**РАБОТА ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА ПО РАЗРЕШЕНИЮ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ КОНФЛИКТОВ У ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

 Выполнила педагог-психолог

МБОУ Сергачской СОШ №4

 Фролова Ольга Сергеевна

 **Содержание**

Введение…………………………………………………………………………...3

Глава 1.Проблема межличностных конфликтов в психолого-педагогической литературе…………………………………………………………………………8

1.1.Основные теоретические подходы к изучению межличностных конфликтов в отечественной и зарубежной литературе………………………8

1.2.Особенности межличностных конфликтов в подростковом возрасте…...19

1.3.Основные направления работы педагога-психолога по разрешению межличностных конфликтов у подростков в условиях общеобразовательной школы……………………………………………..……………………………..29

Выводы по 1 главе……………………………………………………………….40

Глава 2. Работа педагога - психолога по разрешению межличностных конфликтов у подростков в условиях общеобразовательной школы…….……………………………………...….............................................42

2.1. Изучение склонности к конфликтному поведению у подростков….........42

2.2.Коррекционно-развивающая программа по разрешению межличностных конфликтов среди подростков в общеобразовательной школе.…...............................................…………………………………………..50

2.3. Динамика результатов исследования ……………………………………..58

Выводы по 2 главе ………………………………………………………………64

Заключение……………………………………………………………………….66

Список использованной литературы…………………………………………...70

Приложения……………………………………………………………………...76

**Введение**

**Актуальность исследования:** в современных условиях проблема конструктивного разрешения конфликтов приобретает актуальность не только в плане улучшения эмоционального климата межличностного взаимодействия, но и является необходимой составляющей успешного делового взаимодействия между людьми. Несмотря на то, что подростковый возраст в психологии ХХ столетия изучался достаточно подробно, современные подростки отличаются от сверстников предыдущих поколений рядом социально-психологических особенностей межличностных отношений в любых общностях достаточно сложна. В них проявляются как сугубо индивидуальные качества личности – её эмоциональные и волевые свойства, интеллектуальные возможности, так и усвоенные личностью нормы и ценности общества. В системе межличностных отношений человек реализует себя, отдавая обществу воспринятое в нем. Исследование социальных процессов, происходящих в обществе, показывает, что конфликт является одной из важнейших социальных проблем. Различным аспектам изучения конфликта посвящено значительное число работ по философии, социологии, социальной психологии, педагогике. Только в последние годы к философскому анализу социального конфликта обращались О.А Алексеев, В.И. Мажников, управлению конфликтами в социальных группах и организациях - В.П. Шейнов, конфликтам в организации и основным путям их разрешения - Д.В. Калашников. Научной разработкой проблемы конфликтов занимались отечественные психологи и педагоги: T.C. Выготский, А.С.Залужский, Б.Т. Лихачев, Л.А.Петровская, О.Н. Лукашенок, Н.Е. Щуркова, Н.И. Шевандрин, В.М. Афонькова, Е.А.Тимоховец, Г.М. Болтунова, Р.Л. Кричевский, Е.М. Дубовская, Т.В. Драгунова, Е.В. Первышева, Л.С. Славина, В.И. Журавлев, О.Н. Громова, Г.М. Андреева, А.Я. Анцупов., А.И. Шипилов и др.

В настоящее время основное внимание в педагогике и психологии уделяется изучению следующих направлений: конфликты в коллективе школьников (В.М. Афонькова, Е.А. Тимоховец); сущность конфликтов, их причины в педагогических коллективах (Б.С. Алишев, Т.А.Чистякова); исследованию подготовки будущих учителей к разрешению конфликтов (Г.М. Болтунова); конфликты между учениками и учителем (О.Н. Лукашенок, Н.Е. Щуркова).

Среди специалистов, занимающихся изучением конфликта, нет единой точки зрения по вопросу о том, что он собой представляет. Это обусловлено рядом причин: сложностью самого феномена конфликта, а также неоднозначным пониманием того, чем вызвано его возникновение. Одной из причин такой ситуации является недостаточная разработанность самой теории конфликта. Для практиков, в частности, по-прежнему остается неясным соотношение величин в дихотомии «конфликт – согласие», хотя исторический опыт доказывает, что общество обеспечивает упорядоченность жизни населения только через согласие, через достижение взаимного понимания и признания. Конфликт стал доминирующей ячейкой общественных отношений. Таким образом, **актуальность** исследования обусловлена практическим запросом современного общественного развития, потребностями школьной психолого-педагогической службы, а также логикой дальнейшего научного познания генезиса представлений о конфликте у субъектов межличностного общения.

В настоящее время в психолого-педагогической науке и практике сложилось **противоречие** между возрастающим числом межличностных конфликтов в подростковой среде и недостаточной разработанностью методов и приёмов работы педагога-психолога по разрешению межличностных конфликтов в условиях общеобразовательной школы.

**Проблема** исследования: каковы оптимальные формы и методы разрешения межличностных конфликтов среди подростков в условиях общеобразовательной школы?

**Цель** исследования изучить возможности положительного влияния педагога-психолога на подростков, по формированию у них конструктивных способов разрешения межличностных конфликтов в условиях общеобразовательной школы.

**Объект** исследования **–** профессиональная деятельность педагога-психолога среди подростков в условиях общеобразовательной школы.

**Предмет** исследования – работа педагога-психолога по разрешению межличностных конфликтов у подростков в условиях общеобразовательной школы.

**Гипотеза** исследования заключается в предположении, что работа педагога-психолога по разрешению межличностных конфликтов у подростков в условиях общеобразовательной школы будет эффективной в том, случае, если своевременно будет изучена склонность к конфликтному поведению подростков и на основе полученных диагностических данных будет разработана коррекционно-развивающая программа, направленная на формирование конструктивных способов разрешения межличностных конфликтов среди подростков в условиях общеобразовательной школы.

 В соответствии с целью и гипотезой исследования были определены следующие **задачи**:

1. Изучить состояние исследуемой проблемы в психолого-педагогической литературе.
2. Выявить особенности межличностных конфликтов в подростковом возрасте и основные направления работы педагога-психолога по разрешению межличностных конфликтов среди подростков в условиях общеобразовательной школы.
3. Изучить склонность к конфликтному поведению у подростков.
4. Провести коррекционно-развивающую программу и проанализировать динамику овладения конструктивными способами разрешения конфликтов среди подростков.

**Методологической основой исследования** явились философские, психологические, педагогические концепции, раскрывающие идеи бесконфликтного гармоничного развития социальных групп; системный подход (В.П. Беспалько, В.С. Ильин, Н.В. Кузьмина, В.В. Краевский, А.М. Саранов, Н.К. Сергеев); личностно-ориентированный подход (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский С.Л.Рубинштейн); концептуальные положения конфликтологии: структура, закономерности возникновения, развития и завершения конфликтов, а также способы управления ими (Анцуппов А.Я., Шипилов А.И., Бородкин Ф.М. и Коряка Н.М., Гришина Н.В., К. Левин, Д. Дэна, Р. Фишер и У. Юри и др.); современные теории личности (Р. Кэттел, Г. Олпорт, Г. Айзенк).

**Теоретической основой** нашего исследованияявлялись основные положения А.Я. Анцупова и Л.А. Петровской о структуре конфликта, положение о закономерностях поведения в конфликтных ситуациях К. Томаса, теория ведущих тенденций поведения Л.Н. Собчик, идеи С.Л. Рубинштейна, В.Н. Мясищева, Б.Ф. Ломова об отношении как социально-психологическом феномене, идеи Я.Л.Коломинского и Д.И. Фельдштейна о межличностном взаимоотношении и причинах конфликтности подростков, а так же идеи Е. М. Гилярова и В.М. Афоньковой об исходе конфликта и позиций социального педагога по отношению к возникшему конфликту.

Для подтверждения гипотезы и решения поставленных задач использовались следующие **методы исследования**:

- теоретические: изучение психолого-педагогической литературы по проблеме;

- эмпирические: наблюдение, беседа, тестирование.

В качестве основных психодиагностических методов нами были использованы следующие методы: тест К. Томаса, тест на оценку самоконтроля в общении М. Снайдера, тест Т. Лири, модифицированный Л.Н. Собчик;

- методы количественной и качественной обработки экспериментальных данных.

**Опытно-экспериментальной базой** исследованиястала МБОУ Сергачская СОШ №4 г. Сергача Нижегородской области. В исследовании приняли участие 44 подростка, учащихся 9 класса (22 мальчика и 26 девочек).

**Теоретическая значимость работы:** изучен и обобщён научно-теоретический материал по проблеме межличностных конфликтов, их причинах, поведения человека в конфликте и способов выхода из конфликтной ситуации, особенностей межличностных конфликтов в подростковом возрасте, выявлены основные направления работы педагога-психолога по разрешению межличностных конфликтов среди подростков в условиях общеобразовательной школы.

**Практическая значимость работы** заключается в том что, подобраны эффективные методы изучения склонности подростков к межличностным конфликтам, разработана и апробирована коррекционно-развивающая программа работы педагога-психолога по формированию способов разрешения межличностных конфликтов в подростковой среде, выявлена динамика овладения конструктивными способами разрешения конфликтов среди подростков в условиях общеобразовательной школы. Материал нашей работы может быть использован в практической деятельности педагогов, психологов, методистов общеобразовательных учреждений и учреждений дополнительного образования, работающих с подростками, а так же студентами педагогических институтов для семинаров, научных работ.

**Работа состоит** из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка используемой литературы, приложения**.**

**Глава 1. Проблема межличностных конфликтов в психолого-педагогической литературе
1.1. Основные теоретические подходы к изучению межличностных конфликтов в отечественной и зарубежной литературе**

Изучение проблемы конфликта в социологии, психологии, социальной психологии и других отраслях научного знания имеет давние традиции.

Появившись с первыми человеческими сообществами, конфликты представляли собой повседневные явления и длительное время не были объектом научного исследования, хотя отдельные гениальные мысли о них имеются в самых древних источниках, дошедших до нас.

Первые целостные концепции конфликта появились на рубеже XIX-XX веков. Можно условно обозначить два этапа в истории психологии конфликта: начало XX века - 50-е годы; Конец 50-х годов - настоящее время. Основанием различения служит степень выделения проблемы конфликта из ряда других проблем, рассматриваемых психологией.

 В первой половине века конфликт не выделялся в отдельный объект исследования, а рассматривался как составная часть более широких концепций (например, в психоанализе или социометрии). Психологов интересовали либо последствия конфликтов, либо некоторые из причин, приводящие к нему, но не сам конфликт как центральное звено исследования.

 На рубеже 50-60х годов выделяются основные подходы, разрабатывается понятийный аппарат психологической теории конфликта.

В рамках ситуационного направления межличностный конфликт изучался М. Дойчем, Р. Маком, Р. Снайдером и др. авторами. В данном подходе конфликт понимается как результат определенной ситуации конкурентного или кооперативного взаимодействия людей [29, с.35].

В традициях когнитивного подхода межличностный конфликт рассматривается как результат разбалансированной структуры взаимоотношений людей. Подобной точки зрения придерживался Ф. Хайдер, разработавший теорию структурного баланса.

Р. Мак и Р. Снайдер подразумевают под структурой конфликта следующее: 1) наличие не менее двух сторон, имеющих контакт друг с другом; 2) взаимонесовместимость ценностей и намерений сторон; 3) поведение, направленное на уничтожение планов и разрушение намерений другой стороны, дабы приобрести нечто за ее счет; 4) противопоставленность действий одной стороны другой и наоборот; 5) применение силы с целью повлиять на поведение другой стороны в желаемом направлении. Однако в данном представлении проглядывают элементы динамики конфликтов, с точки зрения отечественной науки [29, с.39].

В целом, конфликт (от лат. «столкновение») можно определить как столкновение противоположно направленных целей, интересов, позиций, мнений или взглядов оппонентов или субъектов взаимодействия. В основе любого конфликта лежит ситуация, включающая либо противоречивые позиции сторон по какому-либо поводу, либо противоположные цели или средства их достижения в данных условиях, либо несовпадение интересов, желаний, влечений оппонентов и т.п.

Подходы к классификации могут быть самыми разными. По источникам и причинам возникновенияконфликты делят на объективные и субъективные.

В целом, как утверждает А.А. Бодалев [8, с.78], конфликт вызывается следующими тремя группами причин, обусловленных:

* трудовым процессом;
* психологическими особенностями человеческих взаимоотношений, то есть их симпатиями и антипатиями, культурными, этническими различиями людей, действиями руководителя плохой психологической коммуникацией и т.д.;
* личностным своеобразием членов группы, например, неумением контролировать свое эмоциональное состояние, агрессивностью, коммуникабельностью, бестактностью.

По мнению Е. Мелибруды поведение человека в конфликтной ситуации зависит от следующих психологических факторов:

* адекватность восприятия конфликта;
* открытость и эффективность общения, готовность к всестороннему обсуждению проблем;
* способность к созданию атмосферы взаимного доверия и сотрудничества;
* адекватность самооценки своих возможностей и способностей;
* стремление доминировать;
* консерватизм мышления, взглядов, убеждений;
* принципиальность и прямолинейность в высказываниях;
* определенный набор эмоциональных качеств личности, агрессивность, упрямство, раздражительность [34, с.117].

Причины, вызывающие конфликты, так же разнообразны, как и сами конфликты. Следует различать объективные причины и их восприятие индивидами.

Объективные причины в достаточной степени условно можно представить в виде нескольких укрепленных групп:

* ограниченность ресурсов, подлежащих распределению;
* различие в целях, ценностях, методах поведения, уровне квалификации, образования;
* взаимозависимость заданий, неправильное распределение ответственности;
* плохие коммуникации [43].

Вместе с тем объективные причины только тогда явятся причинами конфликта, когда сделают невозможным личности или группе реализовать свои потребности, заденут личные и/или групповые интересы. Реакция индивида во многом определяется социальной зрелостью личности, допустимыми для нее формами поведения, принятыми в коллективе социальными нормами и правилами. Кроме того, участие индивида в конфликте определяется значимостью для него поставленных целей и тем, насколько возникшее препятствие мешает их реализовать. чем более важная цель стоит перед субъектом, чем больше усилий он прилагает, чтобы ее достичь, тем сильнее будет сопротивление и жестче конфликтное взаимодействие с теми, кто этому мешает.

Выбор способа преодоления препятствий будет, в свою очередь, зависеть от эмоциональной устойчивости личности, располагаемых средств защиты своих интересов, объема располагаемой власти и многих других факторов.

