачастую, занимает поучительную, назидательную позицию, психолог же действует опосредованно (притчи, сказки и т.п.) и занимает исследовательскую позицию, целью которой является понимание причин конкретного поведения.

Важным моментом в процессе занятия является проявление уважения со стороны взрослого, которое проявляется, например, в том, что он подчеркивает ответственность детей за свое поведение. Ребенок чувствует, что его уважают, когда его спрашивают: «Чему научил тебя этот случай?» или «Что ты сейчас чувствуешь?» и внимательно выслушивают его рассуждения на эту тему. В рамках таких занятий важно помочь детям ясно мыслить, исследовать и анализировать реальность. Именно в школьном возрасте детям важно научиться различать мышление и эмоции, истину и фантазию. Психолог, родители, педагоги должны помочь подросткам жить в мире реальности, помочь им научиться принимать решения – самостоятельной в группе. Дети, так же, как и взрослые, стараются поступать правильно, но иногда они торопятся, не знают, что правильно, а что нет, и не всегда замечают все имеющиеся у них возможности. Психолог в рамках

занятий может помочь выработать у них навык обсуждения и анализа различных вариантов решения.

Другим важным аспектом, который должен учитывать психолог, является обучение подростков сочувствию. Очень важно побуждать детей давать обратную связь одноклассникам и учителям. Это обеспечивает открытое, искреннее и живое общение. Психологу важно донести до детей, их родителей, что в ситуации, когда ребенок рассержен или обижен, можно помочь ему выразить свои чувства без эскалации конфликта.

Таким образом, рекомендации, которые мы сочли необходимыми сформулировать, заключаются в следующем:

- педагогу – психологу школы необходимо организовать просветительскую работу среди, прежде всего, родителей подростков, вероятно, в форме семинаров или родительских встреч, главной целью которых будет являться развитие родительской культуры и усвоение знаний о психологических особенностях подросткового возраста;

- целесообразным будет проведение коррекционно – развивающих занятий, направленных, прежде всего, на создание в классе условий для положительного самоотверждения, развития самоуважения и уважения к другим, развитие навыков рефлексии и саморегуляции развитие навыков эффективного разрешения конфликта.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В ходе проведенного анализа теоретической литературы нами было определено, что «Я-концепция» является относительно устойчивой, в большей или меньшей степени осознаваемой системой представлений индивида о самом себе, на основе которой он относится к самому себе и строит свое взаимодействие с другими людьми.

В нашей работе мы обратились к проблеме изучения «Я- концепции» в подростковом возрасте и выявили, что становление «Я-концепции» опосредовано в подростковом возрасте появлением «чувства взрослости», особенностями взаимоотношений подростка со сверстниками, с которыми он себя сопоставляет и сравнивает, а также особенностями «образа тела», поскольку физическое развитие на данном возрастном этапе имеет определяющую роль. «Я-концепция» считается итоговым продуктом процесса самопознания в подростковом возрасте, которая способствует дальнейшему, осознанному или неосознанному построению поведения молодого человека, в значительной степени определяет социальную адаптацию личности подростка, является регулятором его поведения и деятельности. В силу конфликтности подросткового возраста нам представлялось интересным изучение особенностей «Я-концепции» подростка, как некоего итога развития на данном этапе, во взаимосвязи с типом реагирования в конфликтной ситуации.

Образ «Я», формируемый на основе поведения, влияет на это самое поведение, тип поведения в конфликтной ситуации будет являться определенным отражением образа «Я» у субъекта, который так же будет и влиять на дальнейшее формирование «образа Я», либо его подкрепление. В силу того, что подростковый возраст на всем своем протяжении неизменно связан с конфликтами, как внутренними, так и межличностными, имеющими мотивационную, деятельностную и когнитивную природу, то и формирование «Я - концепции» будет сопряжено с проявлением того или

иного типа реагирования в конфликтной ситуации, который так же будет являться неким «отражением» целостности, устойчивости и благополучия «Я-концепции».

В ходе эмпирического исследования особенностей «Я-концепции» подростков с различным типом реагирования нами было выявлено, что уровень самоотношения подростков, главным образом, средний и низкий, при этом уровень самоотношения у девочек несколько выше, чем у мальчиков. На наш взгляд, это объясняет то, что современные подростки решают конфликты неконструктивными способами: они склонны избегать острых углов в конфликтных ситуациях путем, занимать пассивную позицию, характеризующуюся отсутствием как стремления к кооперации, так и отсутствием тенденции к реализации своих интересов, а также решать свои интересы в ущерб другим участникам конфликта. При этом для девочек более выраженной является тенденция избегания в конфликте, а для мальчиков – соперничество.

Мы выявили, что подростки с высоким и очень высоким уровнем самоотношения склонны использовать конструктивные способы решения конфликта, в отличие от подростков с низким уровнем самоотношения.

Наиболее высокие значения показателей факторов «Я-концепции» определены у испытуемых, стремящихся решить конфликтную ситуацию при помощи сотрудничества. По нашему мнению, это объясняется тем, что безусловное принятие себя и признание своей уникальности, уважение к себе, твердость своей позиции, являются необходимым условием для уважительного отношения к другой личности, ее интересам и, как следствие, при возникновении разногласий, готовности к сотрудничеству. Данные испытуемые ощущают удовлетворенность своим положением в школе, чувствуют себя успешными в учебе и в силу этого удовлетворены ситуацией в школе, воспринимают ее как позитивную и способствующую их развитию, кроме этого, они считают свое поведение соответствующим требованиям значимых взрослых. Данные испытуемые благоприятно оценивают свою

внешность, испытывают удовлетворение от общения, как со сверстниками, так и со своей семьёй, что говорит о важности эмоционально благополучных отношений внутри семьи на формирование позитивного самоотношения и «Я-концепцию» подростка.

У подростков, склонных в конфликте добиваться удовлетворения своих интересов в ущерб другому, выявлены самые низкие значения практически по всем показателям факторов «Я-концепции», что, вероятно, обуславливает их стремление во что бы то ни стало в конфликте отстоять и утвердить свою самость, поскольку «победа» в конфликте будет для них тем самым мнимым подтверждением их самооценности. В силу этого, данные испытуемые в меньшей мере удовлетворены ситуацией в школе и положением в семье, возможно, отстаивая свою самость, они склонны противопоставлять интересы других людей своим собственным, в том числе и интересы родителей они могут расценивать как чуждые, противостоящие их интересам. Либо возможен вариант, что отношения в семье, действительно являясь эмоционально неудовлетворительными для данных подростков, в которых подросток не получает должной поддержки своей значимости, вынуждают их таким образом отстаивать свою самость. Кроме этого, испытуемые с типами поведения в конфликте «соперничество» и «приспособление» менее всех остальных респондентов удовлетворены своей внешностью и физической привлекательностью. Их отличает большая, в сравнении с остальными, тревожность, они менее удовлетворены своим положением в школе и ниже оценивают свою успеваемость.

В ходе корреляционного анализа нами были выявлены устойчивые связи показателей конструктивного решения конфликтов и уровня тревожности, что подтверждает значимость эмоционального благополучия, устойчивости личности в формировании типа поведения в конфликте.

Таким образом, выдвинутая нами гипотеза исследования, нашла свое подтверждение.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агапов, В.С. Возрастная репрезентация Я-концепции личности / В.С. Агапов // Вестник РУДН. Серия «Психология и педагогика». – 2003. - №1. – С. 90-97.
2. Аллахвердов, В.М. Сознание как парадокс / В.М. Аллахвердов. – СПб: «Издательство ДНК», 2000. – 528 с.
3. Ананьев, Б.Г. . Избранные труды по психологии / Б.Г. Ананьев. – СПб: Издательство: Санкт-Петербургского университета, 2007. - 412 с.
4. Андреева, Г.А. Психология социального познания / Г.А. Андреева. - М.: Аспект Пресс, 2005.- 303 с.
5. Анцупов, А.Я. Конфликтология/ А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов. – СПб.: Издательство «Питер», 2015. – 528 с.
6. Байярд, Р.Т. Ваш беспокойный подросток/ Р.Т. Байярд, Дж. Байярд. – М.: Академический проект, 2015. – 208 с.
7. Белинская, Е.П. Временные аспекты Я-концепции и идентичности / Е.П. Белинская // Мир психологии. – 1999. - №3. – С.140-147.
8. Белопольская, Н.Л. Самосознание проблемных подростков / Н.Л. Белопольская, Е.В. Свистунова, Е.М. Шафирова. – М.: Институт психологии РАН, 2007. – 332 с.
9. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание/ Р. Бернс; общ.ред. В.Я. Пилиповского. – М.: Прогресс, 1986. – 422 с.
10. Большой психологический словарь / Под ред. Мещерякова Б.Г., Зинченко В.П. – М.: Олма-пресс, 2004. – 672 с.
11. Волков, Б.С. Психология юности и молодости: Учебник для вузов/ Б.С. Волков. - М.: Трикта, 2006.-256с.
12. Выготский, Л.С. Психология развития человека/ Л.С. Выготский. - М.: Эксмо, 2006 – 1136 с.
13. Выготский, Л.С. Педагогическая психология/Л.С.Выготский. - М.: АСТ, 2008. – 671 с.

14. Гиппенрейтер, Ю.Б. Чувства и конфликты/ Ю.Б. Гиппенрейтер.- М.: АСТ, 2014. – 160 с.
15. Голубь, О.В. Я-концепция как экзистенциальное ядро личности, обеспечивающее ее внутреннюю самоорганизацию и саморегуляцию/ О.В. Голубь // Вестник ВолГУ. – 2012. – Серия 11, №1 (3). – С.94 – 100.
16. Грановская, Р.М.Врожденные истоки конфликтов/ Р.М. Грановская, Е.А. Дуленкова. – СПб.: Речь, 2014. – 320 с.
17. Гришина, Н.В. Психология конфликта/ Н.В. Гришина. – СПб.: Питер. Серия «Мастера психологии», 2015. – 576с.
18. Джеймс, У. Психология/ У. Джеймс. – М.: Академический проект, 2011. – 318 с.
19. Игры – обучение, тренинг, досуг / Под ред. В.В. Петрусинского. – М.: Изд-во «Прометей», 2010. – 365 с.
20. Казанская, В.Г. Подросток. Трудности взросления/2-е издание, дополненное/ В.Г. Казанская. – СПб.:Питер, 2008. – 283 с.
21. Кон, И.С.Детство как социальный феномен / И.С. Кон // Журнал исследований социальной политики. - 2004. - Т. 2. - № 2. - С. 151–174.
22. Конфликтология. Хрестоматия / под ред. Н.И. Леонова. – М.: Гриф, 2002. – 329 с.
23. Корниенко, А.А. Детская агрессия: простые способы коррекции нежелательного поведения ребёнка/ А.А. Корниенко. – Екатеринбург: Рама-Пабблишинг, 2012. – 200 с.
24. Костыря, С.С. Представления о коммуникативных качествах и индивидуальные особенности самосознания и поведения личности / С.С. Костыря// Педагогические науки. - 2003. - №1. - С. 41 – 47.
25. Крайг, Г., Бокум, Д. Психология развития/ Г. Крайг, Д. Бокум. – СПб.: Питер, 2012. – 940 с.
26. Лэнгле, А.Что движет человеком? Экзистенциально-аналитическая теория эмоций/ А. Лэнгле. – М.: Генезис, 2013. – 235 с.
27. Леонов, Н.И. Методы изучения конфликтов и конфликтного

поведения» / Леонов Н.И. — М.: МПСИ, 2013. — 215 с.