В некоторых случаях восприятие ситуации индивидом может быть далеким от реального положения дел, но реакция человека на ситуацию будет формироваться исходя из его восприятия, из того, что ему кажется, и это обстоятельство существенно затрудняет решение конфликта. Возникшие в результате конфликта отрицательные эмоции достаточно быстро могут быть перенесены с проблемы на личность оппонента, что дополнит конфликт личностным противодействием. Чем больше усиливается конфликт, тем непригляднее выглядит образ оппонента, что дополнительно усложняет его решение. Появляется порочный круг, который крайне сложно разорвать. Целесообразно это сделать на начальной стадии развертывания события, пока ситуация не вышла из-под контроля.

Я.А. Анцупов, А.И. Шипилов утверждают, что факторы и причины конфликтов носят объективно-субъективный характер и могут быть объединены в четыре группы: объективные, организационно-управленческие, социально-психологические, личностные [6].

Основными объективными факторами возникновения конфликтов выступают: естественное столкновение интересов людей в процессе их жизнедеятельности, слабая разработанность и использование в России нормативных процедур разрешения социальных противоречий; недостаток и несправедливое распределение значимых для нормальной жизнедеятельности людей материальных и духовных благ; сам образ жизни россиян, связанный с материальной неустроенностью и радикальными, масштабными, быстрыми переменами; традиционные для нас стереотипы конфликтного разрешения социальных противоречий и др.

Основными организационно-управленческими факторами конфликтов являются: структурно-организационные, функционально-организационные, личностно-функциональные и ситуативно-управленческие.

К типичным социально-психологическим причинам конфликтов относятся: потери и искажение информации в процессе межличностной и межгрупповой коммуникации; разбалансированное ролевое взаимодействие людей; выбор разных способов оценки результатов деятельности; разный подход одних и тех же сложных событий; внутригрупповой фаворитизм; соревнование и конкуренция; ограниченная способность к децентрации и др.

Основными личностными причинами конфликтов выступают: субъективная оценка поведения партнера как недопустимого; низкая конфликтоустойчивость; плохое развитие эмпатии; неадекватный уровень притязаний; акцентуации характера и др. В процессе межличностного восприятия могут возникать искажения образа партнера, приводящие к взаимному непониманию и конфликтам [6].

Проблематика межличностного конфликта поднимается в отечественной и зарубежной социальной психологии достаточно часто. Межличностный конфликт изучается с позиций различных направлений. Н.В. Гришина выделяет 3 традиционных подхода в рассмотрении психологических конфликтов вообще и межличностных в частности – мотивационный, ситуационный и когнитивный [11]. Н.У. Заиченко выделяет 6 основных подходов, с позиций которых изучаются конфликты: когнитивный, мотивационный, аналитический, деятельностный, энерго-эмоциональный, организационный и системный [18].

Межличностный конфликт различными авторами определяется по-разному, причем обычно пользуются общей формулировкой понятия «конфликт». Например, Н.В. Гришина определяет межличностный конфликт обусловленностью противодействий людей друг другу. В межличностном конфликте происходит столкновение целей, интересов людей, а также в нем выражено реальное соперничество его участников [11, с.28].

Например, В. И. Андреев [3] предлагает следующую классификацию:

* по степени остроты конфликтов: недовольство, разногласие, противодействие, раздор, вражда;
* по проблемно-деятельностному признаку: управленческие, педагогические, производственные, экономические, творческие и др.;
* по степени вовлеченности людей в конфликт: межличностные, межгрупповые, межколлективные, межгосударственные, межпартийные конфликты [3, с.153].

В социальной психологии межличностные конфликты авторы подразделяют на основании сфер деятельности людей: семейные конфликты, конфликты между руководителями и подчиненными, конфликты в условиях учебной деятельности, а также инновационные конфликты [14, с.92].

Кроме указанных классификаций, в психологической и социологической литературе достаточно часто встречается деление конфликтов (в том числе и межличностных) по типу последствий для сторон. В таком случае указывают на конструктивный или деструктивный конфликт. Такой классификации придерживаются в той или иной степени практически все авторы, иногда не выделяя ее непосредственно. Таким образом, однозначной, всеми признанной классификации межличностных конфликтов, как и конфликтов в целом, не существует. Вместе с тем, большинством авторов признаются некоторые общие моменты. В частности, распространенной классификацией конфликтов является основание по количеству участников (внутриличностный, межличностный, межгрупповой) в различных небольших вариациях – подобной классификации придерживаются, в частности, Агеев В.С. [1, с.49], А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов [6, с.151], Н.В. Гришина [12, с.108] и другие авторы.

Анализируя структуру конфликта, Л.А. Петровская выделяет следующие основные понятия: стороны (участники) конфликта, условия протекания конфликта, образы конфликтной ситуации, возможные действия участников конфликта, исходы конфликтных действий [37, с.126-143].

В современных научных взглядах под участниками конфликтов понимают не только непосредственно включенных двух или более субъектов в процесс конфликта (непосредственных участников, или оппонентов) но выделяют также и, например, «пассивных» участников [43, с.157], или «случайных» людей, оказавшихся в зоне конфликтных действий [30, с.10], чьи интересы могут быть затронуты прямо или косвенно в конфликте или чья позиция может оказать влияние на конфликт, его исход, «группы поддержки» и «другие» участники (организатор, подстрекатель) [46, с.39].

Таким образом, большинство авторов по проблеме выделения структурных компонентов придерживаются следующих основных компонентов: участники конфликта, условия конфликта (конфликтная ситуация), предмет конфликта (причина), мотивы (цели) сторон, конфликтные действия и исход конфликта. Данной структуры мы будем придерживаться в своих исследованиях.

Конфликт имеет свою динамику развития. Н.В. Гришина проводит подробный анализ динамики конфликта [11, с.127]:

* возникновение конфликтов:
* оценка ситуации, включающая в себя восприятие, оценку ситуации, оценку ситуации как конфликтной;
* выбор стратегии реагирования, в качестве которых Н.В. Гришина предлагает «уход от конфликта», «подавление» (или «борьба»), «диалог»;
* конфликтное взаимодействие, включающее мотивы и цели, стратегии и тактики участников конфликтного взаимодействия, регуляторы конфликтного взаимодействия;
* разрешение конфликтов, в которое Н.В. Гришина включает прежде всего посредничество психолога; процесс разрешения в таком случае состоит из: контакта посредника с клиентом, анализа конфликта, раздельной работы с участниками конфликта, процесса совместного обсуждения и урегулирования проблемы.

Конфликты немаловажны для человека и их последствия очень сильно влияют на последнего. В результате обострившихся в конфликте отношений друзья могут стать врагами и (или) у его участников могут возникнуть неврозы, понизиться стрессоустойчивость личности. Возникает порочный круг: конфликт может привести к невротизации человека, что в свою очередь, может спровоцировать возникновение нового конфликта.

Более того, конфликты, глубоко затрагивающие интересы человека, вызывающие у него сильное чувство неудовлетворенности, обиды, эмоциональный стресс могут привести к функциональным заболеваниям нервной системы.

По мнению В.Н. Мясищева, конфликтная ситуация является психической презентацией назревшего противоречия как внутри личности, так и между людьми. Конфликт перерастает в невроз, если переживание данного конфликта начинает занимать центральное место в системе отношений личности [50, с.20]. Однако если конфликт не достигает таких масштабов, то он человеку полезен и даже необходим для его психического, духовного взросления и закалки его психики, а межгрупповые конфликты могут быть источниками прогресса, как, впрочем, и его тормозом.

К проблеме завершения конфликтов разные исследователи прибегают к различным подходам. Так, Л.А. Петровская считает, что «разрешение конфликта возможно, во-первых, за счет преобразования самой объективной конфликтной ситуации, и, во-вторых, за счет преобразования образов ситуации, имеющихся у сторон». Причем возможно как полное, так и частичное разрешение конфликта как на объективном, так и на субъективном уровне [36].

 Рассмотрим этапы разрешения конфликта в интерпретации В.И. Андреева:

* Установление действительных участников конфликтной ситуации.
* Выявление мотивов, целей, способностей, особенностей характера, профессиональную компетентность участников конфликта.
* Изучение существовавших до конфликтной ситуации межличностных отношений участников конфликта.
* Определение истинной причины возникновения конфликта.
* Изучение намерений, представлений конфликтующих сторон о способах разрешения конфликта.
* Выявление отношений к конфликту лиц, не участвующих в конфликтной ситуации, но заинтересованных в его позитивном разрешении.
* Определение и применение способов разрешения конфликтной ситуации, которые были бы адекватны характеру ее причин, учитывали бы особенности лиц, вовлеченных в конфликт, носили бы конструктивный характер, соответствовали бы целям улучшения межличностных отношений и способствовали бы развитию коллектива [3, с.163].

Известны пять основных межличностных стилей разрешения кон­фликтов*:* уклонение, сглаживание, принуждение, компромисс и решение проблемы [18, с.23].

 *Уклонение*.Этот стиль подразумевает, что человек старается уйти от конфликта. Как отмечают Роберт Блэйк и Джейн Мутон, один из способов разрешения конфликта — это «не попадать в ситуации, которые провоци­руют возникновение противоречий, не вступать в обсуждение вопросов, чреватых разногласиями. Тогда не придется приходить в возбужденное со­стояние, пусть даже и занимаясь решением проблемы».

*Сглаживание.* Этот стиль характеризуется поведением, которое дикту­ется убеждением, что не стоит сердиться, потому что «мы все — одна сча­стливая команда, и не следует раскачивать лодку». «Сглаживатель» стара­ется не выпустить наружу признаки конфликта и ожесточенности, апелли­руя к потребности в солидарности. К сожалению, совсем забывают про про­блему, лежащую в основе конфликта. В результате может наступить мир, гармония и тепло, но пробле­ма останется. Больше не существует возможности для проявления эмоций, но они живут внутри и накапливаются. Становится очевидным общее бес­покойство, растет вероятность того, что в конечном счете произойдет взрыв».

 *Принуждение.* В рамках этого стиля превалируют попытки заставить, принять свою точку зрения любой ценой. Тот, кто пытается это сделать, не интересуется мнением других. Лицо, использующее такой стиль, обычно ведет себя агрессивно, и для влияния на других использует власть путем принуждения. Этот стиль при­нуждения может быть эффективным в ситуациях, где руководитель имеет значительную власть над подчиненными. Недостаток этого стиля заключа­ется в том, что он подавляет инициативу подчиненных, создает большую вероятность того, что будут учтены не все важные факторы, поскольку представлена лишь одна точка зрения. Он может вызвать возмущение, осо­бенно у более молодого и более образованного персонала.

*Компромисс.* Этот стиль характеризуется принятием точки зрения другой стороны, но лишь до некоторой степени. Способность к компромис­су высоко ценится в управленческих ситуациях, так как это сводит к мини­муму недоброжелательность и часто дает возможность быстро разрешить конфликт к удовлетворению обеих сторон. Однако, использование компро­мисса на ранней стадии конфликта, возникшего по важному решению мо­жет помешать диагнозу проблемы и сократить время поиска альтернатив. Как отмечают Блэйк и Мутон, такой компромисс означает согласие только во избежание ссоры, даже если при этом происходит отказ от благоразум­ных действий. Такой компромисс - это удовлетворенность тем, что доступ­но, а не упорный поиск того, что является логичным в свете имеющихся фактов и данных».

*Решение проблемы*.Данный стиль - признание различия во мнениях и готовность ознакомиться с иными точками зрения, чтобы понять причины конфликта и найти курс действий, приемлемый для всех сторон. Тот, кто пользуется таким стилем, не старается добиться своей цели за счет других, а скорее ищет наилучший вариант решения конфликтной ситуации.

Таким образом, подводя итог сказанному в первом параграфе, можно сказать, что в теории хорошо изучены различные виды конфликта, способы выхода из конфликтных ситуаций и способы разрешения конфликтов. Однако практически неизученными остаются вопросы, связанные со структурой конфликта, динамикой конфликта, свойствами, переживаниями людей в конфликте, оценкой конфликта и индивидуальных особенностях поведения людей в конфликте.

**1.2. Особенности межличностных конфликтов в подростковом возрасте**

Прежде всего, необходимо определиться с границами подросткового возраста, так как существуют различные традиции в его определении.

Например, американские исследователи, обозначают начало подросткового возраста с тринадцати лет, называя подростков тинэйджерами, что основано на особенностях грамматики английского языка. Отечественные ученые начало подросткового возраста относили к двенадцати годам, но современные источники – к десяти. Таким образом, в настоящее время отмечается тенденция к его «омоложению». Г.А. Цукерман пишет, что «граница, разделяющая младший школьный и подростковый возраст, должна быть размытой, не укладывающейся в точную цифру» [33, с. 70]. Т.В. Драгуноваподчеркивает, что «границы подросткового возраста примерно совпадают с обучением детей в 5-8 классах современной школы» [там же]. Следовательно, подростковый возраст охватывает период от 10-11 до 14-15 лет. Данной периодизацией мы и будем пользоваться в своем исследовании.

Подростковый возраст является одним из важнейших периодов в человеческом развитии. Этот возраст, как назвал его С. Холл – период «бури и натиска», – характерен амбивалентностью и парадоксальностью. Подростковый возраст насыщен стрессами и конфликтами, в нем доминирует нестабильность, энтузиазм и смятение.

Подростковый возраст характеризуется резкими изменениями, которые затрагивают все стороны развития ребенка. Одним из наиболее значимых моментов психофизиологического развития является половое созревание и связанная с этим процессом половая идентификация. Интенсивный рост сопровождается отставанием в развитии органов кровообращения и дыхания, что является причиной резкого перепада настроения и активности, быстрой утомляемости.

Кроме вышеуказанных составляющих, психофизиологическое развитие характеризуется сменой ведущей роли коры больших полушарий головного мозга, оказывающей тормозное влияние на подкорковые структуры, подкорковой активностью (которая при правильном стиле общения с подростком, преодолевается им самим), что характеризуется повышенной нервозностью, неустойчивостью эмоциональных реакций.

Изменения в интеллектуальной сфере не менее важны, чем в физиологической. В подростковом возрасте развивается логическая память. Запоминание становится произвольным и опосредованным, механическая память замедляет свое развитие (результат более частого использования логической памяти). Внимание, как и память, приобретает произвольность. В этом возрасте наблюдается переход к абстрактному мышлению, происходит становление аналитико-синтетической деятельности. Процесс мышления характеризуется также усложнением суждений подростков [38].

Подростковый возраст представляется наиболее ответственным периодом, так как в это время складываются основы нравственности, формируются социальные представления о сложных явлениях и феноменах, социальные установки, отношение к себе, отношение к людям, к обществу. У подростков стабилизируются черты характера и основные формы межличностного поведения, формируются главные мотивационные линии этого возраста – самопознание, самовыражение, самоутверждение.

Наиболее важным новообразованием этого возраста является становление нового уровня самосознания, изменение Я-концепции. Развивается рефлексия, с помощью которой подростки стремятся понять себя, свои возможности, особенности, свою личную ответственность за совершенные действия; оценить свои поступки и поступки других людей; понять, что их объединяет с другими людьми, и чем они отличаются от других людей, что их делает уникальными. Сравнения с другими людьми предопределяет неустойчивость их самооценки. Активное формирование самосознания подростка характеризуется усилением социальной ответственности, ответственности за общественное дело. В рамках вышеизложенного определяются ведущие потребности детей этого возраста. Ими являются самоутверждение и общение со сверстниками [16].

Д.Б. Эльконин общение со сверстниками считает ведущей деятельностью. Другая версия, которую выдвинул Д.И. Фельдштейн, предполагает в качестве ведущей деятельности просоциальную активность, то есть потребность ребенка занять определенное место в обществе и оценить самого себя в системе «я – общество» [48].

Вторая ведущая потребность подростков – самоутверждение – проявляется в стремлении утвердить свое Я в системе более общих связей и отношений общества. Самоутверждение, по мнению Д.И. Фельдштейна, неразрывно связано с двуединым процессом социализации-индивидуализации, подростковый этап которого отличается «наиболее выраженной реальной индивидуализацией, проявляемой в структурируемой самодетерминации, самоуправлении растущего человека, при ярко выраженной тенденции субъекта к индивидуальному проявлению на социально значимом уровне» [48, с. 132].

С социализацией непосредственно связана проблема общности подростков и их подчинение групповым нормам и правилам. Подростков рассматривают как особую социально-психологическую группу со своими нормами, установками, ценностями, со своей субкультурой. Чувство принадлежности к какой-либо группе имеет существенное значение для развития личности подростка. Нормы и ценности группы интериоризируются подростком. Они становятся как бы его собственными, влияющими на нравственное развитие. Существующее расхождение между нормами группы подростков и нормами взрослых выражает одну из важнейших потребностей подростка – в самостоятельности, в личной автономии.

Подростковый возраст характеризуется появлением в самосознании нового чувства – так называемого «чувства взрослости». Это выражается в стремлении быть и считаться взрослым. Одним из способов проявления чувства взрослости является протест и неподчинение, негативизм к требованиям взрослого. С помощью этих средств подросток пытается добиться равного положения по отношению к взрослым, пытается вырваться из-под их опеки. В силу указанных выше противоречивых факторов (отношения с взрослыми) и практически полной подчиненности нормам группы, в подростковом возрасте существует опасность возникновения различных форм девиантного и противоправного поведения [38].

Личность формируется под влиянием множества факторов, важнейшими из которых являются социальная и семейная среда, воспитание и обучение, самовоспитание и деятельность. Движущей силой развития являются противоречия, к каковым непосредственно относятся конфликты. И удачно разрешенное противоречие (конфликт) приводит к очередному скачку (или плавному развитию) личности.

Огромное влияние на формировании личности оказывает общение. По мнению Я.Л. Коломинского, общение – «это информационное и предметное взаимодействие, в процессе которого реализуются, проявляются и формируются межличностные взаимоотношения» [28, с. 91]. Оно опосредует связь отдельного человека с обществом, являясь одним из путей усвоения социального опыта. В детстве межличностное общение стимулирует психическое развитие и облегчает социальную приспособляемость индивида. Именно в общении, и, прежде всего в непосредственном общении со значимыми другими (родителями, педагогами, сверстниками и т. д.), происходит становление человеческой личности, формирование важнейших ее свойств, нравственной сферы, мировоззрения.

В подростковом возрасте на развитие личности оказывают влияние групповые и общественно выработанные нормы и правила, такие психологические механизмы, как интериоризация и экстериоризация [32].

Принцип действия интериоризации заключается в превращении внешних предметных действий, норм, способов поведения во внутренние процессы, психические образования. Экстериоризация, напротив, предполагает переход внутренних состояний во внешние, практические действия, формы поведения. С каждым переходом внутреннего во внешнее происходит совершенствование поведения человека. Таким образом, взаимные переходы внешнего во внутреннее и внутреннего во внешнее обеспечивают развитие личности человека.

На развитие личности человека оказывают влияние и другие психологические механизмы. Это подражание и идентификация, внутригрупповая внушаемость, которая проявляется в некритичном принятии мнений и позиций референтной группы (младшие школьники и подростки), а также самоконтроль и самоанализ, то есть механизм рефлексии (свойственен старшим подросткам и старшим школьникам).

Следующим своеобразием социализации является обусловленность развития ребенка не только актуальными, но и предшествующими влияниями, которые отражены в его идеалах, мечтах, целях и других психических образованиях.

Этот список факторов, влияющих на развитие личности далеко не полон. Многие факторы развития личности реализуются в определенных педагогических условиях. Остановимся подробнее на межличностном общении. Общение играет огромную роль в жизни общества, выступая необходимым условием формирования не только отдельной личности, но и психологической средой развития основных психических и социальных качеств человека. Без межличностного общения невозможно полноценное формирование психических функций человека, его психических свойств и всей личности в целом [28].

Из вышесказанного можно сделать вывод: нарушение общения вызовет нарушения в процессе формирования личности, процессе формирования психических функций, процессе присвоения социальных норм и ценностей и, в целом, социализации. Неразрешенный конфликт с деструктивным уклоном неминуемо нарушает общение с оппонентом. Если в качестве оппонента выступает группа или, что гораздо плачевней, все общество в целом, то возможны глобальные нарушения всей личности индивида. Однако конфликт может быть не только деструктивным, но и конструктивным. Роль конфликтов в подростковом возрасте достаточно велика. Как и в любом другом возрасте, конфликты подростков носят как позитивный, так и негативный варианты исхода. Выше мы привели некоторые примеры позитивной и негативной роли конфликтов в развитии подростков, которые рассмотрим более подробно.

Неблагополучие в отношениях подростков между собой, разрыв отношений друг с другом имеет для подростка многосторонние отрицательные последствия как в плане возникновения тяжелых переживаний, так и формирования его личности в целом. С усложнением системы общественных отношений, с включением индивида в разнообразные общности, потребность в принадлежности к какой-либо группе удовлетворяется только при подчинении разнообразным общественным нормам и предписаниям, удовлетворяя при этом социальные ожидания окружающих. Постепенно на этой основе вырабатывается потребность следовать нормам, обычаям, традициям группы, поскольку в противном случае личность неизбежно вступает в постоянный устойчивый конфликт с окружающими и в конечном счете будет отторгнута группами, к которым она принадлежит [45, 49].

Многие подростки испытывают затруднения в контактах со сверстниками и переживают свое одиночество болезненно. Любые трудности в социальной сфере приводят к нарушению деятельности, отношений, порождают негативные эмоции и переживания, вызывают чувство дискомфорта. Всё это может иметь неблагоприятные последствия для развития личности ребенка.

Кроме межличностного на развитие личности подростка оказывает большое влияние внутриличностный конфликт, который, безусловно, тесно связан с первым: причиной внутриличностного конфликта может стать межличностный, а межличностного – внутриличностный [15].

В подростковом возрасте расхождение между внешним и внутренним становится глобальным: собственное Я, каким его воспринимает и осознает тринадцатилетний человек, и весь остальной мир разделены пропастью, которую, как ему кажется, никак и никогда не преодолеть. Все содержание психической жизни становится для подростка объектом осмысления, обобщения, внутренний мир – реальностью, которая затмевает настоящую действительность [15].

Развитие интереса к себе, собственной внутренней жизни, к личности в целом, а не к отдельным ее качествам, осознание противоречивости своих устремлений, желаний, потребностей – все это становится содержанием конфликтных переживаний подростков. Пренебрежение взрослого к новому уровню самосознания подростка, игнорирование его важнейших потребностей усугубляет конфликтную ситуацию, в которой живет подросток. Психологический дискомфорт в классе, напряженные взаимоотношения с учителями, а затем и с родителями, способствуют тому, что отрицательные формы поведения закрепляются и могут перейти в черты характера. Кроме того, деформация взаимоотношений с окружающими неизбежно ведет к снижению познавательной активности подростка. Может возникнуть общее негативное отношение к школе и к учебной деятельности вообще [16].

Кроме того, подростки ценят умение постоять за себя. Здесь кроется другая проблема – проблема поведения в конфликте, выборе стратегии поведения. Стремление кого-то из подростков защитить себя с помощью взрослых также вызывает осуждение сверстников.

Возможным негативным результатом межличностных конфликтов как с взрослыми, так и со сверстниками, наряду с недоеданием, недосыпанием, эмоциональной холодностью близких подростку людей и ощущением своей ненужности, покинутости, наряду с чувством лишнего в семье или обществе (группе), можно выделить обострение взаимоотношений со всеми взрослыми, в том числе и с учителями (если конфликт происходил с родителями или иными близкими людьми), формирование негативного отношения к учебной деятельности и к школе в целом.

Л.Н. Винокуров, считая конфликты источниками неврозов, выделяет следующие их психологические факторы:

* семейно-бытовые, конфликтные отношения между членами семьи, ее дисгармоничное функционирование, дефекты воспитания, создающие хроническую психотравмирующую ситуацию, невротичность самих родителей и т. п.;
* школьные конфликты, связанные с неспособностью ребенка справиться с учебной нагрузкой, враждебным отношением педагога, сменой школьного класса, неприятием детского коллектива; острые психические травмы различного происхождения; алкоголизм, наркомания, психические заболевания родителей [16].

Что касается позитивной роли межличностного конфликта в подростковом возрасте, то мы хотим отметить, что для развития личности необходимы конфликты, о чем неоднократно говорилось выше. Только преодолевая конфликтную ситуацию, разрешая конфликт, противоречие, внутреннее или внешнее, индивид выходит на новую ступень своего развития. Поэтому нам видится необходимой руководяще-контролирующая роль учителя (непосредственно в классе) или школьного психолога в разрешении подросткового конфликта с одноклассниками, со сверстниками или с взрослыми. Однако важно помнить, что несвоевременное или неправильное, неосторожное вмешательство в конфликт или попытка руководить или разрешить его сверху не приведут к каким-либо позитивным изменениям, и, возможно, только усилят противоречия, добавят к существующему новый конфликт – с учителем.

Несомненно, что усвоение конструктивных или деструктивных способов преодоления трудных ситуаций оказывает различное влияние на развитие личности ребенка. Преобладание конструктивных способов повышает положительный потенциал личности, способствует формированию уверенности в своих силах, развитию чувства компетентности и собственной ценности, ведет к становлению важных волевых качеств. И, наоборот, преобладание деструктивных способов поведения, которые не приводят к реальному разрешению проблем, может вызвать отклонения и деформации в развитии личности и тем самым привести к нарушениям психического здоровья ребенка.

В заключение рассмотрения проблемы конфликтности подростков, мы вернемся к поведению в конфликтной ситуации, в конфликте. Как мы отметили выше, подростки ценят умение постоять за себя. В этом кроется определенная проблема. Несомненно, что наиболее продуктивным способом разрешения конфликта является сотрудничество, поиск взаимо-удовлетворяющих решений. Однако подобная стратегия требует много времени и психических средств индивида. Кроме того, она не всегда уместна, когда требуется мгновенное решение, от которого зависит, возможно, и жизнь субъекта, стратегия сотрудничества бесплодна.

Человек должен уметь постоять за себя, должен уметь дать отпор, защитить свои честь и достоинство, должен уметь обладать навыками самообороны. И здесь необходимо руководствоваться стратегией соперничества. Однако соперничество не должно носить тотальный характер.

Таким образом, подростковый возраст характеризуется повышенной конфликтностью во всех сферах. Однако конфликт является неотъемлемой частью становления личности. Без конфликта личность невозможна, так как именно в конфликте происходит становление и развитие личности, дающее большой скачок в случае разрешения конфликтной ситуации. Конфликт невозможен без конфликтных отношений: через конфликтные отношения происходит взаимодействие в конфликте. Подросток учится разрешать конфликтные ситуации на практике, и ему необходимо ненавязчиво помочь разрешить их с максимально позитивным результатом. Как было показано, проблема подростков в конфликтах рассмотрена в научной литературе и исследована достаточно подробно. Вместе с тем, появляются малочисленные исследования, посвященные анализу представлений подростков о различных явлениях и феноменах. Следовательно, одной из актуальных проблем изучения социальных представлений является проблема их генезиса В научной литературе изучены и рассмотрены различные способы выхода из конфликтных ситуаций и способы разрешения конфликтов, в том числе в среде подростков, положено начало изучению представлений подростков о социальных явлениях и феноменах, изучению представлений людей о конфликте в целом, но практически неизученными остаются вопросы возможностей внешнего воздействия на конфликтную ситуацию в подростковой среде специалиста – социального педагога.

**1.3. Основные направления работы педагога-психолога по конструктивному разрешению межличностных конфликтов у подростков в условиях общеобразовательной школы**

Основной психолого-педагогической задачей школы является воспитание человека. В школе этой работой занимается практически весь педагогический коллектив, но основная роль отводится педагогу-психологу.

Педагог-психолог – организатор работы с детьми в микросоциуме совместно с социальным педагогом [31]. Работая с подростками, педагог-психолог опирается на принципы педагогики и психологии. В отличие от учителя-предметника место педагога – психолога в школе не за учительским столом в кабинете, а в школьном клубе, в секции, на дискотеке, в разновозрастном отряде, там, где можно влиять на ребенка. Только здесь во вне учебной обстановке он может выявить детей с девиантным поведением и других испытывающих сложности в адаптации к окружающим их жизни, изучить их личностные особенности и определить возможные пути помощи им. Педагог-психолог координирует работу педагогического коллектива с трудными детьми семьями, с окружающей микросредой; периодически информирует педагогический коллектив школы о психологическом климате в классах, о каждом трудном ученике и о возможных путях оказания ему помощи; руководит подготовкой и составлением плана психологической работы школы [31].

Основными направлениями деятельности педагога-психолога являются:

* социально-педагогическое просвещение;
* профилактика;
* диагностика;
* коррекция.

В нашем обществе существует дефицит знаний, отсутствует культура, предполагающая интерес к другому человеку, уважение особенностей его личности, умение и желание разобраться в своих собственных отношениях, переживаниях и поступках.

Учителя, проработавшие с детьми не один год, подчас располагают чрезвычайно бедными и однообразными сведениями о психологических особенностях своих учеников. Это же можно сказать и о многих родителях, которые при всей своей любви к ребенку нередко не знают и не могут понять. Поэтому педагогу-психологу очень важно повысить уровень культуры всех тех людей, которые работают с детьми.

Основной смысл просвещения заключается в том, чтобы:

* знакомить учителей и родителей с основными закономерностями и условиями благоприятного психического развития подростка.
* популяризировать и разъяснять результаты новейших исследований;
* формировать потребность в психологических знаниях, желание использовать их в работе с подростком или в интересах развития собственной личности;
* знакомить подростков с основами самосознания, самовоспитания.