28. Мид, Дж. Интернализированные другие и самость // Американская социологическая мысль: Тексты / Дж. Мид; под общ.ред. В.И. Добренкова. — М.: Издательство МГУ, 1994. — С.224-227.

29. Михайлина, М.Ю. Профилактика детской агрессивности: теоретические основы, диагностические методы, коррекц. работа/ М.Ю. Михайлина. — Волгоград: Учитель, 2014. — 116 с.

30. Моросанова, В.И. Самосознание и саморегуляция поведения/ В.И. Моросанова. — М.: Институт психологии РАН, 2007. — 213 с.

31. Мясищев, В.Н. Психология отношений/ В.Н. Мясищев. — М.: МПСИ, 2011. — 402 с.

32. Никольская, И.М. Психологическая защита у детей/ И.М. Никольская, Р.М. Грановская. — СПб.: Речь, 2010. — 352 с.

33. Олпорт, Г. Становление личности: Избранные труды/Г. Олпорт. — М.: Смысл, 2002. — 462 с.

34. Психология. Словарь/ Под ред. А.В. Петровского, М. Я. Ярошевского. — М.: Просвещение, 2010. — 678 с.

35. Райгородский, Д.Я. Психология личности: в 2-х томах/ Д.Я. Райгородский. — Самара: Бахрах - М, 2013. — 1056 с.

36. Райс, Ф. Психология подросткового и юношеского возраста/ Ф. Райс. — СПб.: Изд-во «Питер», 2000. — 584 с.

37. Ремшмидт, Х. Подростковый и юношеский возраст. Проблемы становления личности/ Х. Ремшмидт. — М.: Изд-во «Мир», 2000. — 437 с.

38. Роджерс, К. Становление личности/ К. Роджерс. — М.: Эксмо-Пресс, 2002. — 358 с.

39. Рыбалко, Е.Ф. Возрастная и дифференциальная психология: Учеб.пособие/ Е.Ф. Рыбалко. - СПб.: Питер, 2011. - 432 с.

40. Сапогова, Е.Е. Психология развития человека/ Е.Е. Сапогова. — М.: Аспект-пресс, 2005. — 460 с.

41. Самосознание и защитные механизмы личности.

Хрестоматия/под ред. Д.Я. Райгородского. – Самара: Бахрах – М, 2008. – 656 с.

42. Слободчиков, В.И. Психология человека: Введение в психологию субъективности: Учебное пособие/ В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. - М.: Издательство Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета, 2014. – 368 с.

43. Смирнова, Е.О., Хузеева, Г.Р. Психологические особенности и варианты детской агрессивности/ Е.О. Смирнова, Г.Р. Хузеева // Вопросы психологии. – 2002. – №1. – С. 87-92.

44. Сулимова, Т.С. Социальная работа и конструктивное разрешение конфликтов/ Т.С. Сулимова. – М.: Харвест, 2010. – 553 с.

45. Фестингер, Л. Теория когнитивного диссонанса/ Л. Фестингер. – СПб.: Речь, 2000. – 318 с.

46. Хорни, К. Наши внутренние конфликты: конструктивная теория невроза/К.Хорни. – М.: Академический проект, 2008. – 224 с.

47. Хьелл, Л. Теории личности: основные положения, исследования и применение: 3-е издание/Л.Хьелл, Д. Зиглер. – СПб.: Питер, 2014. – 607 с.

48. Шильштейн, Е.С. Особенности презентации Я в подростковом возрасте / Е.С. Шильштейн// Вопросы психологии. – 2000. - №2. – С.69-78.

49. Штайнер, Р. Формирование самосознания, психики и организма человека/ Р. Штайнер. – М.: Лонгвин, 2013. – 256 с.

50. Шульга, Т.И., Шляпников В.Н. Подросток в кризисной ситуации/ Т.И. Шульга, В.Н. Шляпников //Библиотека «Первое сентября», серия Школьный психолог. -2009. - №25.- С. 23-29.

51. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис/ Э. Эриксон. – М.: Просвещение, 2010. – 381 с.

Изучение особенностей «Я – концепции»

Личностный опросник предназначен для испытуемых 12 — 17 лет. Авторы — Е. Пирс, Д. Харрис. Вариант дополнен контрольной шкалой — шкалой социальной желательности. Внесены изменения в текст методики, проведена новая факторизация, в результате которой были выделены 3 новых фактора и уточнено содержание старых. Существенно дополнена интерпретация. Дополнения, адаптация и нормирование осуществлены А. М. Прихожан.

Экспериментальный материал.

Бланк методики. На первой странице бланка проставляются необходимые сведения об испытуемом (фамилия, имя, возраст, пол, класс, дата и время проведения и др.). На следующих страницах представлен текст методики. На последней странице в рамке — место для записи оценок и выводов по результатам исследования.

Применяются два варианта бланков — для мальчиков и для девочек.

Бланк шкалы Я-концепции для детей

Фамилия, имя _____ Школа _____
Возраст _____ Класс _____
Дата проведения _____

На следующих страницах приведены высказывания о поведении, мыслях, чувствах человека. Под каждым из них четыре варианта ответа: "ВЕРНО", "СКОРЕЕ ВЕРНО, ЧЕМ НЕВЕРНО", "СКОРЕЕ НЕВЕРНО, ЧЕМ ВЕРНО" и "НЕВЕРНО". Внимательно прочти каждое предложение, подумай, можешь ли ты отнести его к себе, правильно ли оно описывает тебя, твое поведение, твои качества. Если ты согласен с высказыванием, подчеркни слово "ВЕРНО". Если согласен, но не полностью, подчеркни ответ "скорее верно, чем неверно". Если скорее не согласен, подчеркни ответ "скорее неверно, чем верно". Если совершенно не согласен, подчеркни ответ — "НЕВЕРНО". Не

думай долго над ответом. Здесь нет правильных и неправильных ответов. Отвечая на вопросы, ты просто сможешь рассказать о себе, о том, что ты думаешь и чувствуешь. Запомни: нельзя давать на одно предложение несколько ответов, не пропускай предложений, отвечай на все подряд. Давай потренируемся:

Я люблю смотреть телевизор			
верно	Скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	Неверно
Мой любимый урок – физкультура			
верно	Скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	Неверно
Теперь переверни страницу и начинай работать			
1. Мои одноклассники смеются надо мной			
верно	Скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	Неверно
2. Я – счастливый человек			
верно	Скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	Неверно
3. Мне трудно приобретать друзей			
верно	Скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	Неверно
4. Я часто грущу			
верно	Скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	Неверно
5. Я находчивый (находчивая)			
верно	Скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	Неверно
6. Я всегда сдерживаю свои обещания			
верно	Скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	Неверно
7. Я робкий (робкая)			
верно	Скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	Неверно
8. Я нервничаю, когда учитель вызывает меня к доске			
верно	Скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	Неверно
9. Меня беспокоит моя внешность			
верно	Скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	Неверно
10. Когда я вырасту, я займу важное положение в обществе			
верно	Скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	Неверно
11. Сильный страх на контрольных, тестах и экзаменах мешает мне хорошо выполнять задания			
верно	Скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	Неверно
12. Сверстники не уважают меня, не считаются со мной			
верно	Скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	Неверно
13. Я хорошо веду себя в школе			
верно	Скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	Неверно

14. Если что-то происходит не так, я обычно сам виноват (сама виновата)			
верно	Скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	Неверно
15. Я часто сплетничаю			
верно	Скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	Неверно
16. Родителей огорчает мое поведение			
верно	Скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	Неверно
17. Я сильный (сильная)			
верно	Скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	Неверно
18. У меня много хороших идей			
верно	Скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	Неверно
19. Дома считают, что я умный (умная), прислушиваются к моему мнению			
верно	Скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	Неверно
20. Обычно я люблю все делать по-своему			
верно	Скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	Неверно
21. У меня умелые руки			
верно	Скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	Неверно
22. Я легко уступаю другим			
верно	Скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	Неверно
23. Я плохо учусь			
верно	Скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	Неверно
24. Я всегда говорю только правду			
верно	Скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	Неверно
25. Я никогда не раздражаюсь и не сержусь			
верно	Скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	Неверно
26. Я часто поступаю плохо			
верно	Скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	Неверно
27. Я умею владеть собой			
верно	Скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	Неверно
28. Я сообразительный (сообразительная)			
верно	Скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	Неверно
29. Дома я плохо себя веду			
верно	Скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	Неверно
30. Обычно я долго сижу над домашними заданиями, и все равно не могу сделать их до конца			
верно	Скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	Неверно
31. Я пользуюсь авторитетом в классе			
верно	Скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	Неверно
32. Я обычно совершенно спокоен (спокойна)			

верно	Скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	Неверно
33. У меня красивые глаза			
верно	Скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	Неверно
34. Я могу сделать хороший доклад на уроке			
верно	Скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	Неверно
35. В школе мне постоянно хочется спать			
верно	Скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	Неверно
36. Я часто надоедаю брату, сестре, другим близким родственникам			
верно	Скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	Неверно
37. Моим друзьям нравятся мои идеи			
верно	Скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	Неверно
38. Я часто попадаю в неприятные ситуации			
верно	Скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	Неверно
39. Я веду себя так, как считаю правильным			
верно	Скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	Неверно
40. Я удачлив (удачлива)			
верно	Скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	Неверно
41. Я беспокоюсь только тогда, когда для этого есть очень серьезный повод			
верно	Скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	Неверно
42. Я всегда слушаюсь родителей и других взрослых родственников			
верно	Скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	Неверно
43. Мои родители ждут от меня слишком многого, мне трудно будет оправдать их ожидания			
верно	Скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	Неверно
44. Я нравлюсь себе таким (такой), какой (какая) я есть			
верно	Скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	Неверно
45. Среди ровесников я нередко чувствую себя лишним (лишней)			
верно	Скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	Неверно
46. У меня красивые волосы			
верно	Скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	Неверно
47. На уроках я часто сам (сама) вызываюсь отвечать			
верно	Скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	Неверно
48. Я хотел (хотела) бы быть другим (другой)			
верно	Скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	Неверно
49. Я хорошо сплю по ночам			
верно	Скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	Неверно
50. Я ненавижу школу			
верно	Скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	Неверно