Профилактическая работа – мало разработанный вид деятельности педагога-психолога, хотя важность её признается всеми учеными и практиками. Педагог-психолог в школе организует систему профилактических мер по предупреждению отклоняющегося (девиантного) и преступного (делинквентного) поведения подростков; влияет на формирование нравственно-правовой устойчивости; формирует демократическую систему взаимоотношений в подростковой среде.

Педагог-психолог реализует диагностическую функцию, изучает, реально оценивает особенности социальной микросреды, степень и направленность влияния среды на личность, социальный статус подростка в различны сферах деятельности и общения. Педагог-психолог выявляет достоинства личности ребенка, его «проблемное поле», индивидуально-психологические, личностные особенности. Он ставит социально-психологический диагноз, изучает способности подростка, вникает в мир его интересов, узнает о круге общения.

Коррекционная работа – это оказание комплексной помощи, направленной на создание благоприятных психолого-педагогических условий в школе. Педагог-психолог осуществляет коррекцию всех воспитательных влияний оказываемых на воспитанников как со стороны семьи, так и социальной среды; осуществляет коррекцию самооценки подростков, при необходимости коррекции статуса ребенка в коллективе, группе сверстников, а так же организует социально значимую деятельность подростков и влияет на разумную организацию досуга.

Подростковый возраст – это важный период в жизни человека, когда на фоне сильных психофизиологических изменений происходит становление самостоятельности, самопознания. Это этап активного экспериментирования в различных сферах жизни. Обучение позитивным навыкам в этот период имеет для подростков особое значение.

Именно в общеобразовательной школе закладываются основы поведения человека в будущем в предконфликтных и конфликтных ситуациях.

Для общеобразовательной школы характерны разнообразные конфликты. Педагогическая деятельность направлена на формирование личности, ее цель – передача школьникам определенного социального опыта, более полное освоение ими этого опыта. Поэтому именно в школе необходимо создать благоприятные социально-психологические условия, обеспечивающие душевный комфорт педагогу, ученику и родителям.

В общеобразовательном учреждении можно выделить четыре основных субъекта деятельности: ученик, учитель, родители, администратор. В зависимости от того, какие субъекты вступают во взаимодействие, конфликты подразделяются на такие виды: ученик - ученик; ученик - учитель; ученик - родители; ученик – администратор; учитель – учитель; учитель – родители; учитель – администратор; родители - родители; родители – администратор; администратор – администратор {7,33}.

Рассмотрим один из наиболее распространенных в учебной деятельности – конфликт между учениками.

Конфликты подростка в отношениях с одноклассниками обусловлены особенностью возраста – формированием морально – этических критериев оценки сверстника и связанных с этим требований к его поведению.

Необходимо отметить, что конфликты в школьных коллективах изучены педагогами, психологами, социологами и представителями других наук явно недостаточно, поэтому нет и целостного представления об их причинах и особенностях. Об этом говорит тот факт, что пока практически нет работ, предназначенных для учителей, директоров, в которых бы содержались понятные и проверенные рекомендации по предупреждению и конструктивному разрешению межличностных конфликтов в школе. А ведь для того, чтобы управлять конфликтами, как и любым другим явлением, необходимо сначала основательно их изучить.

В педагогической конфликтологии специалистами выявлены основные факторы, определяющие особенности конфликтов между учениками.

Во-первых, специфика конфликтов между школьниками определяется возрастной психологией. Возраст ученика оказывает значительное влияние, как на причины возникновения конфликтов, так и на особенности их развития и способы завершения. Мы знаем, что на время обучения в школе приходится этап наиболее интенсивного развития человека. Школа охватывает значительную часть детства. И здесь основным фактором, определяющим особенности конфликтов между учениками, является процесс социализации учащихся. Социализация представляет собой процесс и результат усвоения активного воспроизводства индивидом социального опыта, проявляемого в общении и деятельности. Социализация школьников происходит естественным образом в обычной жизни и деятельности, а также целенаправленно – в результате педагогического воздействия на учащихся в школе. Одним из способов и проявлений социализации у школьников выступает межличностный конфликт. В ходе конфликтов с окружающими ребенок, подросток осознают, как можно и как нельзя поступать по отношению к сверстникам, учителям, родителям.

Во-вторых*,* особенности конфликтов между школьниками определяются характером их деятельности в школе, основным содержанием которой является учеба.

В-третьих, специфика конфликтов между учащимися в современных условиях определяются нынешним укладом жизни, изменениями в социально-экономической обстановке, и как следствие неравенство в материальном обеспечении семьи.

В рамках общеобразовательной школы работа по развитию межличностных отношений может осуществляться социальным педагогом с помощью целого ряда видов деятельности.

В школе широко применяются массовые и групповые формы, которые можно условно разделить на несколько блоков:

* мероприятия учебно-воспитательного характера: лекции беседы, диспуты, семинары;
* мероприятия спортивного характера: соревнования, «Веселые старты», военно-патриотические игры, туристические походы и т.д.;
* мероприятия тематические: конкурсы профессионального мастерства, исторические и литературные гостиные, викторины, выставки, экскурсии;
* мероприятия трудовые: субботники, трудовые рейды, акции;
* мероприятия смешанного типа: КВН, смотры-конкурсы и т.д.;
* мероприятия развлекательные: концерты, игровые программы, посещение театров, праздничные вечера отдыха, дискотеки;
* отдельная форма внеучебной деятельности – работа в органах ученического самоуправления;
* социально-психологический тренинг [49].

Каждое мероприятие имеет определенный воспитательный эффект, способствует углублению знаний, развитию способностей, повышению уровня самооценки учащихся. И каждое из видов мероприятий и собственно профессиональной деятельности социального педагога можно и нужно использовать в профилактике и практике разрешения конфликтных ситуаций в среде учащихся.

Однако необходимо чёткое определение и применение способов разрешения конфликтной ситуации, которые были бы адекватны характеру ее причин, учитывали бы особенности лиц, вовлеченных в конфликт, носили бы конструктивный характер, соответствовали бы целям улучшения межличностных отношений и способствовали бы развитию коллектива.

В целом, если говорить о решении конфликта, то это, по словам В.Л. Васильева, – устранение полностью или частично причин, породивших конфликт, либо изменение целей участников конфликта.

Управление конфликтами – это целенаправленное воздействие по устранению (минимизация) причин, породивших конфликт, или на коррекцию поведения участников конфликта.

Предупреждение и снятие конфликтов: повышение открытости и взаимного доверия членов группы, выяснение причин поступка, установление прямого контакта друг с другом, открытое, непредвзятое обсуждение и совместный анализ сложившейся ситуации или же прекращение всех контактов с оппонентом (в крайнем случае). Личные конфликты предупреждать и устранять труднее, чем деловые, так как они связаны с чертами характера, взглядами, убеждениями, социальными установками и имеют свои истоки в глубоких внутренних конфликтах.

Существует достаточно много методов управления конфликтами. Укрупнено их можно представить в виде нескольких групп, каждая из которых имеет свою область применения:

* внутриличностные, то есть методы воздействия на отдельную личность;
* структурные, т.е. методы по устранению организационных конфликтов;
* межличностные методы или стили поведения в конфликтов;
* переговоры;
* ответные агрессивные действия, эту группу методов применяют в крайних случаях, когда исчерпаны возможности всех предыдущих групп.

Таким образом, очевидно, что исход конфликта может происходить нескольким путями. Например, Е. М. Гиляров выделяет следующие:

* Полное прекращение конфликта путем взаимного примирения сторон на какой-либо основе.
* Прекращение конфликта вследствие победы одной из сторон.
* Ослабление конфликта почти до полного примирения на основе взаимных уступок или уступок одной из сторон.
* Трансформация конфликта путем перерастания его в новый конфликт, который затмевает первый, или перерастания в перманентную конфликтную ситуацию.
* Постепенное затухание конфликта на основе самопроизвольного течения.
* Механическое уничтожение конфликта [34, с. 66].

Далее Е.М. Гиляров отмечает, что «для разрешения конфликта, в отличие от его исхода необходимы сознательные волевые усилия людей, непосредственно заинтересованных в этом. Для этого, прежде всего, необходимо проанализировать конфликтную ситуацию:

* выяснить причины, а не поводы конфликта;
* определить зоны конфликта, то есть включенность в него определенных внешних сил;
* следует отграничить деловые стороны конфликта от межличностных сторон;
* выяснить мотивы вступления людей в конфликт. Мотивировки (формулировки), объяснения причин могут не совпадать с истинными мотивами. И неумение выяснить мотивы приводит к невозможности разрешения конфликта;
* истинные мотивы раскрываются в средствах действующих сторон. При анализе конфликтных ситуаций в малых группах необходима беседа, проводя которую, необходимо стремиться к беспристрастности» [34, с.67-68].

Педагогу-психологу при межличностном конфликте подростков необходимо держать ситуацию под контролем, стараясь не вмешиваться до того момента, когда самостоятельное разрешение конфликта учащимися становится уже почти невозможным.

Существует четыре типа позиций педагога по отношению к возникшему конфликту, по мнению В.М. Афоньковой:

* позиция авторитарного вмешательства в конфликт – педагог не будучи убежден, что конфликт – это всегда плохо и что с ним надо бороться, старается подавить его;
* позиция нейтралитета – педагог старается не замечать и не вмешиваться в столкновения, возникающие среди воспитанников;
* позиция избегания конфликта – педагог убежден, что конфликт – показатель его неудач в воспитательной работе с детьми и возникает из-за незнания, как выйти из создавшейся ситуации;
* позиция целесообразного вмешательства в конфликт – педагог, опираясь на хорошее знание коллектива воспитанников, соответствующие знания и умения, анализирует причины возникновения конфликта, принимает решение либо подавить его, либо дать возможность развиться до определенного предела.

По нашему мнению, позиция нейтралитета и позиция избегания конфликта по сути одинаковы, так как предполагают собой невмешательство в конфликт. Первые три позиции педагога-психолога, выделяемые В.М. Афоньковой, могут привести к углублению конфликта, а также возможно возникновение нового конфликта с педагогом. Следовательно, наиболее адекватным является четвёртая позиция, которая единственно приемлема в условиях работы в образовательном учреждении [41].

Однако даже выбор правильной позиции вмешательства в конфликт ещё не гарантирует его благополучного разрешения. Главное – не допустить ошибок, о которых говорит И.П. Андриади, выделяя наиболее типичные из них:

* недооценка или переоценка значимости общественного мнения группы или коллектива для того или иного участника конфликта;
* преувеличение роли возможного собственного влияния педагога;
* позиция над конфликтующими при вмешательстве в конфликт;
* субъективное отношение педагога к конфликтующим;
* недооценка или переоценка предшествующего собственного опыта регулировки отношений в коллективе [5, с.67].

Кроме того, неадекватное разрешение конфликта педагогом, направленное на уменьшение личной угрозы и достижение психологического комфорта «здесь и сейчас», не учитывая индивидуальные особенности учащегося, без анализа ситуации и ее возможных последствий, а также поведение, проявляющееся в деструктивных защитных формах реагирования, ведет к аналогичным действиям учащегося.

Учащийся, в свою очередь, начинает использовать доступные ему способы защиты. Например, смысловой барьер (отказ выполнять требования), тактический барьер (опровержение стандартных формулировок и упреков взрослых, в данном случае педагога), «охота за промахами» педагога с целью его дискредитации. Все это провоцирует авторитарность педагога и т. д. – круг замыкается. Разорвать его можно (и нужно) при ином, творческом отношении к конфликту [49].

Это творческое отношение должно базироваться на основных формах и методах работы социального педагога, о которых говорилось выше, с учётом специфики учреждения, в котором произошёл конфликт, контингента участников и уровня профессиональной подготовленности самого педагога и иных взрослых, так или иначе участвующих в конфликтной ситуации или её разрешении.

Методы - это способы взаимосвязанной деятельности педагога-психолога и подростка, которые способствуют накоплению позитивного социального опыта, содействующего социализации или реабилитации ребенка. Наиболее широко в психолого-педагогической деятельности при разрешении межличностных конфликтов в среде подростков используются метод убеждения.

Убеждение - это разъяснение и доказательство правильности или необходимости определенного поведения. В процессе убеждения педагог-психолог воздействует на сознание, чувства и волю подростка. Убеждение оказывает влияние на ребенка только через его внутреннюю сферу, выступает формой регуляции отношений ребенка и социума. Воспитательная сила убеждения обусловливается тем, как внутренне воспринимает его ребенок. Если убеждение не вызывает положительной внутренней настроенности ребенка, оно теряет свой основной смысл и тогда ничем не отличается от авторитарных (приказных) методов воздействия на ребенка.

Чтобы методы убеждения достигли своей цели, необходимо учитывать психологические особенности детей, их уровень воспитанности, интересы, личный опыт. Убеждать, прежде всего, можно словом, его сила велика, поэтому умение говорить правильно, глубоко по содержанию, ярко и образно по форме, способность убеждать ребенка в правоте его взглядов - неотъемлемая часть профессиональной деятельности социального педагога.

При убеждении, как уже было сказано выше, социальный педагог воздействует на сознание, волю и чувства ребенка.

Органическая часть убеждения - это требование, без которого невозможно перестроить неверно сложившиеся представления ребенка о правилах и нормах поведения, принятых в обществе. Требования могут быть различны: безоговорочное, не допускающее возражений (нельзя обманывать, скандалить, ходить грязными, неопрятными и т. д.), более мягкое, требование, в виде обращения (сделай, пожалуйста; не делай этого, иначе ты огорчишь родных, и др.). Требования должны быть основаны на уважении к личности ребенка, понимании его душевного состояния, пронизаны гуманностью, заинтересованностью в судьбе ребенка, разумностью предлагаемых действий по их выполнению; они должны выдвигаться с учетом мотивов и внешних обстоятельств, вызвавших те или иные поступки ребенка. Требование играет вспомогательную роль в социально-педагогической деятельности. Его основная функция заключается в том, чтобы поставить перед детьми задачу, довести до их сознания смысл норм и правил поведения, а также определить содержание предстоящей деятельности.

Убеждение может реализовываться через такие известные в педагогике методы, как рассказ, лекция, беседа, диспут, положительный пример.

Таким образом, к основным направлениям работы педагога-психолога по разрешению межличностных конфликтов в подростковой среде относятся те, которые реализуются через целостный образовательный процесс, а также профессиональную деятельность педагога-психолога.