	неверно	верно	
51. Для совместных прогулок, занятий, игр сверстники выбирают меня в последнюю очередь			
верно	Скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	Неверно
52. Я часто чувствую неуверенность в себе, своих силах			
верно	Скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	Неверно
53. Иногда мне не хочется идти в школу			
верно	Скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	Неверно
54. Я эрудированный человек, я многое знаю и много умею			
верно	Скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	Неверно
55. Я часто сомневаюсь в хорошем отношении ко мне других людей			
верно	Скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	Неверно
56. Мои одноклассники считают, что со мной интересно общаться			
верно	Скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	Неверно
57. Я несчастлив (несчастлива)			
верно	Скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	Неверно
58. У меня много друзей			
верно	Скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	Неверно
59. Я веселый (веселая)			
верно	Скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	Неверно
60. Я никогда не говорю о том, чего не знаю			
верно	Скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	Неверно
61. Я хорошо выгляжу			
верно	Скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	Неверно
62. Я выполняю все советы родителей и других близких взрослых			
верно	Скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	Неверно
63. Я активен (активна), бодр (бодра) и весел (весела)			
верно	Скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	Неверно
64. Я часто ввязываюсь в драки (в ссоры, перебранки)			
верно	Скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	Неверно
65. Сверстники – мальчики уважают меня (сверстницы уважают меня)			
верно	Скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	Неверно
66. Ко мне часто обращаются за советом, интересуются моим мнением о чем – либо			
верно	Скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	Неверно
67. Моя семья разочаровалась во мне			
верно	Скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	Неверно
68. У меня приятное лицо			
верно	Скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	Неверно

69. Когда я очень стараюсь что-то сделать, у меня ничего не получается			
верно	Скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	Неверно
70. Дома я ко всем пристаю, всем мешаю			
верно	Скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	Неверно
71. Я всегда впереди, я могу повести за собой других			
верно	Скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	Неверно
72. Я никогда никому не грублю			
верно	Скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	Неверно
73. Я неуклюжий (неуклюжая)			
верно	Скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	Неверно
74. Со мной не хотят дружить			
верно	Скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	Неверно
75. Я забываю то, что учил (учила)			
верно	Скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	Неверно
76. Я хорошо лажу с людьми			
верно	Скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	Неверно
77. Я легко выхожу из себя			
верно	Скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	Неверно
78. Я нравлюсь девочкам (я нравлюсь мальчикам)			
верно	Скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	Неверно
79. Я люблю читать			
верно	Скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	Неверно
80. Мне легко учиться хорошо по всем предметам			
верно	Скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	Неверно
81. Мне нравятся мой брат, сестра, другие близкие родственники			
верно	Скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	Неверно
82. У меня хорошая фигура			
верно	Скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	Неверно
83. Нередко я хвастаюсь			
верно	Скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	Неверно
84. Я редко испытываю страх			
верно	Скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	Неверно
85. Я все время что-нибудь разбиваю или ломаю			
верно	Скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	Неверно
86. На меня можно положиться			
верно	Скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	Неверно
87. У меня плохой характер			

верно	Скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	Неверно
88. Я часто думаю о плохом			
верно	Скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	Неверно
89. Мне часто хочется плакать			
верно	Скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	Неверно
90. Я хороший человек			
верно	Скорее верно, чем неверно	Скорее неверно, чем верно	Неверно

Порядок проведения.

Методика проводится фронтально — с целым классом или группой учащихся. После раздачи бланков школьникам предлагается прочесть инструкцию, затем психолог должен ответить на все задаваемые ими вопросы. После этого учащимся предлагается выполнить тренировочные задания. Затем следует проверить, как каждый из учащихся выполнил задание, точное понимание инструкции, вновь ответить на вопросы. После этого учащиеся работают самостоятельно, и психолог ни на какие вопросы не отвечает. Заполнение шкалы вместе с чтением инструкции — 25 —30 мин.

Обработка и интерпретация результатов.

Объединяются ответы «верно» и «скорее верно, чем неверно» рассматриваются вместе (обозначаются в ключах знаком «+»), ответы «скорее неверно, чем верно» и «неверно» также объединяются (обозначаются в ключах знаком «-»).

Подсчитывается суммарный балл, характеризующий общую удовлетворенность собой, позитивность самооотношения. С этой целью результаты испытуемого сопоставляются с ключом. Совпадение с ключом — один балл

Ключ

1.- 23.- 46.+ 69.- 2.+ 26.- 47.+ 70.- 3.- 27.+ 48.- 71.+ 4.- 28.+ 49.+ 73.- 5.+ 29.- 50.- 74.- 7.- 30.- 51.- 75.- 8.- 31.+ 52.- 76.+ 9.- 32.+ 54.+ 77.- 10.+ 33.+ 55.- 78 + 11.- 34.+ 56.+ 79.+ 12.- 35.- 57.- 80.+ 13.+ 36.- 58.+ 81.+ 14.- 37.+ 59.+ 82.+ 16.- 38.- 61.+ 84.+ 17.+ 39.+ 63.+ 85.- 18.+ 40.+ 64.- 86.+ 19.+ 41.+ 65.+ 87.- 20.+ 43.- 66.+ 88.- 21.+ 44.+ 67.- 89.- 22.- 45.- 68.+ 90.+

Уровень самооотношения

Количество баллов	Уровень
-------------------	---------

0—26	V
20—45	IV
45 – 55	III
55 – 65	II
65—75	I
Более 75	V

Значение уровней самооотношения:

I уровень — очень высокий уровень самооотношения

II. уровень — высокий уровень, соответствующий социальному нормативу

III уровень — средний уровень самооотношения

IV уровень — низкий уровень, неблагоприятный вариант самооотношения

V уровень — предельно высокий уровень (может свидетельствовать о защитно-высоком отношении к себе) или предельно низкий уровень самооотношения. Группа риска.

4. Подсчитываются баллы по отдельным факторам. Совпадение с ключом — один балл. Результаты фиксируются в соответствующих графах.

Факторы:

1. Поведение
2. Интеллект, положение в школе
3. Ситуация в школе
4. Внешность, физическая привлекательность, физическое развитие как свойства, связанные с популярностью среди сверстников
5. Тревожность
6. Общение, популярность среди сверстников, умение общаться
7. Счастье и удовлетворенность
8. Положение в семье
9. Уверенность в себе

Фактор (ключ)	Интерпретация, количество баллов
I. Поведение (II): 13+ 14– 16– 26– 27+ 29– 38– 39+ 64– 70– 77– 85– 86+ всего 13 пунктов	A/0—4 балла Подросток рассматривает свое поведение как не соответствующее требованиям взрослых. B/6—9 баллов

	Обычно свидетельствует о реалистичном отношении к своему поведению. В/10—13 баллов Подросток оценивает свое поведение как соответствующее требованиям взрослых. Для групп А и В дополнительно полезно выявить отношение к такому поведению (оно может характеризовать негативистическое отношение к требованиям — «я веду себя плохо и очень этим доволен»). Подросток может переживать из-за того, что продолжает выполнять требования взрослых (как маленький), и относится к этому отрицательно, возможны и оценка, соответствующая оценке взрослых. Однако следует иметь в виду, что суммарная оценка в общем ключе (табл.1) предполагает, что соответствие требованиям взрослых рассматривается подростком как положительная черта
П. Интеллект, положение в школе (И): 5+ 10+ 18+ 19+ 23– 28+ 30– 34+ 37+ 47+ 54+ 66+ 75– 79+ 80+ всего 15 пунктов	А/0—5 баллов Низкая самооценка интеллекта, школьной успешности. Б/6—10 баллов Самооценка интеллекта и школьной успешности среднего уровня. В/11—15 баллов Высокая самооценка. Самооценку в этой области целесообразно сопоставить с уровнем реальной успешности. Важно также проанализировать отношение подростка к своей школьной успешности
Ш. Ситуация в школе (Ш) 8– 11– 13+ 31+ 35– 50– 56+ всего 7 пунктов	А/0—2 балла Подросток оценивает школьную ситуацию как неблагоприятную. Школа вызывает у него неприязнь, тревогу, скуку. Б/3—4 балла Нейтральное отношение к школе. В/5—7 баллов Позитивное восприятие школьной ситуации. Необходимо проанализировать причины негативного восприятия школьной ситуации
IV. Внешность, физическая привлекательность, физическое развитие как свойства, связанные с популярностью среди сверстников (В) 9– 17+ 33+ 44+ 46+ 61+ 68+ 73– 78+ 82+ 85– всего 11 пунктов	А/0—3 балла Низкая самооценка внешности, физических качеств. Б/4—7 баллов Средняя самооценка. В/8—11 баллов Высокая самооценка. Низкая (а нередко и средняя) самооценка внешности — фактор риска, она может быть причиной низкой общей самооценки подростка, его общей неудовлетворенности собой
V. Тревожность (Т) 4+ 7+ 8+ 11+ 32– 41– 43+ 49– 55+ 84– 89+ всего 11 пунктов Следует обратить внимание на то, что знаки в данном случае обратны по отношению к общему ключу (табл. 1)	А/0—4 балла Высокий уровень эмоционального благополучия, низкий (адаптивный) уровень тревожности. Б/5—7 баллов Средний уровень тревожности. В/8—11 баллов Высокий уровень тревожности. Подростки группы «В»

	нуждаются в психологической помощи
VI. Общение (О). Популярность среди сверстников, умение общаться 1– 3– 7– 12– 17+22– 31+37+ 45– 51– 55– 56+ 58+ 65+ 66+ 71+ 74– 76+ 78+ всего 19 пунктов	А/0—6 баллов Низкая самооценка популярности среди сверстников, умения общаться. Свидетельствует о неудовлетворенности потребности в общении у подростка. Б/7—13 баллов Средняя самооценка. В/14—19 баллов Высокая самооценка в общении, характеризующая переживание удовлетворенности в этой сфере. Следует сопоставить эти данные с результатами объективного исследования положения школьника среди сверстников
VI. Счастье и удовлетворенность (У): 2+ 40+ 44+ 50– 57– 59+ 67– 88– 90+ всего 9 пунктов	А/0—2 балла Переживание неудовлетворенности жизненной ситуацией. Б/3—5 баллов Реалистичное отношение к жизненной ситуации. В/6—9 баллов Полное ощущение удовлетворенности жизнью
VII. Положение в семье (С) 16– 19+ 29– 36– 43– 67– 70– 81+ всего 8 пунктов	А/0—2 балла Подросток не удовлетворен своим положением в семье Б/3—5 баллов Средняя степень удовлетворенности В/6—8 баллов Высокая степень удовлетворенности. Низкая степень удовлетворенности ситуацией в семье может рассматриваться как фактор риска
VIII. Уверенность в себе 5+ 9– 10+ 14– 18+ 20+ 21+ 28+ 39+ 40+ 48– 52– 63+ 69– 8– 86+ 87– 90+ всего 18 пунктов	А/0—5 баллов Неуверенность в себе. Б/6—15 баллов Средний уровень уверенности в себе, реалистичная самооценка. В/16—18 баллов Чрезмерно высокий уровень уверенности в себе, чаще всего носит компенсаторно-защитный характер. Вместе с тем, особенно у младших подростков может свидетельствовать об инфантильном характере отношения к своим возможностям, недостаточной критичности. В психологической помощи нуждаются как неуверенные в себе, так и чрезмерно уверенные в себе школьники.

Опросник К. Томаса «Стиль поведения в конфликте»

Опросник «Стиль поведения в конфликте» разработан К. Томасом и предназначен для изучения личностной предрасположенности к конфликтному поведению, выявления определенных стилей разрешения конфликтной ситуации. Методика может использоваться в качестве ориентировочной для изучения адаптационных и коммуникативных особенностей личности, стиля межличностного взаимодействия.

В России тест адаптирован Н.В. Гришиной.

Тест можно использовать при групповых обследованиях (и тогда стимульный материал зачитывается вслух) и индивидуально (в этом случае необходимо сделать 30 пар карточек с написанными на них высказываниями, а затем предложить испытуемому выбрать из каждой пары одну карточку, ту, которая кажется ему ближе к истине применительно к его поведению). Затраты времени — не более 15-20 мин.

В своем подходе к изучению конфликтных явлений К. Томас делает акцент на следующих аспектах: исследование формы поведения в конфликтных ситуациях, характерных для людей; какие из них являются более продуктивными или деструктивными; каким образом возможно стимулировать продуктивное поведение. Для описания типов поведения людей в конфликтных ситуациях автор применяет двухмерную модель регулирования конфликтов, основополагающими измерениями в которой являются кооперация, связанная с вниманием человека к интересам других людей, вовлеченных в конфликт, и напористость, для которой характерен акцент на защите собственных интересов. Соответственно этим двум основным измерениям К. Томас выделяет следующие способы регулирования конфликтов:

1. соревнование (конкуренция) как стремление добиться удовлетворения своих интересов в ущерб другому;
2. приспособление, означающее в противоположность соперничеству,

принесение в жертву собственных интересов ради другого;

3. компромисс

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

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

К. Томас считает, что при избегании конфликта ни одна из сторон не достигает успеха; при таких формах поведения, как конкуренция, приспособление и компромисс, или один из участников оказывается в выигрыше, а другой проигрывает, или оба проигрывают, так как идут на компромиссные уступки. И только в ситуации сотрудничества обе стороны оказываются в выигрыше. В своем Опроснике по выявлению типичных форм поведения К. Томас описывает каждый

из пяти перечисленных возможных вариантов 12 суждениями о поведении индивида в конфликтной ситуации. В различных сочетаниях они сгруппированы в 30 пар, в каждой из которых респонденту предлагается выбрать то суждение, которое является наиболее типичным для характеристики его поведения.

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

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

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

2.А. Я стараюсь найти компромиссное решение.

Б. Я пытаюсь уладить дело, учитывая интересы другого и мои.

3. А. Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего.

Б. Я стараюсь успокоить другого и сохранить наши отношения.

4.А. Я стараюсь найти компромиссное решение.

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

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

- Б. Я стараюсь сделать все, чтобы избежать напряженности.
6. А. Я пытаюсь избежать возникновения неприятностей для себя.
- Б. Я стараюсь добиться своего.
- 7.А. Я стараюсь отложить решение спорного вопроса с тем, чтобы со временем решить его окончательно.
- Б. Я считаю возможным уступить, чтобы добиться другого.
- 8.А. Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего.
- Б. Я первым делом стараюсь ясно определить то, в чем состоят все затронутые интересы и вопросы.
- 9.А. Думаю, что не всегда стоит волноваться из-за каких-то возникающих разногласий.
- Б. Я предпринимаю усилия, чтобы добиться своего.
- 10.А. Я твердо стремлюсь достичь своего.
- Б. Я пытаюсь найти компромиссное решение.
- 11.А. Первым делом я стараюсь ясно определить то, в чем состоят все затронутые интересы и вопросы.
- Б. Я стараюсь успокоить другого и главным образом сохранить наши отношения.
- 12.А. Зачастую я избегаю занимать позицию, которая может вызвать споры.
- Б. Я даю возможность другому в чем-то остаться при своем мнении, если он также идет мне навстречу.
- 13.А. Я предлагаю среднюю позицию.
- Б. Я настаиваю, чтобы было сделано по-моему.
- 14.А. Я сообщаю другому свою точку зрения и спрашиваю о его взглядах.
- Б. Я пытаюсь показать другому логику и преимущества моих взглядов.
15. А. Я стараюсь успокоить другого и, главным образом, сохранить наши отношения.
- Б. Я стараюсь сделать все необходимое, чтобы избежать напряженности.
- 16.А. Я стараюсь не задеть чувств другого.
- Б. Я пытаюсь убедить другого в преимуществах моей позиции.
- 17.А. Обычно я настойчиво стараюсь добиться своего.
- Б. Я стараюсь сделать все, чтобы избежать бесполезной напряженности.
- 18.А. Если это сделает другого счастливым, я дам ему возможность настоять на своем.
- Б. Я даю возможность другому в чем-то остаться при своем мнении, если он также идет мне навстречу.
- 19.А. Первым делом я стараюсь ясно определить то, в чем состоят все затронутые интересы и спорные вопросы.

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

20.А. Я пытаюсь немедленно преодолеть наши разногласия.

Б. Я стремлюсь к лучшему сочетанию выгод и потерь для всех.

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

Б. Я всегда склоняюсь к прямому обсуждению проблемы.

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

Б. Я отстаиваю свои желания.

23.А. Я озабочен тем, чтобы удовлетворить желания каждого.

Б. Иногда я представляю возможность другим взять на себя ответственность за решение спорного вопроса.

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

Б. Я стараюсь убедить другого прийти к компромиссу.

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

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

26.А. Я предлагаю среднюю позицию.

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

27.А. Я избегаю позиции, которая может вызвать споры.

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

28.А. Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего.

Б. Улаживая ситуацию, я стараюсь найти поддержку у другого.

29.А. Я предлагаю среднюю позицию.

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

30.А. Я стараюсь не задеть чувств другого.

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

Обработка результатов.

За каждый ответ, совпадающий с ключом, соответствующему типу поведения в конфликтной ситуации начисляется один балл.

Ключ

№	Соперничество	Сотрудничество	Компромисс	Избегание	Приспособление
1				А	Б
2		Б	А		
3	А				Б

4			А		Б
5					
6	Б			А	
7			Б	А	
8	А	Б			
9	Б			А	
10	А		Б		
11	А				Б
12				Б	А
13	Б		А		
14	Б	А			
15				Б	А
16	Б				А
17	А			Б	
18			Б		А
19		А		Б	
20		А	Б		
21		Б			А
22	Б		А		
23		А		Б	
24			Б		А
25	А				Б
26		Б	А		
27				А	Б
28	А	Б			
29			А	Б	
30		Б			А

Интерпретация результатов.

Количество баллов, набранных индивидом по каждой шкале, дает представление о выраженности у него тенденции к проявлению соответствующих форм поведения в конфликтных ситуациях. Доминирующим считается тип (типы) набравшие максимальное количество баллов.

Соперничество: наименее эффективный, но наиболее часто используемый способ поведения в конфликтах, выражается в стремлении добиться удовлетворения своих интересов в ущерб другому.

Приспособление: означает, в противоположность соперничеству, принесение в жертву собственных интересов ради другого.

Компромисс: компромисс как соглашение между участниками конфликта, достигнутое путем взаимных уступок.

Уклонение (избегание): для которого характерно как отсутствие стремления к кооперации, так и отсутствие тенденции к достижению собственных целей

Сотрудничество: когда участники ситуации приходят к альтернативе, полностью удовлетворяющей интересы обеих сторон.

Сводная таблица результатов по методике К. Томаса

испытуемые	приспособление	сотрудничество	компромисс	соперничество	Избегание
Ж	5	2	6	4	9
Ж	6	3	4	10	5
Ж	3	3	4	2	10
Ж	1	4	5	3	8
Ж	8	6	3	1	11
Ж	10	2	5	2	9
Ж	7	3	3	1	9
Ж	4	2	6	3	8
Ж	5	9	10	4	4
Ж	9	3	4	1	11
Ж	9	3	3	3	9
Ж	10	4	2	4	11
Ж	4	5	9	4	3
Ж	7	4	2	1	9
Ж	3	8	11	3	5
Ж	2	7	10	4	5
Ж	4	7	9	3	3
Ж	9	4	4	4	3
Ж	4	3	5	13	4
Ж	2	3	6	4	8
Ж	1	5	10	3	4
Ж	5	2	9	4	3
Ж	1	1	6	11	4
Ж	8	3	4	4	9
Ж	5	3	10	4	7
Ж	3	5	11	2	6
Ж	1	2	4	9	2
Ж	6	3	4	2	10
Ж	2	4	5	3	8
Ж	3	2	11	2	5
Ж	4	9	7	2	3
Ж	9	2	4	3	11
М	4	1	9	4	5
М	4	10	7	3	3
М	1	8	11	2	1
М	3	1	1	9	4
М	2	4	7	2	3
М	2	3	5	3	8
М	1	2	4	10	1
М	4	3	9	3	3
М	2	1	2	12	6
М	3	2	6	4	2

M	6	1	2	2	9
M	1	3	8	3	3
M	3	2	4	2	10
M	5	9	11	4	7
M	6	4	3	3	9
M	1	3	4	11	2
M	1	2	5	9	6
M	3	3	2	5	8
M	1	3	7	12	3
M	4	4	3	9	3
M	2	2	4	10	4
M	5	1	3	3	9
M	1	3	4	4	8
M	3	2	5	5	7
M	2	1	4	13	3
M	4	3	3	4	8
M	2	1	9	5	4
M	4	2	6	12	5