Разработка психологических тренингов и индивидуальных программ психолого-педагогической помощи подросткам, имеющим коммуникативные проблемы, в целом, и отличающиеся повышенной конфликтностью, в частности, требует использования адекватного психодиагностического инструментария, позволяющего изучить исходный уровень коммуникативных межличностных отношений и динамику их изменения. Поэтому в следующей главе пойдёт речь о возможностях практического использования в работе педагога-психолога средств и методов психодиагностики и коррекции межличностных отношений в подростковой среде с целью формирования у подростков способов и навыков разрешения межличностных конфликтов.

**Выводы по главе 1**

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что конфликтом следует считать наличие противоречия, разногласий, интересов, потребностей, целей, что нарушает нормальное взаимодействие людей и препятствует достижению их целей, а также приводит к противоборству. Существуют объективные и субъективные причины конфликтов. Конфликт может выполнять конструктивную и деструктивную функции по отношению к основным участникам.

Различают следующие стадии конфликта: возникновение, развитие и завершение. В конфликтных ситуациях можно применить разные стратегии поведения: настойчивость, принуждение; уход, уклонение; приспособление, устойчивость; компромисс, взаимные уступки; сотрудничество, решение проблемы.

Подростковый возраст представляется наиболее ответственным периодом, так как в это время складываются основы нравственности, формируются социальные представления о сложных явлениях и феноменах, социальные установки, отношение к себе, отношение к людям, к обществу. У подростков стабилизируются черты характера и основные формы межличностного поведения, формируются главные мотивационные линии этого возраста – самопознание, самовыражение, самоутверждение. Это этап активного экспериментирования в различных сферах жизни.

Психологическими особенностями подростков, обусловливающими конфликтное поведение, являются неустойчивая эмоциональная сфера, импульсивность, противоречивость; самоутверждение своей самостоятельности и индивидуальности, ведущая деятельность - общение со сверстниками, освоение новых норм поведения и отношений с людьми; формирование самооценки, характера; склонность к риску, агрессивности как приемам самоутверждения; формирование самосознания; возникновение социального сознания и самосознания; самоопределение.

Именно школа в современном обществе призвана сделать институтом социализации, воспитания и развития подростков, а социальный педагог организует профилактически значимую деятельность детей в самых различных её формах. Знание специфики и половозрастных особенностей этих представлений необходимо для социально-педагогической работы с подростками разных категорий. Таким образом, к основным направлениям работы педагога-психолога по разрешению межличностных конфликтов в подростковой среде относятся те, которые реализуются через целостный образовательный процесс, а также профессиональную деятельность педагога-психолога.

 Разработка психологических тренингов и индивидуальных программ психолого-педагогической помощи подросткам, имеющим коммуникативные проблемы, в целом, и отличающиеся повышенной конфликтностью, в частности, требует использования адекватного психодиагностического инструментария, позволяющего изучить исходный уровень коммуникативных межличностных отношений и динамику их изменения. Из анализа литературы и наблюдений в практике ясно, что подростки слабо владеют конструктивными способами разрешения межличностных конфликтов. Именно этот пробел мы и попытались восполнить, реализуя социально-педагогическую программу диагностики и коррекции поведения подростках в межличностных конфликтах.

**Глава 2. Работа педагога-психолога по разрешению межличностных конфликтов у подростков в условиях общеобразовательной школы**

 Нами было проведено исследование изучение склонности к конфликтному поведению у подростков. Экспериментальной базой исследования послужила МБОУ Сергачская СОШ № 4 Нижегородской области.

В исследовании приняли участие учащиеся 9-х классов в количестве 48 человека (22 мальчика) и (26 девочек) от 14 до 15 лет, разделённых (после проведения методики К. Томаса) на две группы по 24 человек – экспериментальную и контрольную.

В качестве основных психодиагностических методик были использованы: тест на определение уровня самоконтроля в общении М. Снайдера, тест описания поведения в конфликтной ситуации К. Томаса, адаптированный Н.В. Гришиной (1990), для изучения личностной предрасположенности к конфликтному поведению был использован тест Т. Лири. Все методики проводились в разные дни.

Характеристика участников экспериментальной группы: ребята в классе учатся прилежно, стремятся к новым знаниям, активны, у многих есть увлечения, некоторые участвуют в школьных мероприятиях. Многие стараются достигнуть поставленных целей. Присутствуют дети, которые легко идут на контакт, но есть и замкнутые, стеснительные дети, скрывают свои переживания, волнуются из-за неудач в учебе. Взаимоотношения в классе прохладные, заметна некоторая разрозненность, класс разделен на микрогруппы по 2 – 5 человек, объединенных более тесным общением по интересам, иногда не желая допускать в них других одноклассников. Все это приводит к тому, что наиболее скромные и замкнутые ребята, которых в классе немного, но они присутствуют, теряют всякий интерес к общению. К взрослому относятся как к старшему товарищу, ценят его мнение, доверяют ему и стремятся помочь.

К исследованию отнеслись по-разному: многие с интересом, некоторые без него. Занятия посещали нерегулярно, сначала на занятиях были трудности с дисциплиной, но в итоге к исследованию и его результатам отнеслись заинтересованно.

В ходе исследования нами были использованы:

- тест «Исследование особенностей реагирования в конфликтной ситуации» (методика К. Томаса) (см. Приложение 1) – предлагаемый тест имеет целью определить характерную для человека тактику поведения в конфликтных ситуациях. Он состоит из 30 пунктов, в каждом из которых имеется два суждения, обозначенные буквами А и Б, сравнивая указанные в пункте два суждения, каждый раз тестируемому необходимо выбирать из них то, которое является более типичным для его поведения.

- тест на оценку самоконтроля в общении разработан американским психологом М. Снайдером (см. Приложение 2).

Цель данной методики – определить уровень контроля при общении с другими людьми.  Люди с высоким коммуникативным контролем, по Снайде-ру, постоянно следят за собой, хорошо знают, где и как себя вести, управляют выражением своих эмоций. Вместе с тем, у них затруднена спонтанность самовыражения, они не любят непрогнозируемых ситуаций. Их позиция: "Я такой, какой я есть в данный момент". Люди с низким коммуникативным контролем более непосредственны и открыты, у них более устойчивое "Я", мало подверженное изменениям в различных ситуациях.

- Для исследования представлений субъекта о себе и идеальном «Я», а также для изучения взаимоотношений в малых группах, выявления преобладающего типа отношений к людям в самооценке и взаимооценке нами была использована методика диагностики межличностных отношений Т. Лири [44]. При исследовании межличностных отношений наиболее часто выделяются два фактора: доминирование-подчинение и дружелюбие-агрессивность. Именно эти факторы определяют общее впечатление о человеке в процессах межличностного восприятия. Полностью описание и содержание методики Т. Лири представлено в Приложении 3.

Данные первичной диагностики по тесту К. Томаса свидетельствуют о наличии неблагоприятных тенденций в коллективе подростков в плане их отношения к различным способам разрешения конфликтов. Выяснилось, что в среднем по выборке испытуемых, которая изначально исследовалась в целостной совокупности, преобладают следующие способы регулирования конфликтов: соперничество и избегание. А вот сотрудничество набрало всего 4,7 балла. Иначе эти данные можно представить так: как ведущий и наиболее предпочитаемый способ разрешения конфликтных ситуаций соперничество выступает у 48% подростков, избегание – у 28%, компромисс у – 8%,сотрудничество – у 12% и ещё у 12% – приспособление. Общая их сумма превышает 100% потому, что у 17% эти способы доминируют в равной степени по сравнению с остальными, а вот адекватные способы разрешения конфликтных ситуаций используют только лишь 12%. Причём лишь трое из респондентов (Ч.Ю., Г.Е., Д.А.) указали на сотрудничество как относительно предпочитаемый (при высоком соперничестве и компромиссе) способ выхода из конфликта.

По результатам тестирования по методике К. Томаса мы произвольно разделили выборку испытуемых на две группы: контрольную и экспериментальную.

В таблицах 1 и 2 представлены данные по тесту К. Томаса отдельно по подгруппам, где нетрудно заметить, что мы постарались осуществить деление хотя и на случайной основе, но обеспечив при этом максимальную идентичность групп по средним показателям теста.

Таким образом, как видно из таблиц 1 и 2, сотрудничество, как наиболее адекватный способ разрешения конфликтов среди подростков нашей выборки весьма не популярно. Гораздо чаще они прибегают к крайним мерам: либо к соперничеству, либо, наоборот, избеганию или приспособлению к условиям неблагоприятного взаимодействия. Полученные данные позволили предположить, что использование тактики избегания может быть вызвано потребностью в признании, стремлением соответствовать одобряемому авторитетом образцу поведения. Соперничество как тип поведения в конфликтных ситуациях имеет тенденцию к росту – возможно, благодаря полученному межличностному опыту и опыту преодоления кризисной ситуации, что может говорить о том, что столкновение интересов в настоящее время является для испытуемого источником внутренних проблем, переживаний.

Таблица 1

Результаты первичной диагностики по тесту К. Томаса (в баллах)

экспериментальная группа

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Испытуемый** | **Соперничество** | **Сотрудничество** | **Компромисс** | **Избегание** | **Приспособление** | **Доминирующий** |
| А.С. | 8 | 7 | 3 | 6 | 6 | Соперничество/сотрудничество |
| В.А. | 12 | 5 | 7 | 3 | 3 | соперничество |
| Г.А. | 8 | 4 | 4 | 7 | 7 | соперничество |
| Г Е. | 5 | 9 | 8 | 4 | 4 | сотрудничество |
| Д.А. | 5 | 9 | 8 | 4 | 4 | сотрудничество |
| Д.С. | 10 | 6 | 6 | 5 | 3 | соперничество |
| Ж.К. | 4 | 3 | 4 | 9 | 10 | приспособление |
| З.И. | 5 | 5 | 10 | 8 | 2 | приспособление |
| Л.В. | 3 | 2 | 6 | 10 | 9 | избегание |
| П.Е. | 7 | 5 | 6 | 6 | 6 | соперничество |
| С.О. | 2 | 2 | 4 | 10 | 12 | приспособление |
| С.Ю. | 11 | 5 | 7 | 4 | 3 | соперничество |
| С.И. | 7 | 7 | 4 | 6 | 6 | Соперничество/сотрудничество  |
| Г.О. | 2 | 2 | 4 | 10 | 12 | приспособление |
| К Н. | 5 | 5 | 10 | 8 | 2 | компромис |
| К.Р. | 6 | 5 | 6 | 7 | 6 | избегание |
| Ч.О. | 3 | 2 | 6 | 10 | 9 | избегание |
| У.А. | 12 | 4 | 3 | 7 | 4 | соперничество |
| Ф.Т. | 9 | 4 | 3 | 7 | 7 | соперничество |
| Ф.Ю. | 8 | 4 | 5 | 7 | 6 | соперничество |
| М.Н. | 10 | 6 | 6 | 5 | 3 | соперничество |
| П.В. | 4 | 3 | 4 | 9 | 10 | приспособление |
| С.А. | 8 | 4 | 5 | 7 | 6 | соперничество |
| Ю.А. | 12 | 4 | 3 | 7 | 4 | соперничество |
| Средний по группе | 6,9 | 4,7 | 5,5 | 6,9 | 6 |  |

Таблица 2

Результаты первичной диагностики по тесту К. Томаса (в баллах)

контрольная группа

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Испытуемый** | **Соперничество** | **Сотрудничество** | **Компромисс** | **Избегание** | **Приспособление** | **Доминирующий** |
| Д.А. | 3 | 4 | 2 | 10 | 11 | приспособление |
| К.М. | 7 | 3 | 6 | 8 | 6 | избегание |
| С.Н. | 6 | 4 | 8 | 7 | 5 | компромисс |
| Р.К. | 7 | 9 | 7 | 4 | 3 | сотрудничество |
| П.Д. | 8 | 2 | 5 | 8 | 7 | соп-во – избег-е |
| В.К. | 5 | 8 | 2 | 9 | 6 | избегание |
| Р.К. | 7 | 6 | 5 | 7 | 5 | соп-во - избег-е |
| Г.М. | 8 | 2 | 5 | 8 | 7 | соп-во – избег-е |
| Л.Ю. | 2 | 4 | 6 | 9 | 9 | избег-е-приспос-е |
| Ф.Ю. | 12 | 5 | 6 | 5 | 2 | соперничество |
| Х.Н | 3 | 4 | 2 | 10 | 11 | приспособление |
| Ш.В. | 11 | 5 | 7 | 5 | 2 | соперничество |
| К.А. | 9 | 3 | 8 | 3 | 7 | соперничество |
| К.Е. | 3 | 3 | 6 | 9 | 9 | избег-е-приспос-е |
| К.Л. | 10 | 5 | 6 | 5 | 4 | соперничество |
| К.С. | 6 | 4 | 6 | 8 | 6 | избегание |
| С.Ю. | 7 | 3 | 8 | 7 | 5 | компромис |
| К.Ю. | 11 | 4 | 6 | 5 | 4 | соперничество |
| Ф.М. | 9 | 6 | 4 | 5 | 6 | соперничество |
| Ч.Ю. | 7 | 9 | 7 | 4 | 3 | сотрудничество |
| Ю.В. | 9 | 3 | 8 | 3 | 7 | соперничество |
| Ш.А. | 7 | 6 | 5 | 7 | 5 | соп-во - избег-е |
| Я.Е. | 5 | 8 | 2 | 9 | 6 | избегание  |
| Я.Л. | 8 | 6 | 5 | 5 | 6 | соперничество |
| Средний по группе | 7,1 | 4,8 | 5,5 | 6,7 | 5,9 |  |

Всё это не может не сказаться на характере межличностных отношений, сплочённости группы.

Тест на оценку самоконтроля в общении М. Снайдера. Результаты исследования (см. приложение 4) были подсчитаны и переведены в проценты. Данные представлены на Рис 1.

Самый маленький процент с высоким самоконтролем – 17%. Респонденты с высоким коммуникативным контролем, по Снайдеру, постоянно следят за собой, хорошо знают, где и как себя вести, управляют выражением своих эмоций. Вместе с тем, у них затруднена спонтанность самовыражения, они не любят непрогнозируемых ситуаций. Их позиция: "Я такой, какой я есть в данный момент". Такими оказались Г.Е., К.Н., В.И. и Д.А.. Почти в два раза меньше людей со средним коммуникативным контролем – 25%(к ним относятся С.И., Г.О., П.В., С.Ю., С.О. и Л.В.). Они искренни, но не сдержанны в своих эмоциональных проявлениях, считаются в своем поведении с окружающими людьми.

Рис 1. Результаты по тесту на оценку уровня самоконтроля в общении по М.Снайдеру.

Таким образом, большинство испытуемых, что составляет 58% характеризуется низким коммуникативным контролем. Люди с низким коммуникативным контролем более непосредственны и открыты, у них более устойчивое "Я", мало подверженное изменениям в различных ситуациях. Они способны к искреннему самораскрытию в общении. Некоторые считают таких людей, "неудобным" в общении по причине их прямолинейности. К этому числу принадлежит большая половина испытуемых.