Сводная таблица данных по методике Е. Пирса, Д. Харриса

испыт уемые	повед ение	интеллект, положение в школе	ситуация в школе	внеш ность	тревож ность	общ ение	счас тье	се мь я	Уверен ность	Самоотн ошение
ж	9	10	6	7	8	12	5	6	11	74
ж	8	7	4	5	4	10	5	5	9	57
ж	4	3	3	3	3	5	4	2	8	35
ж	9	8	5	6	5	7	4	3	7	54
ж	6	7	4	7	4	9	3	4	7	51
ж	9	8	4	6	4	11	6	4	10	62
ж	8	10	5	5	5	7	2	4	6	52
ж	10	7	4	9	4	13	5	3	5	60
ж	7	8	6	4	7	15	7	4	6	64
ж	6	4	3	5	6	11	6	4	12	57
ж	9	8	7	9	6	13	7	5	11	75
ж	8	5	4	6	7	8	5	6	5	54
ж	7	6	5	4	9	9	3	4	6	53
ж	6	8	3	8	4	15	7	3	9	63
ж	8	6	2	3	5	16	8	6	10	64
ж	7	5	3	4	8	10	3	4	9	53
ж	9	8	4	5	4	15	6	5	9	65
ж	6	4	2	6	5	16	5	4	11	59
ж	8	9	4	5	4	15	7	5	9	66
ж	9	11	6	8	4	14	8	6	9	75
ж	9	7	4	7	6	9	4	4	4	54
ж	3	4	2	5	4	5	4	5	5	37
ж	9	10	7	8	4	12	8	6	10	74
ж	7	9	3	3	3	16	7	5	12	65
ж	4	4	2	4	5	3	4	3	5	34
ж	5	8	4	5	4	18	9	7	14	74
ж	9	11	6	6	6	9	3	2	6	58
ж	5	5	2	3	4	5	3	3	6	36
ж	7	6	2	4	6	11	5	3	11	55
ж	9	9	5	3	5	17	9	5	13	75
ж	9	10	6	8	3	16	8	4	10	74
ж	8	7	3	5	6	14	6	5	9	63
м	6	10	5	7	4	15	6	4	8	65
м	9	6	3	5	4	13	5	6	7	58
м	4	3	4	5	5	16	6	4	13	60
м	5	7	3	6	4	15	6	3	12	61
м	6	4	2	5	6	12	4	2	10	51
м	4	4	3	4	4	5	4	2	6	36
м	8	4	2	6	5	15	5	4	11	60
м	3	6	4	7	5	16	6	6	12	65
м	7	8	5	9	3	17	7	7	13	76
м	6	5	2	4	4	16	6	5	11	59

M	2	3	1	7	5	14	5	4	9	50
M	7	6	3	5	3	16	6	5	10	60
M	5	3	3	3	6	14	4	3	9	50
M	8	7	3	4	4	16	7	6	9	64
M	8	6	4	6	4	15	6	5	10	64
M	6	5	3	5	5	16	6	4	11	61
M	9	6	4	9	4	17	8	6	9	72
M	10	7	5	4	5	14	5	4	10	64
M	7	5	2	5	4	11	3	2	9	48
M	6	4	2	5	7	12	3	4	10	53
M	7	5	3	4	5	13	4	3	11	55
M	3	4	2	5	4	6	2	2	7	35
M	8	6	3	6	4	16	6	3	13	65
M	10	7	4	9	4	15	7	5	11	72
M	8	6	2	7	3	17	8	6	14	71
M	8	6	3	6	4	14	7	6	11	65
M	7	6	3	5	4	14	5	4	9	57
M	9	5	4	9	2	12	7	4	9	61

Матрица корреляции показателей Я-концепции и типов реагирования в конфликте

	пове де ние	инт елл ект	ситу ация в шко ле	Вне шн ост ь	тре во жн ост ь	об ще ние	сча сть е	сем ья	уве рен нос ть	само отно шен ие	прис посо блен ие	сотр удн ичес тво	Ко мп ро ми сс	сопе рни чест во	Из бе га ние
пове дени е	1														
инте ллек т	0,3 498 120 28	1													
ситу ация в шко ле	0,4 751 057 06	0,4 493 312 72	1												
внеш ност ь	0,2 863 542 41	0,2 749 293 61	0,139 3443 7	1											
трев ожно сть	0,3 486 638 98	0,3 232 320 15	- 0,447 7659 2	- 0,5 908 655	1										
обще ние	0,2 337 893 15	0,3 563 724 95	0,184 5375 2	0,1 374 338 83	0,3 785 962 1	1									
счаст ье	0,3 876 323 1	0,3 949 293 61	0,257 8963	0,3 217 839 3	0,3 671 454 3	0,4 265 484 2	1								
семья	0,5 798 432 1	0,3 393 443 7	0,349 3312 7	0,3 493 143 9	- 0,4 487 128 2	0,5 403 621	0,5 393 443 72	1							
увер енно сть	0,6 351 059 06	0,5 477 659 2	0,524 9293 61	0,6 456 433 2	- 0,5 751 055 6	0,3 724 338 8	0,4 363 243 1	0,5 321 862 74	1						
само отно шен ие	0,3 212 646 24	0,2 845 375	0,323 2320 15	0,2 477 659 18	0,4 312 646 24	- 0,4 217 839	0,0 477 659 18	0,3 463 485 41	0,7 408 655	1					
прис посо блен ие	0,3 775 641 2	0,2 565 463	- 0,286 5431 2	0,4 493 312 7	0,4 486 638 98	- 0,3 451 054	- 0,0 845 374	0,1 752 059 06	0,2 684 336 4	- 0,29 035 244	1				

		2				06	99								
сотр удни чест во	0,4 647 246 3	0,5 712 432 1	0,474 393 5293 3	0,1 393 443 7	- 857 246 3	3,7 453 413 4	0,5 674 356 7	0,6 259 746 5	0,7 547 623 4	0,64 587 516 3	- 0,49 2546 34	1			
комп роми сс	0,7 568 432 5	0,7 585 634 2	0,696 424 4524 4	0,1 424 753 1	- 0,3 452 537 4	0,5 621 564 7	0,3 245 743 6	0,3 947 575 1	0,5 247 563 7	0,51 364 725 4	0,24 7543 13 743	0,49 865 743	1		
сопе рнич еств о	- 0,5 245 785 3	- 0,3 756 485 2	- 0,466 8723 1	- 0,2 154 362 4	- 0,2 134 525 3	0,2 474 566 7	- 0,1 452 397 2	- 0,2 145 786 4	- 0,4 375 671 2	0,36 742 548 2	- 0,42 1453 41	- 0,49 857 684	- 0,3 769 854 6	1	
избе гани е	0,2 795 671 2	0,2 578 963	- 0,299 5971 2	- 0,4 483 312 6	0,4 976 635 1	- 0,3 451 352 4	- 0,1 845 374 99	0,1 752 059 06	0,7 547 364 1	0,33 547 821 4	0,35 7423 52	- 0,13 425 412	- 0,2 975 324 3	- 0,54 387 523	1

Программа занятий по развитию навыков эффективного разрешения конфликтов и снижению уровня конфликтности подростков в условиях общеобразовательной школы

Учебно - тематический план занятий

№ п/п	Тема	Содержание	Кол-во часов	Формы работы	Методическое, техническое, диагностическое, др. обеспечение
1	Осознание и понимание своих эмоций и внутреннего состояния	Упражнение "Прогноз погоды"	1 час	Групповая работа	Лист ватмана листы бумаги, карандаши, восковые мелки
2	"Проблемы — на передний план" - правило взаимодействия в команде.	Упражнение "Камушек в ботинке"	1 час	Групповая работа	Бумага, карандаши.
3	Работа с гневом и обидами	Упражнение "Спустить пар" и, или "Шутливое письмо"	1 час	Групповая работа	Бумага, карандаши, корзина для бумаг
4	Агрессия может быть конструктивной	Игра "Датский бокс"	1 час	Групповая работа	Изоматериалы.
5	Что такое "Конфликтное поведение"	Упражнение "Конфликтное поведение"	1 час	Групповая работа	Бумага, карандаши.
6	Снимаем напряжение	Упражнение "Безмолвный крик"	1 час	Групповая работа	Изоматериалы.
7	Положительное лидерство	Упражнение "Король"	1 час	Групповая работа	
8	Формирование навыков отреагирования эмоций	Упражнение "Любовь и злость"	1 час	Групповая работа	
9	Умение распознавать эмоциональное состояние	Упражнение "Пиктограммы"	1 час	Групповая работа	Бумага, карандаши, пиктограммы "Эмоции" (см. Приложение)
10	Конструктивные способы разрешения конфликта.	Упражнение "Ковер мира"	1 час	Групповая работа	Кусок пледа или мягкий коврик, фломастеры, клей и материалы для оформления декораций:

					алюминиевые блески для вышивания, бисер, ракушки и т .п.
--	--	--	--	--	--

Занятие №1

Ритуал приветствия

"Комплимент"

Каждый участник должен сказать своему соседу что-нибудь приятное.

Обязательные условия "Комплимента":

1. Обращение по имени.
2. Сказанное должно быть приятно не говорящему, а слушающему.

Обсуждение и принятие групповых правил.

Правила принимаются совместно и вывешиваются в комнате для занятий. Во время работы ведущий постоянно обращается к ним. Примерный перечень правил:

1. Добровольность участия при четком определении своей позиции: выполнение задания и проговор только с согласия участника.
2. Правило "Стоп": если не хочешь обсуждать тему всегда можно сказать "стоп".
3. Конфиденциальность. Все обсуждение только в круге.
4. Правило "Здесь и теперь", говорить только о том, что происходит внутри группы.
5. Активность.
6. Искренность в общении.
7. Оценивается только поступок, а не личность человека.

Разминка: "Змейка"

Вся группа выстраивается за тренером в затылок, кладет руки на плечи предыдущему участнику и двигается по комнате. Задача: не порвать цепочку. Через некоторое время руководитель переходит в конец шеренги, а лидером становится следующий за ним участник и т.д.

"Прогноз погоды"

Цели: Бывают дни, когда дети (да и учителя) чувствуют себя "не в форме". Может быть, их охватывает уныние, обида или злость, и им хочется, чтобы их оставили в покое. Получив право побыть какое-то время в одиночестве, дети легче приходят в нормальное состояние, справляются со своими чувствами и быстрее включаются в жизнь класса. С помощью этого упражнения учитель дает ребенку понять, что он признает за ним право побыть какое-то время необщительным. В это время другие дети учатся уважать такое состояние души у каждого человека.

Материалы: Бумага и восковые мелки.

Инструкция: Иногда каждому из нас бывает необходимо побыть наедине с самим собой. Может быть, вы слишком рано встали и чувствуете себя не выспавшимися, может быть, что-то испортило вам настроение. И тогда вполне нормально, если другие оставят вас на некоторое время в покое, чтобы вы смогли восстановить свое внутреннее равновесие. Если с вами случится такое, вы можете дать нам понять, что вам хочется побыть в одиночестве, чтобы к вам никто не подходил. Сделать это можно так: вы можете показать одноклассникам свой "прогноз погоды". Тогда всем будет понятно, что на какое-то время вас нужно оставить в покое.