Анализируя результаты первичной диагностики по тесту Томаса и Снайдера, мы отметили следующие закономерности. Как правило, дети, у которых по методике Томаса были выявлены стили поведения в конфликтных ситуациях соперничество или избегание имеют низкий уровень самоконтроля в общение. В процентном соотношение это – 58%, что составляет большую половину класса. Это например ученики В.А, К.Р. Ю.А.. Это свидетельствует о наличии конфликтности между подростками в коллективе.

Теперь представим результаты диагностики по методике Т. Лири, которую мы использовали для определения преобладающего типа отношений к людям в самооценке испытуемых подростков.

Таблица 3.

Стили межличностных отношений у испытуемых всей выборки

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| код | Шкала-октанта | Средние значения по группам |
| эксперимент. | контрольная |
| I | авторитарность | 6,8 | 6,9 |
| II | эгоистичность | 7 | 7 |
| III | агрессивность | 6,9 | 7 |
| IV | подозрительность | 5,4 | 5,4 |
| V | подчиняемость | 4,5 | 4,8 |
| VI | зависимость | 4,6 | 4,7 |
| VII | дружелюбность | 5,5 | 5,7 |
| VIII | альтруистичность | 4,7 | 5 |
| *V* | доминирование-подчинение | 5,03 | 4,83 |
| *G* | дружелюбие - агрессивность | – 0,21 | – 0,03 |

Данные по этой методике представлены отдельно по экспериментальной и контрольной группам. Анализ результатов позволил выявить ещё несколько критериев, которые необходимо учитывать при работе социального педагога с подростками, имеющими проблемы в области межличностных отношений, в частности, в дихотомии конфликтность-конформность. Это авторитарность, агрессивность, эгоистичность и склонность к доминированию, граничащую с деспотичным поведением. Данные критерии отражены в таблице 3.

Данные, приведённые в таблице 3, позволяют не только подтвердить предположение о высоком уровне конфликтности в нашей выборке испытуемых, выдвинутое на основании анализа результатов двух предыдущих методик, но и сделать вывод о том, что столь высокий уровень конфликтности усугубляется ясно выраженной авторитарностью, эгоистичностью и агрессивностью, как отдельных испытуемых, так и в среднем по группам. Всё это ещё раз говорит о том, что современные подростки слабо владеют адекватными способами разрешения конфликтных ситуаций, поскольку чаще всего обращаются к наиболее характерным для них способам поведения, которые в подавляющем большинстве случаев являются деструктивными.

В результате исследования мы отметили те факторы, которые мы считаем наиболее важными для формирования адекватных способов разрешения межличностных конфликтов в подростковой среде. Ими являются: склонность к сотрудничеству; высокий самоконтроль в общении; характер взаимодействия со сверстниками, выражающийся в доминировании – подчинении и дружелюбии – агрессивности.

**2.2. Коррекционно-развивающая программа по разрешению межличностных конфликтов у подростков в общеобразовательной школе**

 Основываясь на данных первичной диагностики, мы пришли к выводу о необходимости формирующего эксперимента, в ходе которого нами была использована специальная программа работы педагога-психолога с подростками по формированию конструктивных способов разрешения межличностных конфликтов среди подростков в общеобразовательном учреждении.

В коррекционно-развивающейся программе главный акцент был сделан на работу с агрессивностью, излишним доминированием, на развитие навыков эффективного общения, дружелюбия и умения сотрудничать, а так же на повышение групповой сплочённости.

В основу программы легли работы: Э. Бёрна, А.А. Бодалёва, Н.У. Заиченко, В.Н. Лозовцева, Т.Н. Савченко и др. [7-9, 18, 27 43, 47].

*Цель программы:* формирование способов конструктивного разрешения межличностных конфликтов среди подростков в условиях общеобразовательного учреждения.

*Задачи:*

1. развитие социальной активности подростков;
2. формирование конструктивных коммуникативных навыков, в том числе и умения сотрудничать;
3. снижение агрессивности и формирование адекватной самооценки подростков;
4. Создать благоприятный психоэмоциональный климат в классном коллективе.

Структура программы: программа состоит из 10 занятий, в которые входят по несколько упражнений, каждое занятие проходит в групповой форме и рассчитано на 45 минут. Используются методы активного социально-психологического обучения и методы социально-педагогической коррекции.

 Вся программа рассчитана на реализацию в течение 5 недель (по 2 занятия в неделю).

Содержание коррекционной программы полностью изложено в Приложении №5.

Данная программа была успешно реализована в 2011 году в МБОУ СОШ №2 г. Сергача в 9 «а» классе. В эксперименте участвовала группа из 24 человек.

Сама идея занятий, их тематика подросткам понравилась сразу, хотя у некоторых из них (в основном у мальчиков) в первые дни занятий наблюдалось некоторое пренебрежительное отношение к данного рода работе.

Первое занятие «Вводное».

Цель: создать благоприятные условия для работы группы, подробно ознакомить участников с основными принципами социально-психологического тренинга, продумать и принять правила работы именно этой тренинговой группы.

Упражнение 1. «Смешное приветствие».

Упражнение 2. «Правила нашей группы».

Упражнение 3. «Поменяетесь местами те, кто…».

 Сначала мы провели упражнение на приветствие, чтобы создать более теплую обстановку, затем упражнение, с помощью которого мы установили правила всех наших занятий и тем самым настроили участников на серьезную работу, они осознали важность занятий. Последнее упражнение было на снятие эмоционального напряжение, после того как они усвоили правила поведения при наших занятиях.

Второе занятие «Ознакомительное».

Цель: продолжение знакомства, достижение максимальной степени доверия в группе, развитие групповой сплочённости.

Упражнение 1. «Знакомство»

Упражнение 2. Сердце класса.

Упражнение 3. «Мнение»

Подведение итогов

При проведении первых двух занятий вводного и ознакомительного, целью которых были создать благоприятные условия для работы группы, подробно ознакомить участников с основными принципами социально-психологического тренинга, достижение максимальной степени доверия в группе, развитие групповой сплоченности.

 Мы столкнулись с определёнными трудностями такими как: дети были не внимательны, не все сосредоточились, многие стеснялись, не относились к занятиям серьезно.

 Занятия мы старались построить так, чтобы детям было интересно, иначе они не захотели бы приходить на следующие занятия.

Третье занятие «Формирующее».

Цель: Осознание позитивных возможностей эффективного разрешения конфликта.

Упражнение 1. «Паутина конфликтов».

Упражнение 2. Анализ структуры конфликта

Итоговая дискуссия.

Примерно с третьего занятия, когда начались формирующие упражнения и задания, и эти участники группы в своих устных самоотчётах стали говорить об интересе к работе в группе и даже о некоторых положительных результатах наших встреч. У детей появились больше общих тем для разговоров, приятных воспоминаний и положительных эмоций.

Четвертое занятие «Формирующее».

Цель: Осознание собственной конфликтности подростками.

Упражнение №1. «Остров».

Упражнение №2. «Титаник».

Упражнение №3. «Белая ворона».

К четвертому занятию подростки проявили особый, так как им интересно в какой степени каждый из них конфликтен.

Многие участники сначала отрицали свою конфликтность, комментируя это тем что они дружелюбны, и не испытывают ни к кому неприязни. В ходе занятия мнения разделились, особенно в упражнении «Остров или Титаник». Ребятам нужно было решить кто в группе жертва, а кто нападающий. Не смотря на трудности, мы выслушали мнение каждого и пришли к общему мнению, тем самым справились с разногласиями которые возникли в ходе занятия.

Пятое занятие «Формирующее».

Цель: Осознание подростками особенностей собственного поведения в конфликте.

Упражнение 1. «Разрешение конфликтной ситуации».

Упражнение 2. Проблемная дискуссия «Выиграть может каждый».

Подведение итогов.

 Сначала мы проанализировали предложенную ведущим ситуацию Тони и Андрея, дети с охотой согласились, что Тоня и Андрей выбрали не правильную стратегию поведения в конфликте, что нужно было выбрать сотрудничество. Затем участники делились своими конфликтными историями из жизни.

На этом занятии дети приобрели, навыки конструктивного разрешения конфликтных ситуаций, получили навыки толерантного взаимодействия друг с другом.

Шестое занятие «Формирующее».

Цель: Развитие умения видеть в любом человеке положительное.

Упражнение №1. «Комплимент».

Упражнение №2. «Выявление лидера».

Упражнение №3. «Иллюзия социальной перцепции».

Упражнение №4. «Эмоциональная поддержка».

Упражнение №5. «Наблюдение за асимметрией».

На шестом занятии участники с помощью упражнений выявляли лидеров группы, социальный статус каждого, делились по симпатиям и антипатиям, и с помощью ведущего развивали в себе умение видеть в любом человеке что-то положительное.

Седьмое занятие «Формирующее».

Цель: работа по самоанализу, совершенствование коммуникативных навыков и умений.

Упражнение №1. «Грани различия».

Упражнение №2. «Помирись без слов».

Упражнение №3. «Знакомство на лавочке».

Упражнение №4. «Список претензий».

На седьмом занятии подростки развивали свои коммуникативные навыки, учились мириться с помощью разыгрывания различных ситуаций, причем примирение происходило как со словами, так и без слов с помощью жестов. Ребятам очень понравилось занятие, они отметили, что количество конфликтов между ними снизилось, они стали относиться друг к другу с пониманием.

Восьмое занятие «Формирующее».

Цель: Снижение деструктивной конфликтности у подростков.

Упражнение №1. «Вакцина от СПИДа».

Упражнение №2. «Титаник».

Упражнение №3. «Конфликт рук».

Упражнение №4. «Трансактные игры».

На восьмом занятии участники с помощью упражнений узнали различие между понятиями «поведение в конфликте» и «конфликтного поведения», так же научились стратегиям перехода от деструктивной конфликтности в конструктивную. Подростки отметили сложность этого занятия, не сразу все получилось, приходилось объяснять участникам правила по нескольку раз, а так же расшифровывать некоторые понятия.

Девятое занятие «Формирующее».

Цель: развитие навыков социальной ориентации.

Упражнение 1. «Разговор через стекло».

Упражнение 2. «Кто знает про тебя, какой ты на самом деле?».

Упражнение 3. Ролевая игра.

Упражнение 4. «Попроси меня о…».

С помощь упражнения «Разговор через стекло» у участников развивалось чувство эмпатии, они лучше узнали друг друга. Особую трудность вызвало упражнение «Кто знает про тебя, какой ты на самом деле», оказывается не так то легко рассказать собеседнику о своем «истинном Я», а так же дети отметили что совсем не приятно слушать свои недостатки из уст других людей.

Десятое занятие «Завершающее».

Цель: Закрепление полученных знаний и навыков конструктивного разрешения конфликтов и ведения переговоров.

Упражнение 1. «Организация совместного обсуждения примера».

Упражнение 2. «Турпоход».

Рефлексия

Завершающим занятием стало закрепление полученных занятий и навыков конструктивного разрешения конфликтов и ведения разговоров. Каждый из них старался выполнить упражнения на высоком уровне. Предлагаемые упражнения увлекали детей, многие учащиеся прекрасно справлялись с заданиями. В общем, особых проблем в выполнении заданий у детей не возникало.

Обсуждение результатов занятий проходило очень бурно, дети высказывали свои мнения, делились впечатлениями, были полностью включены в работу, им было интересно осознавать чего они достигли, а также приобрели в течение этого времени.

По завершению всех занятий проводилась рефлексия. Некоторые дети отметили что это их любимая часть занятия, так как во время рефлексии все полностью раскрывались, говорили свои чувства, переживания, трудности, тем самым становились ближе друг к другу

На протяжении всех занятий дети охотно участвовали и даже предлагали свои идеи.

В частности, В.А. и П.В. (юноши) отметили, что стали гораздо больше доверять своим одноклассницам, один из них, видимо, увлёкшись, даже как-то сказал: «А оказывается и с девчонками можно договориться!». А девушки, в свою очередь, заметили (и неоднократно об этом говорили), что у всех мальчиков существенно снизилась агрессивность в поведении: «По крайней мере, грубости от них стало меньше» – сказала на одном из занятий Г.О.. Кстати, было очень интересно наблюдать, как к концу занятий многие испытуемые искренне удивлялись некоторым «новым» чертам, неожиданно «открытым» ими друг в друге. Но уже в середине нашей коррекционно - развивающей программы общение между детьми наладилось, многие уверенно отстаивали свои взгляды, проявляли воображение и фантазию, не испытывая страх.

Таким образом, предлагаемые нами задания рекомендуется применять систематически, так как это способствует повышению эффективности психолого-педагогической работы по созданию условий, которые помогут детям лучше адаптироваться, а также просто помогут детям поднять настроение. Это необходимо для того, чтобы обеспечить подростков средствами, позволяющими им более эффективно действовать в повседневной жизни.

Разраба­тывая программу, мы учитывали, цель, задачи проводимого исследования. По результатам реализации программы можно сделать вывод о том, что цели коррекционных занятий были достигнуты. Целями программы были следующие: формирование способов конструктивного разрешения межличностных конфликтов среди подростков в условиях общеобразовательного учреждения.

Ещё одним, как мы считаем, неплохим итогом реализации программы по разрешению межличностных конфликтов в подростковой среде именно в том учебном заведении, где она проводилась, является то, что экспериментальная группа сразу после нашей последней встречи единодушно договорилась организовать нечто вроде дискуссионного клуба старшеклассников с целью привлечения к обсуждению самых насущных подростковых проблем не только вторую часть класса, остававшуюся на всё это время в качестве контрольной группы, но и всех желающих научиться конструктивному общению и взаимодействию. Педагог-психолог школы и их классный руководитель охотно поддержали эту идею.

В процессе проведения коррекционно-развивающей программы возникали организационные вопросы, для чего требовалась помощь классного руководителя и социального педагога школы, но в целом программа прошла успешно и дала свои результаты, которые представлены в параграфе 2.3.

В целом, подводя итог формирующего эксперимента, мы можем отметить, что методы, используемые педагогом-психологом при проведении коррекционно-развивающей работы, выступали эффективнее как средство коррекции поведения в конфликте и обучения конструктивным формам такого поведения.

Так же в результате апробации построенной нами программы были отмечены позитивные изменения коммуникативных навыков подростков, они стали более сплочёнными, менее стеснительными, не скованными, легко шли на контакт, не боялись высказывать свою точку зрения на ситуацию, было замечено снижение агрессии по отношению к сверстникам, у подростков формировались навыки конструктивного разрешения конфликтов. Но для того, чтобы подтвердить эффективность программы, необходимы дополнительные исследования – повторная диагностика.