Возьмите лист бумаги и восковые мелки и нарисуйте рисунок, который будет соответствовать вашему настроению в таких случаях. Или просто напишите большими раскрашенными буквами слова "Штормовое предупреждение". Таким способом вы можете показать другим, что у вас сейчас "плохая погода", и вас лучше не трогать. Если вы чувствуете, что вам хочется покоя, вы можете положить такой лист перед собой на парту, чтобы все знали об этом. Когда вы почувствуете себя лучше, можете "дать отбой". Для этого нарисуйте небольшую картинку, на которой из-за дождя и туч начинает проглядывать солнце или покажите своим рисунком, что для вас солнце уже светит всюю. Пожалуйста, поощряйте использование "прогнозов погоды" детьми, будет очень здорово, если это станет для них привычным. Это сделает атмосферу в группе более гармоничной и научит детей считаться

с настроением друг друга. Лучше всего, если Вы сами время от времени будете представлять детям свой личный "прогноз погоды", что позволит им принимать во внимание настроение и душевное состояние взрослого.

Рефлексия

1. Что я сегодня узнал нового о себе и других?
2. Чему я сегодня научился?

"Самопохвала"

Участникам предлагается встать на какое-нибудь возвышение, например, на стул, и похвалить себя за то, что выполнял такие трудные задания.

Это упражнение очень важное, так как помогает участникам осознать, что самопознание — тяжелый труд.

Занятие №2

Ритуал приветствия

"Комплимент"

Упражнение описано в предыдущем занятии

Разминка: "Зеркало"

Партнеры встают лицом друг к другу. Один из них совершает какие либо действия, например причесывается, а другой зеркально повторяет их.

"Камушек в ботинке"

Цели: Эта игра представляет собой творческое переложение одного из правил взаимодействия в команде: "Проблемы — на передний план". В этой игре мы используем простую и понятную детям метафору, с помощью которой они могут сообщать о своих трудностях, как только те возникают. Время от времени имеет смысл проводить игру "Камушек в ботинке" в качестве группового ритуала, чтобы побудить даже самых стеснительных детей рассказывать о своих заботах и проблемах. Поощряйте детей спонтанно применять ритуальную фразу "У меня в ботинке камушек!" всякий раз, когда они испытывают какие-либо трудности, когда им что-то

мешает, когда они на кого-нибудь сердятся, когда они обижены или в силу каких-либо иных причин не могут сконцентрировать свое внимание на уроке.

Инструкция: Сядьте, пожалуйста, в один общий круг. Можете рассказать мне, что происходит, когда в ваш в ботинок попадает камушек? Возможно, сигнала этот камушек не сильно мешает, и вы оставляете все как есть. Может быть, даже случается и так, что вы забываете о неприятном камушке и ложитесь спать, а утром надеваете ботинок, забыв вытащить из него камушек. Но через некоторое время вы замечаете, что ноге становится больно. В конце концов, этот маленький камушек воспринимается уже как обломок целой скалы. Тогда вы снимаете обувь и вытряхиваете его оттуда. Однако на ноге уже может быть ранка, и маленькая проблема становится большой проблемой.

Когда мы сердимся, бываем чем-то озабочены или взволнованы, то сначала это воспринимается как маленький камушек в ботинке. Если мы вовремя позаботимся о том, чтобы вытащить его оттуда, то нога остается целой и невредимой, если же нет, то могут возникнуть проблемы, и немалые. Поэтому всегда полезно как взрослым, так и детям говорить о своих проблемах сразу, как только они их заметят. Если вы скажете нам: "У меня камушек в ботинке", то все мы будем знать, что вам что-то мешает и сможем поговорить об этом. Я хочу, чтобы вы сейчас хорошенько подумали, нет ли в настоящий момент чего-то такого, что мешало бы вам. Скажите тогда: У меня нет камушка в ботинке", или: "У меня есть камушек в ботинке. Мне не нравится, что Максим (Петя, Катя) смеется над моими очками". Расскажите нам, что еще вас удручает.

Дайте детям поэкспериментировать с этими двумя фразами в зависимости от их состояния. Затем обсудите отдельные "камушки", которые будут названы.

Рефлексия

1. Что я сегодня узнал нового о себе и других?
2. Чему я сегодня научился?

"Самопохвала"

Упражнение описано в предыдущем занятии.

Занятие №3

Ритуал приветствия

"Комплимент"

Обычный комплимент нужно закончить каким либо пожеланием

Разминка: "Тень"

Один из участников диады совершает какие либо действия, другой, находясь за его спиной как тень повторяет их. Потом участники меняются ролями.

Упражнение "Спустить пар"

Цели: В данной игре мы работаем с гневом и обидами, которые возникают в отношениях между детьми, а также между детьми и учителями. Эта игра больше подходит школьникам постарше, тем, кто уже в состоянии брать на себя ответственность за свое поведение. Ее полезно время от времени применять для поддержания психологического климата в группе, чтобы отношения между детьми оставались открытыми и естественными, чтобы в группе не образовывались противостоящие друг другу кланы и группировки. Особенно важно применять эту игру в группах, где царят враждебность и агрессивность, ведь в ходе нее можно дать другому ребенку негативную обратную связь, и каждый уже может самостоятельно решать, насколько он будет изменять свое поведение в соответствии с недовольством одноклассников.

Инструкция: Сядьте, пожалуйста в один общий круг. Я хочу предложить вам игру, которая называется "Спустить пар". Играют в нее так.

Каждый из вас может сказать остальным, что ему мешает или на что он сердится. Пожалуйста, обращайтесь при этом к конкретному человеку. Например: "Алена, мне обидно, когда ты говоришь, что все мальчишки придурковаты"; или: "Федя, я выхожу из себя, когда ты назло мне сбрасываешь вещи с моей парты".

Пожалуйста, не оправдывайтесь, когда на вас будут жаловаться. Просто внимательно выслушайте все, что вам хотят сказать. До каждого из вас придет очередь "спустить пар". Если кому-то из вас будет совершенно не на что пожаловаться, то можно просто сказать: "У меня пока ничего не накопело и мне не нужно "спускать пар".

Когда круг "спуска пара" завершится, дети, на которых жаловались, могут высказаться по этому поводу.

А теперь подумайте о том, что вам сказали. Иногда вы можете изменить в себе то, что мешает другим, иногда вы не можете или не хотите ничего менять. Услышали ли вы о чем-то таком, что можете и хотите изменить в себе? Если да, то вы можете сказать, например: "Я не хочу больше называть всех мальчишек придурками... Я больше не хочу сбрасывать твои вещи с парты".

"Шутливое письмо"

Цели: Часто проблему решить легче, если подходить к ней не только оптимистически, но и с чувством юмора. В ходе этого упражнения дети могут написать шутливое письмо знакомому, в общении с которым они испытывают трудности. Это письмо относится к разряду тех, которые можно писать, но не стоит отправлять.

Материалы: Каждому ребенку нужны бумага и карандаш.

Инструкция: Выберите себе кого-нибудь, на кого вы недавно рассердились, с кем у вас сложные и непростые отношения. Напишите этому человеку шутливое письмо, в котором вы безмерно преувеличите все свои чувства по отношению к нему. Также вы можете безгранично преувеличить и "провинности" этого человека. Старайтесь писать так смешно, чтобы вам самому захотелось посмеяться над этой проблемой или этим конфликтом.

Попросите желающих прочитать свои письма вслух. Завершите этот процесс игрой в "снежки". Пусть все дети скомкают свои письма и покидаются ими пару минут, прежде чем все они окажутся в корзине для бумаг.

Анализ упражнения:

1. Как ты себя чувствовал, когда писал шутливое письмо?
2. Что было при этом труднее всего?
3. Легко ли тебе было преувеличить свои собственные чувства, например, злость или обиду?
4. Можешь ли ты иногда смеяться над самим собой?
5. Как ты думаешь, что бы сказал человек, которому ты писал, если бы прочитал твое письмо?
6. Когда полезно смеяться над конфликтом?

"Самопохвала" Упражнение описано выше.

Занятие №4

"Приветствие"

Участники садятся по кругу.

Начнем нашу работу так: встанем (ведущий встает, побуждая к тому же всех участников группы) и поздороваемся. Здороваться будем за руку с каждым, никого не пропуская. Не страшно, если с кем-то вы поздороваетесь два раза, главное — никого не пропустить. После выполнения упражнения ведущий задает группе один из вопросов: "Как настроение?", "Как вы себя чувствуете?", "Можем ли мы приступить к работе?"

Разминка: "Обзывалки"

Цель: Знакомство с игровыми приемами, способствующими разрядке гнева в приемлемой форме при помощи вербальных средств.

Содержание: Участники игры передают по кругу мяч, при этом называют друг-друга разными необидными словами. Это могут быть названия деревьев, фруктов, грибов, рыб, цветов... Каждое обращение обязательно должно начинаться со слов "А ты...". Например: "А ты - морковка!"

В заключительном круге играющие обязательно говорят своему соседу что-нибудь приятное, например: "А ты – моя радость!"

Примечание: Игра полезна если проводить ее в быстром темпе.

"Датский бокс"

Цели: С помощью этой игры Вы можете показать детям, что агрессивность может быть и конструктивна. Под конструктивной агрессией мы понимаем способность отстаивать собственные интересы, сохраняя при этом хорошие отношения с партнером. Многим людям это дается лишь с большим трудом, так как они привыкли к тому, что хорошие отношения связаны с дружелюбным поведением, а агрессивность — с большим отчуждением от партнера.

Инструкция: Кто может рассказать мне о каком-нибудь своем хорошем споре? Как все происходило? Почему этот спор ты считаешь хорошим? О чем вы спорили?

Я хочу показать вам, как с помощью большого пальца руки вы можете провести хороший спор. Хорошим спор бывает до тех пор, пока мы следуем правилам ведения спора и радуемся тому, что и наш партнер выполняет правила. При этом мы не хотим никого обидеть.

Разбейтесь на пары и встаньте друг напротив друга на расстоянии вытянутой руки. Затем сожмите руку в кулак и прижмите его к кулаку своего партнера так, чтобы ваш мизинец был прижат к его мизинцу, ваш безымянный — к его безымянному, ваш средний палец — к его среднему пальцу, ваш указательный — к его указательному. Стойте так, словно вы привязаны друг к другу. Тем более что это так и есть: во всяком споре спорящие всегда тем или иным образом зависят друг от друга. Итак, восемь пальцев прижаты друг к другу, а большие пальцы вступают в бой. Сначала они направлены вертикально вверх. Затем один из вас считает до трех, и на счет "три" начинается бокс. Побеждает тот, чей большой палец окажется сверху, прижав большой палец партнера к руке хотя бы на секунду. После этого вы можете начать следующий раунд. Все поняли суть игры?

Говорят, что эту игру придумали датские мужчины, скучая в долгую темную зиму у себя на Севере. Но в нее могут играть и девочки, и мальчики, потому что все зависит не от силы, а от скорости реакции и остроты глаз.

Можно выиграть и хитростью. Например, если делать обманные движения и броски, поддаваться на время, чтобы затем воспользоваться движением пальца партнера вниз. Попробовав поиграть в эту игру пару раундов, вы почувствуете, что у вас получается все лучше и лучше, и вам понравится эта игра. После пяти раундов сделайте перерыв, чтобы рука отдохнула, и выберите себе другого партнера. Прощаясь со своим партнером, поклонитесь ему в благодарность за честное ведение борьбы.

Рефлексия

1. Что нового для себя вы сегодня узнали?
2. Как можно отстаивать свои интересы, не испортив отношения с другим человеком.

"Самопохвала"

Упражнение описано выше.

Занятие №5

"Приветствие"

Упражнение описано в предыдущем занятии.

Разминка: "Путаница"

Участники становятся в круг

Инструкция: "Давайте встанем поближе друг к другу, образуем более тесный круг и все протянем руки к его середине. По моей команде все одновременно возьмемся за руки и сделаем это так, чтобы в каждой руке каждого из нас оказалась чья-то одна рука. При этом постараемся не братьяся за руки с теми, кто стоит рядом с вами. Итак, давайте начнем. Раз, два, три".

После того как тренер убедится, что все руки соединены попарно, он предлагает участникам группы "распутаться", не разнимая рук. Тренер тоже принимает участие в упражнении, но при этом активного влияния на "распутывание" не оказывает. Во время выполнения упражнения достаточно часто возникает идея невозможности решения поставленной задачи. В этом случае тренер должен спокойно сказать: "Эта задача решаемая, распутаться можно всегда". Упражнение может завершиться одним из трех вариантов:

1. Все участники группы окажутся в одном кругу (при этом кто-то может стоять лицом в круг, кто-то спиной, это неважно, главное, чтобы все последовательно образовали круг).

1. Участники группы образуют два или больше независимых круга.
2. Участники группы образуют круги, которые соединены друг с другом, как звенья в цепочке.

Упражнение сплачивает группу, однако в силу того, что оно предполагает тесный физический контакт, использовать его надо с большой осторожностью. Если тренер предполагает, что у кого-то из участников в результате проведения упражнения возрастет напряженность, следует воздержаться от его проведения.

"Агрессивное поведение"

Цели: В ходе этой игры дети могут разобраться в том, что они называют агрессивным поведением. Они могут разобраться в своем собственном агрессивном поведении и исследовать чужое агрессивное поведение.

Материалы: Бумага и карандаш — каждому ребенку.

Инструкция: Возьмите каждый по листу бумаги и запишите на нем все, что делает тот человек, о котором можно сказать: "Да, он действительно агрессивный". Выпишите небольшой рецепт, следуя которому, можно создать агрессивного ребенка. Например: пара крепких кулаков, громкий голос, большая порция жестокости и т.д. (Затем попросите нескольких учеников продемонстрировать элементы такого поведения, а группа должна отгадывать, что именно они показывают.)

А теперь подумайте о том, какие элементы агрессивного поведения ты встречаешь здесь, в этой группе. Что тебе кажется агрессивным? Когда ты сам проявляешь агрессивность? Каким образом ты можешь вызвать агрессию по отношению к себе?

Возьми еще один лист бумаги, раздели его вертикальной линией посередине. Слева запиши, как окружающие в течение учебного дня

проявляют агрессию по отношению к тебе. Справа запиши, как ты сам проявляешь агрессию по отношению к другим детям в школе.

На это упражнение можно отвести 10-15 минут. После этого попросите учеников зачитать свои записи.

Анализ упражнения:

1. Вы можете представить, что кто-нибудь из вас станет драчуном или эдаким "Рэмбо"?
2. Бывают ли такие дети, которые проявляют свою агрессию не кулаками, а каким-то другим способом?
3. Почему и дети, и взрослые так часто пытаются почувствовать свое превосходство, унизив других?
4. Как ведет себя жертва агрессии?
5. Как становятся жертвой? Что можно сделать, чтобы не быть жертвой?
6. В чем проявляется равноправие между детьми?
7. Как бы ты описал свое собственное поведение?

"Самопохвала" Упражнение описано выше.

Занятие №6

"Приветствие"

Упражнение описано выше.

Разминка с мячом

Участники группы садятся в круг.

Инструкция: "Начнем сегодняшний день так: бросая друг другу мяч, будем называть имя того, кому бросаем. Тот, кто получит мяч, принимает любую позу, и все остальные вслед за ним воспроизводят эту позу. После этого тот, у кого находится мяч (и чью позу мы только что воспроизвели), бросает мяч следующему и так далее до тех пор, пока мяч не побывает у каждого из нас.

Упражнение позволяет участникам обратить внимание друг на друга, что создает чувство группы, объединяет ее для дальнейшей работы.

"Безмолвный крик"

Цели: Детям важно научиться даже при самой сильной обиде или гнeve не чувствовать себя жертвой. Игра "безмолвный крик" помогает ребенку ощутить себя хозяином положения. Игра помогает детям понять, что они могут одновременно контролировать себя и избавляться от напряжения, а это — хороший фундамент для последующего размышления о том, как избавиться от проблемы, являющейся причиной этого напряжения.

Инструкция: Закрой глаза и трижды глубоко и сильно выдохни. Представь себе, что ты идешь в тихое и приятное место, где никто тебе не мешает. Вспомни о ком-нибудь, кто действует тебе на нервы, кто тебя злит или причиняет тебе какое-либо зло. Представь себе, что этот человек еще сильнее раздражает тебя. Пусть твое раздражение усиливается. Определи сам, когда раздражение станет достаточно сильным. Тот человек тоже должен понять, что больше раздражать тебя уже нельзя. Для этого ты можешь закричать изо всех твоих сил, но так, чтобы этого никто не услышал. То есть, кричать нужно про себя. Может быть, ты захочешь заорать: "Хватит! Перестань! Исчезни!" Открой рот и закричи про себя так громко, как только сможешь. В твоём потайном месте ты один, там никто не может услышать тебя. Закричи еще раз, и в этот раз ори еще громче! Ну вот, теперь хорошо...

А теперь снова вспомни о человеке, который осложняет тебе жизнь. Представь себе, что каким-то образом ты мешаешь этому человеку по-прежнему злить тебя. Придумай в своем воображении, как ты сможешь сделать так, чтобы он больше тебя не мучил. (1 минута.)

А теперь открой глаза и расскажи нам о том, что ты пережил.

Анализ упражнения:

1. Смог ли ты в своем воображении крикнуть очень-очень громко?
2. Кого ты представил в образе твоего злого духа?
3. Что ты кричал?
4. Что ты придумал, чтобы остановить этого человека?

"Я хочу сказать "Спасибо!"

Инструкция: Мы часто, а может быть и не очень часто, говорим "спасибо". Так принято. Принято благодарить за подарки, за вкусный обед, за оказанную услугу и за многое другое. Слово "спасибо" приятно не только тому, кто его слышит, но и тому, кто произносит. Не верите? Давайте проверим. Часто мы забываем или просто не успеваем поблагодарить человека за что-то важное, что он для нас сделал или делает. Сейчас в течение двух минут мы посидим молча. В это время постарайтесь вспомнить человека, которому вы хотели бы сказать "спасибо", и за что именно вы благодарны ему. Когда вы будете готовы, я попрошу вас сказать, кого вы хотели бы поблагодарить и за что. Начните со слов: "Я хочу сказать "спасибо"..."

Занятие №7

"Приветствие"

Упражнение описано выше.

Разминка с мячом

Инструкция:

Участники садятся по кругу

"Начнем сегодняшний день так: бросая друг другу мяч, будем называть вслух имя того, кому бросаем. Тот, кто получает мяч, принимает такую позу, которая отражает его внутреннее состояние, а все остальные, воспроизводя позу, стараются почувствовать, понять состояние этого человека".

В случае использования данной модификации после завершения упражнения можно задать вопрос группе: "Как вам кажется, какое состояние у каждого из нас?". После того как относительно каждого высказывается несколько гипотез, следует обратиться к самому человеку с тем, чтобы он сам сказал, какое у него состояние.

Этот вариант упражнения хорошо использовать, если далее предполагается работа, связанная с пониманием состояния собеседника или своего состояния в общении, с вербализацией этого состояния.

"Король"

Цели: Эта игра предоставляет детям возможность на некоторое время оказаться в центре внимания, при этом никого не смущая и не обижая. Наиболее полезна она для стеснительных и агрессивных детей. Они получают право высказывать все свои желания, не боясь "потерять лицо". В роли короля они даже могут проявить определенную щедрость и открыть новые стороны в самих себе. Поскольку в игре четко заданы границы, все участвующие чувствуют себя в полной безопасности. Последующий анализ игры позволяет предотвратить возможное появление "жертв" в группе.

Инструкция: Кто из вас когда-нибудь мечтал стать королем? Какие преимущества получает тот, кто становится королем? А какие неприятности это приносит? Вы знаете, чем добрый король отличается от злого?

Я хочу предложить вам игру, в которой вы можете побыть королем. Не навсегда, конечно, а всего лишь минут на десять. Все остальные дети становятся слугами и должны делать все, что приказывает король. Естественно, король не имеет права отдавать такие приказы, которые могут обидеть или оскорбить других детей, но он может позволить себе многое. Он может приказать, например, чтобы его носили на руках, чтобы ему кланялись, чтобы подавали ему питье, чтобы слуги были у него "на посылках" и так далее. Кто хочет стать первым королем?

Пусть со временем каждый ребенок получит возможность побыть королем. Сразу же скажите детям, что наступит очередь каждого. За один раз в этой роли могут побыть два-три ребенка. Когда время правления короля закончится, соберите всю группу в круг и обсудите полученный в игре опыт. Это поможет следующим королям соизмерять свои желания с внутренними возможностями остальных детей и войти в историю добрым королем.

Анализ упражнения:

Как ты чувствовал себя, когда был королем?

Что тебе больше всего понравилось в этой роли?

Легко ли было тебе отдавать приказы окружающим?

Что ты чувствовал, когда был слугой?

Легко ли тебе было выполнять желания короля?

Когда королем был Петя (Вася), он был для тебя добрым или злым королем?

Как далеко добрый король может заходить в своих желаниях?

"Я хочу сказать "Спасибо"!"

Описание упражнения дано в предыдущем занятии

Занятие №8

"Приветствие"

Упражнение описано выше.

"Цвета"

Участники группы садятся по кругу.

Инструкция: "Сейчас я раздам вам карточки с названиями цветов, которые повторяются дважды, т. е., если вам, например, досталась карточка, на которой написано „красный", то вы знаете, что еще у кого-то есть такая же карточка. Я буду перечислять название овощей и фруктов, и каждый раз должны вставить те цвета, которые соответствуют названному. Иногда я буду произносить названия предметов, которые не являются овощем или фруктом. В этом случае все остаются сидеть. По ходу упражнения внимательно следите за действиями остальных участников группы. Постарайтесь понять, у кого какой цвет".