**2.3. Динамика результатов исследования**

С целью проверки эффективности проведенной программы и выявления динамики изменений в структуре межличностных отношений в группе подростков, мы провели вторичную диагностику.

Для этого нами использовались применяемые ранее методики:

- тест описания поведения в конфликтной ситуации К. Томаса, адаптированный Н.В. Гришиной (1990);

- тест М. Снайдера (для выявления уровня самоконтроля в общении);

- тест Т. Лири (для изучения личностной предрасположенности к конфликтному поведению).

В исследовании приняли участие учащиеся 9-х классов в количестве 48 человека (22 мальчика) и (26 девочек) от 14 до 15 лет.

Все методики проводились в разные дни сразу после завершения цикла занятий.

Диагностика проводилась как в экспериментальной, так и в контрольной группах.

В процессе проведения вторичной диагностики учащиеся были внимательны при прослушивании инструкции и выполнении заданий. Вопросов по выполнению заданий не возникло, т.к. данные задания были знакомы учащимся.

Анализ результатов экспериментального исследования проводился в соответствии с конкретными положениями обозначенного подхода к психолого-педагогическому воздействию и критериями оценки работы педагога-психолога по разрешению межличностных конфликтов среди подростков в общеобразовательной школе. Ими являются: склонность к сотрудничеству; уровень самоконтроля в общении; характер взаимодействия со сверстниками, выражающийся в доминировании – подчинении и дружелюбии – агрессивности.

В дальнейшем, на основе качественного и количественного анализа отдельно по каждой из методик, данные первичной и вторичной диагностики групп нами были сопоставлены именно по обозначенным выше критериям.

Анализ результатов изменения структуры межличностных отношений в учебных группах позволил установить существенные изменения и закономерности. В частности, повторное применение методики К. Томаса дало результаты, отражённые по каждому испытуемому в таблицах, размещённых в приложении 6. Графически динамика результатов по тесту К. Томаса в среднем по группам приводится на Рис. 2.

Рис. 2 Динамика результатов диагностики по тесту К. Томаса

В результате обработки данных, представленных на рисунке 2 было выявлено, что в экспериментальной группе практически по всем показателям наблюдается положительная динамика, тогда как в контрольной группе каких-либо существенных положительных изменений не произошло.

По характеристике «приспособление», которое рассматривается как принесение в жертву собственных интересов ради другого, в экспериментальной группе наблюдается тенденция падения выраженности на 25 %, в то время как в контрольной группе она увеличивается на 11,86 %.

Среднегрупповой балл по типу «избегание» в экспериментальной группе упал на 43,5 % , тогда как в контрольной увеличивается на 1,5 %.

Поскольку для «избегания» характерно как отсутствие стремления к кооперации, так и отсутствие тенденции к достижению собственных целей, то мы считаем, что снижение доли подобного способа «разрешения» конфликта особенно важным.

Несколько иная тенденция обнаруживается по компромиссному типу поведения. Установлено, что среднегрупповой балл в экспериментальной группе увеличился на 27,27 % , а в контрольной группе динамика отсутствует совсем: показатель остался неизменным.

Хотя компромиссный вариант не относится авторами методики к продуктивным и адекватным способам разрешения конфликта, тем не менее, по сравнению с остальными, кроме сотрудничества, эта форма поведения явно более приемлема.

Анализ среднегрупповых баллов по категории «сотрудничество», которое рассматривается как единственная (в рамках данного теста) ситуация, в которой участники приходят к альтернативному решению, полностью удовлетворяющему интересы обеих сторон, показал резкий рост выраженности данной характеристики в экспериментальной группе на 117 %, тогда как в контрольной она падает на 10,4 %.

Наконец, такой стиль поведения в конфликте, как «соперничество» снизил свою популярность среди подростков экспериментальной группы на 36,23 %, а среди членов контрольной группы – всего на 4,23 %.

Безусловно, данные цифры требуют особого объяснения. Во-первых, столь резкий рост популярности сотрудничества, как стиля разрешения конфликта был обеспечен благодаря такому обстоятельству, как довольно небольшая выборка испытуемых, в которой даже незначительные изменения у одного-двух испытуемых дают существенные сдвиги.

Именно таким образом сказались результаты испытуемых-юношей В.А. и Ю.А., у которых максимальный показатель по категории «соперничество» снизился в два раза, а по категории «сотрудничество» настолько же вырос. А у ещё одного юноши П.В. по его же словам «открылись глаза» на одноклассников так, что его отношение к такому способу разрешения конфликтных ситуаций как «сотрудничество» изменилось в 4 раза.

Примерно такой же показатель получился у девушек Г.О., имевшей самый низкий социометрический статус в группе, и у К.Н., в начале занятий игравшей роль «серой мышки», а, затем, выступившей одним из инициаторов создания дискуссионного клуба.

Кроме того, не стоит забывать и о возможности влияния на результаты тестирования субъективного отношения к экспериментатору, с которым испытуемые экспериментальной группы довольно продолжительное время сотрудничали.

Таким образом, в результате работы педагога-психолога с испытуемыми экспериментальной группы, в ней обнаруживается тенденция роста баллов по «сотрудничеству» и «компромиссному» стилям поведения и уменьшения по стилям, связанным с «соперничеством», «избеганием» и «приспособлением».

В контрольной группе таких тенденций обнаружено не было.

Анализ результатов повторного применения теста М. Снайдера отражён в приложении 7.

В результате обработки данных было выявлено, что в экспериментальной группе у подростков по всем показателям наблюдается положительная динамика, в то время как в контрольной группе никаких изменений не произошло.

По показателю низкого уровня самоконтроля наблюдается тенденция падения среди учащихся на 50 %. Учащиеся стали более уравновешенными, устойчивыми к вступлению в конфликтные ситуации, более дружелюбными. Это, например такие учащиеся как: Ф.Т., М.Н., С.И.

По показателю среднего уровня и высокого уровня контроля наблюдается тенденция повышения среди учащихся на 25%. Такие учащиеся как: С.А., Ю.А., П.В. стали более сдержанны в своих эмоциональных проявлениях, хорошо знают, где и как себя вести.

Таким образом, по динамике теста М. Снайдера видно, что уровень самоконтроля в общении у подростков в экспериментальной группе находится в настоящее время в норме, чего нельзя сказать о контрольной группе.

Показано что, окончательный вывод можно сделать лишь после анализа динамики показателей тестирования испытуемых по методике Т. Лири.

 Эти данные приведены в приложении 8.

Как видно из приложения 8, снижение показателя октант «прямолинейный – агрессивный» и рост доли сотрудничества дали весьма существенную положительную динамику результатов по шкале «дружелюбие-агрессивность» в экспериментальной группе – от слабо выраженной агрессивности до явного дружелюбия (всего почти на 7 пунктов).

Аналогичный же показатель в контрольной группе также вырос, но весьма несущественно – на 0,24 пункта.

Показатель степени доминирования-подчинения в экспериментальной группе также изменился в благоприятную сторону: снизился на 47 %, а в контрольной группе, наоборот, вырос на 12,8 %.

Кроме того, в экспериментальной группе снизилась подозрительность (на 14,8 %) и авторитарность (на 31 %), зато повысилась альтруистичность (на 51 %) и, даже, эгоистичность восприятия окружающих (на 7,8 %). В контрольной группе по аналогичным показателям явной динамики результатов не наблюдается.

Таким образом, можно с полной уверенностью сказать, что работа педагога-психолога по разрешению межличностных конфликтов в подростковой среде, основанная на данных первичной диагностики, является весьма эффективной. Это происходит постольку, поскольку психолого-педагогическая деятельность способна довольно существенно влиять на такие сферы подростковых взаимоотношений и личности самих подростков, как склонность к соперничеству или сотрудничеству при разрешении конфликтной ситуации; социометрический статус и уровень групповой сплочённости; преобладание авторитарных и агрессивных, либо дружелюбных и открытых отношений к своим сверстникам в классе.

Выводы по 2 главе

В данной главе были представлены результаты эмпирического исследования, направленные на подтверждение выдвинутой нами изначально гипотезы, которая заключалась в предположении о том, что работа социального педагога по разрешению межличностных конфликтов среди подростков в общеобразовательной школе, будет эффективной в том, случае, если своевременно будет изучена склонность к конфликтному поведению подростков и на основе полученных диагностических данных разработана коррекционно-развивающая программа, направленная на формирование конструктивных способов разрешения межличностных конфликтов среди подростков в общеобразовательной школе.

Исследование проводилось в три этапа. На первом этапе была проведена первичная психодиагностика по трём методикам: тест М. Снайдера на определение уровня самоконтроля в общении, тест описания поведения в конфликтной ситуации К. Томаса, адаптированный Н.В. Гришиной (1990), для изучения личностной предрасположенности к конфликтному поведению был использован тест Т. Лири.

Данные, полученные в результате первичной диагностики, позволяют не только подтвердить предположение о высоком уровне конфликтности в нашей выборке испытуемых, но и сделать вывод о том, что столь высокий уровень конфликтности усугубляется ясно выраженной авторитарностью, эгоистичностью и агрессивностью, как отдельных испытуемых, так и в среднем по группам.

Основываясь на данных первичной диагностики, мы пришли к возможности составления и реализации специальной программы работы педагога-психолога с подростками по формированию у них конструктивных способов разрешения межличностных конфликтов, в которой главный акцент сделан на работу с агрессивностью, излишним доминированием, на развитие дружелюбия и умения сотрудничать, а также на повышение групповой сплочённости.

Затем, с целью проверки эффективности проведенной программы и выявления динамики изменений в структуре межличностных отношений в группе подростков, мы провели вторичную диагностику. Это позволило выявить положительную динамику изменения основных факторов, влияющих на способность подростков адекватно реагировать на стрессовые ситуации.

Таким образом, можно с полной уверенность сказать, что работа педагога-психолога по конструктивному разрешению межличностных конфликтов среди подростков в общеобразовательной школе, основанная на данных первичной диагностики, является весьма эффективной. Это происходит постольку, поскольку психолого-педагогическая деятельность способна довольно существенно влиять на такие сферы подростковых взаимоотношений и личности самих подростков, как склонность к соперничеству или сотрудничеству при разрешении конфликтной ситуации; социометрический статус и уровень групповой сплочённости; преобладание авторитарных и агрессивных, либо дружелюбных и открытых отношений со своими сверстниками в классе.

Заключение

Экспериментальное исследование было посвящено работе педагога-психолога по разрешению межличностных конфликтов среди подростков в общеобразовательной школе.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что конфликтом следует считать наличие противоречия, разногласий, интересов, потребностей, целей, что нарушает нормальное взаимодействие людей и препятствует достижению их целей, а также приводит к противоборству. Существуют объективные и субъективные причины конфликтов. Конфликт может выполнять конструктивную и деструктивную функции по отношению к основным участникам.

Теоретический анализ социально-педагогической и психологической литературы по проблемам межличностных конфликтов показал, что данной проблематикой занимались зарубежные и отечественные ученые – В.С. Агеев, А.Я. Анцупов, А. Адлер, Р. Блейк, Ф.М. Бородкина, Н.В. Гришина, Н.У. Заиченко, К. Левин, Д. Морено, Д. Мутон, Т.А. Полозова, З. Фрейд, К. Хорни, А.И. Шипилов и другие.

В ходе исследования дана характеристика некоторым особенностям подростковых конфликтов. Подростковый возраст представляется наиболее ответственным периодом, так как в это время складываются основы нравственности, формируются социальные представления о сложных явлениях и феноменах, социальные установки, отношение к себе, отношение к людям, к обществу. У подростков стабилизируются черты характера и основные формы межличностного поведения, формируются главные мотивационные линии этого возраста – самопознание, самовыражение, самоутверждение. Это этап активного экспериментирования в различных сферах жизни. Всё это усугубляет негативные тенденции в плане разрешения конфликтных ситуаций в подростковой среде.

 К основным направлениям работы педагога-психолога по разрешению межличностных конфликтов в подростковой среде относятся те, которые реализуются через целостный педагогический процесс, а также профессиональную деятельность педагога-психолога. Основными направлениями являются: психолого-педагогическое просвещение, профилактика, диагностика, коррекция. В ходе исследования нами были использованы следующие методики: тест М. Снайдера, тест описания поведения в конфликтной ситуации К. Томаса, адаптированный Н.В. Гришиной, для изучения личностной предрасположенности к конфликтному поведению был использован тест Т. Лири.

 В ходе работы нами была разработана и реализована программа по формированию способов конструктивного разрешения конфликтов среди подростков. Экспериментальной базой исследования послужила МБОУ Сергачская СОШ №4. Программа была направлена на формирование адекватных способов разрешения межличностных конфликтов, у подростков, которые уже получили свой статус в процессе межличностного взаимодействия.

С целью проверки эффективности проведенной программы и выявления динамики изменений в структуре межличностных отношений в группе подростков, мы провели повторную диагностику. Это позволило выявить положительную динамику изменения основных факторов, влияющих на способность подростков адекватно реагировать на стрессовые ситуации. В выборке испытуемых экспериментальной группы значительно выросла популярность наиболее эффективного стиля разрешения конфликтной ситуации – сотрудничества, на фоне снижения приемлемости остальных, наименее адаптивных стилей. В контрольной же группе подобных тенденций не наблюдается.

Такие показатели, как «дружелюбие-агрессивность» и «доминирование-подчинение» в период эксперимента в экспериментальной группе также претерпели определённую позитивную трансформацию. Первый фактор изменился от слабо выраженной агрессивности до явного дружелюбия (на 7 пунктов). А второй показатель степени доминирования-подчинения в экспериментальной группе снизился на 47 %, а в контрольной, наоборот, вырос на 12,8 %.

В процессе достижения цели и проверки гипотезы решены поставленные в исследовании задачи. Изучено состояние исследуемой проблемы в психолого-педагогической литературе. Выявлены особенности межличностных конфликтов в подростковом возрасте и основные направления работы педагога-психолога по формированию способов эффективного разрешения межличностных конфликтов у подростков. Изучена склонность к конфликтному поведению у подростков. Проведена коррекционно-развивающую программу и проанализирована динамика овладения конструктивными способами разрешения конфликтов среди подростков.

 В ходе исследования была подтверждена гипотеза,заключавшаяся в предположении о том, что работа педагога-психолога по конструктивному разрешению межличностных конфликтов в подростковой среде, будет эффективной в том, случае, если своевременно будет изучена склонность к конфликтному поведению подростков и на основе полученных диагностических данных будет разработана коррекционно-развивающая программа, направленная на формирование конструктивных способов разрешения межличностных конфликтов среди подростков в общеобразовательной школе.

В теоретическом плане: изучено содержание основных социально-психологических теорий конфликтов в современной отечественной и зарубежной науке; выявлены особенности межличностных конфликтов среди подростков. В эмпирическом плане: разработана и апробирована программа работы социального педагога по коррекции межличностных конфликтов; выявлена и проанализирована динамика уровня развития межличностных отношений и конфликтности в подростковой среде.