В конце упражнения тренер предлагает объединиться в пары тем, кому достались одинаковые цвета. Объединение в пары происходит молча. После того как пары образованы, каждая пара по очереди говорит, какой у нее цвет.

"Любовь и злость"

Цели: В ходе этой игры дети могут обратить внимание на то, что по отношению к одним и тем же людям они одновременно испытывают и позитивные, и негативные чувства. Кроме того, они могут научиться не поддаваться этим чувствам целиком, а ощущать и любовь, и злость, сохраняя при этом глубокий контакт с другим человеком.

Инструкция: Сядьте, пожалуйста, в один общий круг и закройте глаза.

Представь себе, что сейчас ты разговариваешь с кем-нибудь, на кого ты рассердился. Скажи этому человеку, за что ты на него рассердился. Может быть, он не выполнил своего обещания или не сделал того, что ты ожидал от него. Поговори с этим человеком про себя, так, чтобы никто не мог тебя услышать. Скажи очень четко и точно, на что именно ты рассердился. Если, к примеру, ты рассердился на своего младшего братишку Федьку, то можешь сказать ему: "Федя, меня выводит из себя, когда ты рисуешь всякие каракули в моей тетради". Если ты рассердился на свою сестру Соню, можешь сказать ей, например: "Я весь дрожу от злости, когда ты проходишь через мою комнату и по дороге разбрасываешь все мои вещи и игрушки". Если ты рассердился на своих родителей, скажи им тоже как можно точнее, чем они тебя прогневили: "Мама, меня очень обижает, что ты заставляешь меня опять выносить мусорное ведро, тогда как Маша и Ира могут вовсе не помогать тебе". (1-2 минуты.)

А теперь скажи человеку, с которым ты разговаривал, что тебе в нем нравится. Скажи об этом тоже как можно конкретнее. Например: "Федя, мне очень нравится, что когда я прихожу из школы, ты бросаешься мне навстречу и радостно обнимаешь меня" или: "Мама, мне очень нравится, когда перед сном ты читаешь мне сказки". (1-2 минуты.)

А теперь подумай немного о том, кто в группе тебя иногда злит. Представь, что тыходишь к этому человеку и четко и конкретно говоришь ему, чем именно он тебя вывел из себя... (1 минута.)

Теперь мысленно подойди к этому ребенку вновь и скажи ему, что тебе нравится в нем. (1 минута.)

Теперь ты можешь снова открыть глаза и оглядеть круг. Внимательно посмотри на других детей. А сейчас мы можем обсудить, что каждый из вас пережил в своем воображении. Если Вы заметите, что кто-то из детей допускает обидные замечания в адрес кого-то из присутствующих или отсутствующих в группе, тут же потребуйте, чтобы он сказал в адрес этого

же человека что-то позитивное. Также внимательно отслеживайте, чтобы дети выражали свою злость или обиду без обобщений и оценок, то есть, чтобы никто не говорил ничего типа: "Ты дурак!". Допустимо только выражение своих чувств в отношении другого ребенка в виде описания фактов и чувств, например: "Я обижаюсь, когда ты рисуешь своим фломастером на моей парте". Таким способом дети могут ощутить свои негативные эмоции и скрывающуюся за ними энергетику. Благодаря содержательно точному называнию причин своей злости или обиды дети могут заметить, что отвергают не всего человека, а только определенный способ его поведения. Когда гнев точно сфокусирован, ребенок не подпадает столь сильно под его воздействие.

Анализ упражнения:

1. Как ты себя чувствуешь, когда не говоришь другому о том, что ты рассердился на него?
2. А как ты себя чувствуешь, когда сообщаем ему о том, что ты рассердился?
3. А можешь ли ты выдержать, если кто-нибудь скажет тебе, что он рассердился на тебя?
4. Есть ли такие люди, на которых ты никогда не сердишься?
5. Есть ли такие люди, которые никогда не сердятся на тебя?
6. Почему так важно точно говорить, на что именно ты рассердился?
7. Когда твой гнев проходит быстрее, когда ты замалчиваешь его, или когда ты о нем рассказываешь?

"Я хочу сказать "Спасибо" Описание упражнения дано в предыдущем занятии

Занятие №9

"Приветствие"

Упражнение описано выше.

"Кто начинает?"

Все участники становятся по кругу.

Инструкция: "Пусть кто-то из вас выйдет за дверь. Мы (те, кто останется) выберем одного человека, который будет инициатором движения. Он будет выполнять какие-либо движения, время от времени меняя их, а мы все будем их повторять. Участник, находившийся за дверью, вернется в комнату, встанет в центр круга и, внимательно наблюдая за нами, постарается понять, кто же является инициатором движения". Когда один из участников выйдет за дверь, группа решает, кто будет инициатором движения.

"Обратите внимание на то, как будет происходить смена движения. Постараемся не смотреть на Олега (тренер называет имя того участника, который избран инициатором движения). Олег, а ты постарайся менять движения часто, помня о том, что делать это надо незаметно".

В ролях инициатора движения и того, кто пытается его обнаружить, могут выступить несколько человек. Тренер может предложить кому-либо это сделать или спросить, нет ли желающих выступить в этих ролях.

В ходе обсуждения упражнения тренер спрашивает о впечатлениях участников, о том, как, каким способом удавалось найти инициатора движения, что можно было сделать участникам, чтобы затруднить решение этой задачи.

"Пиктограммы"

Необходимо вспомнить, что такое пиктограммы.

Инструкция: Пиктограмма — это емкое графическое изображение предметов, всякого рода информации. Вы все видели примеры пиктограмм, например, на дорожных знаках. Если на знаке крест-накрест нарисованы вилка и ложка — это, конечно, столовая или кафе. Красный крест — это больница или медицинский пункт. Если мы видим табличку с черепом и молнией — это сообщение "Не влезай, убьет". Давайте вспомним, с какими пиктограммами мы еще сталкиваемся в жизни?

После того как участники вспомнили, какие пиктограммы они видели, начинается само упражнение. Оно проходит в несколько этапов:

1. Участникам предлагается продумать, а потом нарисовать следующие пиктограммы: "Веселый праздник", "Глухая старушка", "Мелкий дождик", "Счастье". После окончания работы устраивается выставка пиктограмм, а затем проводится короткое обсуждение на тему: "Почему пиктограммы одного и того же содержания могут быть нарисованы по-разному?".

2. Группа делится на две команды. Командам предлагается самим придумать содержание пиктограмм и нарисовать их. Рисунков должно быть столько же, сколько человек в команде.

3. Одна из команд поочередно предъявляет свои рисунки, а другая должна угадать, какое содержание скрыто за ними. Побеждает та команда, которая угадывала лучше и более подробно могла объяснить ход своих рассуждений.

Упражнение "радость"

Участникам предъявляется пиктограмма с изображением эмоции радости (см. приложение). После того как все поняли, какую эмоцию изображает пиктограмма, ведущий просит объяснить: "По каким признакам мы можем определить, что человек испытывает радость?"

В конце упражнения проводится конкурс на самое радостное лицо.

Упражнение "ярость"

Участникам предъявляется пиктограмма с изображением эмоции ярости (см. приложение). После того как все поняли, какую эмоцию изображает пиктограмма, ведущий просит объяснить: "По каким признакам мы можем определить, что человек испытывает ярость?"

Далее занятие проводится по всем пиктограммам приложения.

"Я хочу сказать "Спасибо"!"

Описание упражнения дано в предыдущих занятиях.

Занятие №10

"Приветствие"

Упражнение описано выше.

Упражнение "Компот"

Участники сидят в кругу, ведущий стоит, так как у него нет стула. Ведущий обращается к участникам с просьбой: "Пусть сейчас встанут и поменяются местами те, кто любит мороженое". Когда участники встали — ведущий быстро занимает место одного из них. Тот, кто остался без места, становится ведущим.

Условия:

1. При обмене местами игрокам нельзя занимать стулья соседей справа и слева.
2. Важно следить за тем, чтобы новые ведущие полностью проговаривали формулировку просьбы.

(Игра повторяется 3—5 раз.)

Ковер мира

Цели: Игра "Ковер мира" предлагает вам хорошую стратегию разрешения конфликтов в классе с помощью переговоров и дискуссий. Само наличие "ковра мира" побуждает детей отказаться от драк, споров и слез, заменив их обсуждением проблемы друг с другом.

Материалы: Кусок не слишком толстого пледа размером 90 на 150 сантиметров или мягкий коврик такого же размера. Кроме того, нужны фломастеры, клей и материалы для оформления декораций, например, алюминиевые блестки для вышивания, бисер, ракушки и тому подобное.

Инструкция: Сядьте в круг все вместе. Можете ли вы сказать, о чем вы иногда спорите друг с другом? Что вы делите со своими братьями или сестрами? О чем вы спорите здесь, в группе? Как вы чувствуете себя после такого спора? Что может произойти, если в споре сталкиваются различные мнения?

Я принесла для всех нас небольшой кусок ткани, который станет нашим "ковром мира". Как только возникнет спор, "противники" могут сесть на него и поговорить друг с другом так, чтобы найти путь мирного решения своей проблемы.

Давайте посмотрим, что из этого получится. (Положите плед в центр круга, а на него — красивую книжку с картинками или какую-нибудь занятную игрушку.) Представьте себе, что Степа и Олег хотят получить эту игрушку, но она одна, а их двое. Они оба сядут на "ковер мира", а я присяду рядом, чтобы помочь им, когда они захотят обсудить и разрешить эту проблему. Никто из них не имеет права просто взять игрушку. (Пусть оба ребенка займут места на ковре.) У кого есть предложение, как можно было бы разрешить эту проблему?

После двух минут дискуссии предложите детям украсить "ковер мира": "Сейчас мы можем превратить этот кусок пледа в "ковер мира" нашей группы. Я напишу на нем имена всех учеников нашей группы, а вы должны мне помочь украсить его".

Этот процесс имеет большое значение, так как благодаря ему дети символическим образом делают "ковер мира" частью своей жизни. Всякий раз, когда разгорится спор, они смогут использовать его для разрешения возникшей проблемы, обсудив ее. Используйте "ковер мира" исключительно для этой цели. Когда дети привыкнут к этому ритуалу, они начнут применять "ковер мира" без Вашей помощи. И это очень важно, так как самостоятельное решение проблем и есть главная цель этой стратегии. "Ковер мира" придаст детям внутреннюю уверенность и покой, а также поможет им сконцентрировать свои силы на поиске взаимовыгодного решения проблем. Это прекрасный символ отказа от вербальной или физической агрессии.

Анализ упражнения:

1. Почему так важен для нас "ковер мира"?
2. Что происходит, когда в споре побеждает более сильный?
3. Почему недопустимо применение в споре насилия?

4. Что ты понимаешь под справедливостью?

"Я хочу сказать "Спасибо""

Описание упражнения дано в предыдущих занятиях.