Теоретическая значимость работы состоит в том, чтоизучен и обобщён обширный научно-теоретический материал по проблеме межличностных конфликтов в подростковом возрасте, выявлены основные направления работы социального педагога по конструктивному разрешению межличностных конфликтов среди подростков в общеобразовательной школе.

Практическая значимость работызаключается в том что, подобран действующий материал по проблеме нахождения педагогом-психологом оптимальных методов и технологий конструктивного разрешения межличностных конфликтов среди подростков в общеобразовательной школе, разработана и апробирована коррекционно-развивающая программа работы педагога-психолога по разрешению межличностных конфликтов в подростковой среде, выявлена динамика уровня развития конфликтности в подростковой среде. Материал нашей работы может быть использован в практической деятельности социальных педагогов, психологов, методистов общеобразовательных учреждений и учреждений дополнительного образования, работающих с подростками.

 Таким образом, можно с полной уверенность сказать, что работа педагога-психолога по разрешению межличностных конфликтов среди подростков в общеобразовательной школе, основанная на данных первичной диагностики, является весьма эффективной. Это происходит постольку, поскольку психолого-педагогическая деятельность способна довольно существенно влиять на такие сферы подростковых взаимоотношений и личности самих подростков, как склонность к соперничеству или сотрудничеству при разрешении конфликтной ситуации; высокий уровень самоконтроля в общении; преобладание авторитарных и агрессивных, либо дружелюбных и открытых отношений со своими сверстниками в классе.

Перспективы нашего исследования заключается в том, что планируется дальнейшее изучение исследования проблемы работы педагога-психолога по разрешению межличностных конфликтов среди подростков в общеобразовательной школе.

Список использованной литературы

1. Агеев В.С. Межгрупповое взаимодействие. Социально-психологические проблемы. – М.: МГУ, 1990. – 240с.
2. Аклаев А. Р. Этнополитическая конфликтология: Анализ и менеджмент: Учеб. пособие. –М.: Дело, 2005. – 472 с.
3. Ананьев Б.Г. Психология педагогической оценки// Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1980. – Т. II. – С.128-268.
4. Андреев В.И. Психология социального познания. – М., 2000. – 288 с.
5. Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: Аспект-Пресс, 2000. – 376 с.
6. Андриади И.П. Конфликты, причины их возникновения и некоторые аспекты педагогического вмешательства в конфликт. – М.: Изд-во Гос. центр. ин-та физ. культуры, 1991. – 130 с.
7. Анцупов А. Я., Баклановский С. *В.* Конфликтология в схемах и комментариях. – СПб.: Питер, 2005. – 288 с.
8. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология. – М.: ЮНИТИ, 1999. – 551 с.
9. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. – СПб.: Питер, 2001. – 131 с.
10. Богданов Е. Н., Зазыкин В. Г. Психология личности в конфликте: Учебное пособие. 2-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 244 с.
11. Бодалёв А.А. Восприятие и понимание человека человеком. – М.: МГУ, 1982. – 198с.
12. Вагин И. Уроки психологической защиты. – СПб.: Питер, 2002. – 122 с.
13. Васильев Н. Н. Тренинг преодоления конфликтов. – СПб.: Речь, 2002. – 174 с.
14. Волков, Б. С. Конфликтология : [учебное пособие для студентов высших учебных заведений] / Б. С. Волков, Н. В. Волкова. - [Изд. 3-е, испр. и доп.]. - Москва : Фонд "Мир" : Академический проект, 2007. - 397 c
15. Ворожейкин И.Е. и др. Конфликтология. - М., ИНФРА. 2003. – 112 с.
16. Введение в практическую социальную психологию/ Под ред. Ю.М. Жукова, Л.А. Петровской, О.В. Соловьевой. – М.: Смысл, 1996. – 372 с.
17. Выготский Л.С. Мышление и речь// Выготский Л.С. Собр. соч. в 6 тт. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 2. – 504 с.
18. Гришина Н.В. Психология конфликта. – СПб.: Питер, 2005. – 464 с.
19. Гришина Н.В. Психология межличностного конфликта: Дис. д-ра психол. наук. – СПб, 1995. – 361 с.
20. Громова О.Н. Конфликтология: учебное пособие. – М.: ГАУ, 1993. – 42 с.
21. Дмитриев А., Кудрявцев В., Кудрявцев С. Введение в общую теорию конфликтов. – М.: РАН, 1993. – 207 с.
22. Драгунова Т.В. Проблема конфликта в подростковом возрасте // Вопросы психологии. – 1972. – № 2. – С. 25-38.
23. Драгунова Т.В. Психические особенности подростка // Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А.В. Петровского. – М.: Просвещение, 1973. – 241 с.
24. Емельянов С., М. - Практикум по конфликтологии. - СПб.: Питер, 2004. -  400 с.
25. Еникеев М. И. Социальная психология: Учебник для вузов. – М.: «Издательство ПРИОР», 2000. – 160с.
26. Заиченко Н.У. Психологические аспекты и возможности разрешения межличностных конфликтов // Психология конфликта. – М.: МГУПС, 2000. – Часть II. – 60 с.
27. Захаров А.И. Психологические особенности диагностики и оптимизации взаимоотношений в конфликтной семье// Вопросы психологии. – 2011. – № 3. – С. 58 – 68.
28. Зеньковский В.В. Психология детства. – Екатеринбург: «Деловая книга», 1995. – 347 с.
29. Козлов В.В., Козлова А.А. Управление конфликтом. – М.: Издательство «Эксмо», 2004. – 224 с.
30. Козырев Г., И. Введение в конфликтологию. — М.: Владос, 1999. —  С. 144-146
31. Корнелиус Х., Фейр Ш. Выиграть может каждый: Практическое руководство по конфликтологии для предпринимателей, широкого круга читателей. – М.: Стрингер, 1992. – 216 с.
32. Кочюнас Р.. Основы психологического консультирования. - М.: Академический проект, 2000. – 432 с.
33. Краткий психологический словарь/ Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1985. – 431 с.
34. Краковский А.П. О подростках. – М.: Педагогика, 2009. – 384 с.
35. Кудрявцев С.В. Конфликт и насильственное преступление. – М.: Наука, 1991. – 174 с.
36. Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н. Возрастная психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: ТЦ. Сфера, 2006. – 464 с.
37. Лабунская В.А. и др. Психология затрудненного общения: Теория. Методы. Ди­агностика. Коррекция. - М.: Академия 2001. – 288 с.
38. Лабунская В.А. Невербальное поведение (социально-перцептивный подход). – Р-н/Д., 1986. – 135 с.
39. Левин К. Конфликт между аристотелевским и галилеевским способами мышления в современной психологии// Психологический журнал. – 2009. – № 5. – с. 134 – 158.
40. Лейенс Ж.-Ф., Дарден Б. Основные концепции и подходы в социальном познании// Перспективы социальной психологии. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – С. 128 – 153.
41. Леонов Н.И. Конфликтология:-М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО "МОДЭК",2012. – 132 с.
42. Лозовцева В.Н. Конфликты, развивающиеся в условиях деформированных взаимоотношений подростка с одноклассниками// Конфликты в школьном возрасте: пути их преодоления и предупреждения/ Под ред. Е.А. Шумилина. – М., 1986. – С. 26 – 39.
43. Лупьян Я.А. Барьеры общения, конфликты, стресс. – Ростов-н/Д., 1991.
44. Майерс Д. Социальная психология. Пер. с англ. – СПб.: Питер, 2000. – 239 с.
45. Мерлин В.С. Психологические конфликты//Проблемы экспериментальной психологии личности: Учён. зап. / Перм. пед. ин-т. – Пермь, 1970. – Т. 77. – С. 103 – 164.
46. Мудрик А.В. Социальная педагогика. Учебник для студентов вузов // Под ред. Сластёнина В.А. – 2-е изд. испр. и доп. – М: Изд. центр «Академия», 2000.
47. Немов Р.С. Психология. – М., 1994. – Т. 1. – 496 с.
48. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. – М.: Тривола, 1996. – 360 с.
49. Основы конфликтологии: Учебное пособие/ Под. ред. В.Н. Кудрявцева. – М.: Юристъ, 1997. – 200 с.
50. Парыгин Б. Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории. – СПб.: ИГУП, 1999. – 592 с.
51. Петровская Л.А. Неадекватность восприятия как фактор социально-психологического конфликта// Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга. – Краснодар: Изд-во Кубанского ун-та, 2009. – С. 48 – 50.
52. Петровская Л.А. О понятийной схеме социально-психологического анализа конфликта// Теоретические и методологические проблемы социальной психологии. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1977. – С. 126 – 143.
53. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Подросток в учебнике и жизни. – М.: «Знание», 1990. – 80 с.
54. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании: Учебное пособие. – М.: ВЛАДОС, 1995. – 529 с.
55. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Изд-во «Питер», 1999. – 720 с.
56. Руководство практического психолога: психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы/ Под ред. И.В. Дубровиной. – М.: Издательский центр «Академия», 1997. – 170 с.
57. Рыбакова М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе. – М.: Просвещение, 1991. – 246 с.
58. Савченко Т.Н. Моделирование поведения в конфликтных ситуациях. Дисс. … канд. психол. наук. – М., 1993. – 117 с.
59. Собчик Л.Н. Диагностика межличностных отношений. Модифицированный вариант интерперсональной диагностики Т. Лири. Методическое руководство. – М.: 1990. – 48 с.
60. Сорокина А.И. Конфликтность в поведении детей и подростков. – Уфа, 1996. – 130 с.
61. Сухарев П. Думай, как я велю! Руководство по психологическому воздействию. – СПб.: Питер, 2010. – 192 с.
62. Тимофеев Ю.П., Коваленков Н.Н. Конфликтология: Учебное пособие по курсу «Конфликтология». – Астрахань, 1996. – 184 с.
63. Упражнения для психоактивной профилактики подростковой наркомании. – Самара, 1999
64. Фельдштейн Д.И. Проблемы возрастной и педагогической психологии: Избранные психологические труды. - М.: Междунар. пед. академия, 1994. – 368 с.
65. Фельдштейн Д.И., Воробьева Л.И. Конфликты в условиях школы// Конфликты в школьном возрасте: пути их преодоления и предупреждения/ Под ред. Е.А. Шумилина. – М., 1986. – С. 4 – 17.
66. Хасан Б. И. Конструктивная психология конфликта. – СПб.: Питер, 2003. – 250 с.
67. Хасан Б.И., Сергоманов П.А. Психология конфликта и переговоров. - М., Издательский центр «Академия», 2004. – 190 с.
68. Хорни К. Наши внутренние конфликты. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2008.–240 с.
69. Шевандрин Н.И. Социальная психология в образовании. – М.: ВЛАДОС, 1995. – 544 с.
70. Шейн Э.Х. Организационная культура и лидерство / Пер. с англ. под ред. В.А. Спивака. –СПб: Питер, 2012. – 336 с.

**Приложения**

Приложение 1

Тест описания поведения в конфликтной ситуации К.Томаса.

Тест адаптирован для изучения личностной предрасположенности к конфликтному поведению человека. В своем подходе к изучению конфликтных явлений Томас делал акцент на изменении традиционного отношения к конфликтам. На ранних стадиях их изучения широко использовался термин «разрешение конфликтов». Этот термин подразумевает, что конфликт можно и необходимо разрешить или элиминировать. Целью разрешения конфликтов, таким образом, было некоторое бесконфликтное состояние, где люди взаимодействуют в полной гармонии. В последнее время произошло существенное изменение в отношении специалистов к этому аспекту конфликтов. В соответствии с этим необходимо концентрировать внимание на следующих аспектах изучения конфликтов: какие формы поведения в конфликтных ситуациях характерны для испытуемых, каким образом можно стимулировать их продуктивное поведение.

Для описания типов поведения людей в конфликтных ситуациях применяется двухмерная модель урегулирования конфликтов. Основополагающими измерениями в ней 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 способам измерения выделяются следующие способы регулирования конфликтов:

* Соперничество (конкуренция) как стремление добиться удовлетворения своих интересов в ущерб другому.
* Приспособление, означающее, в противоположность соперничеству, принесение в жертву собственных интересов ради интересов другого человека.
* Компромисс.
* Избегание, для которого характерно как отсутствие стремления к кооперации, так и отсутствие тенденции к достижению целей.
* Сотрудничество, когда участники ситуации приходят к альтернативе, полностью удовлетворяющей интересы обеих сторон.

Предполагается, что при избегании конфликта ни одна из сторон не достигнет успеха. При таких формах поведения как конкуренция, приспособление и компромисс или один участник оказывается в выигрыше, а другой проигрывает, либо проигрывают оба, так как идут на компромиссные уступки. И только в ситуации сотрудничества обе стороны оказываются в выигрыше.

**Текст опросника:**

1. А. Иногда я представляю возможность другим взять на себя от ветственность **за** решение спорного вопроса. Б. Чем обсуждать то, в чем мы расходимся, я стараюсь обратить внимание на то, с чем мы оба согласны.

2. А. Я стараюсь найти компромиссное решение.

Б. Я пытаюсь уладить дело с учетом интересов другого и моих собственных.

3. А. Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего.

Б. Я стараюсь успокоить другого и, главным образом, 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 бесполезной 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 в чем-то уступить, чтобы в другом добиться своего.

8. А. Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего.

Б. Я первым 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 позиции, 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 преимущество 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 задевать чувств другого.

Б.Я стараюсь 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 другому возможность в чем-то остаться при своем мнение, если он также идет мне навстречу.

19. А.Первым делом я стараюсь ясно определить то, в чем состоят все затронутые интересы и 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 стараюсь найти лучшее сочетание выгод и потерь для нас обоих

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 посредине между моей позицией и точкой зрения другого человека.

Б.Я отстаиваю свои желания.

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

Б. Иногда я предоставляю 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 показать другому логику и преимущество 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. Зачастую я избегаю занимать позицию, 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 обычно 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 задевать чувства другого.

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

Количество баллов, набранных испытуемым по каждой шкале, дает представление о выраженности у него тенденции к проявлению соответствующих форм поведения в конфликтных ситуациях.

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

ПОДСЧЕТ ДАННЫХ ТЕСТА ТОМАСА

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| N пп | Соперничество | Сотрудничество | Компромисс | Избегание | Приспособление |
| 1 |  |  |  | А | Б |
| 2 |  | Б | А |  |  |
| 3 | А |  |  |  | Б |
| 4 |  |  | А |  | Б |
| 5 |  | А |  | Б |  |
| 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 |
| сумма |  |  |  |  |  |

Приложение 2

Тест на оценку самоконтроля в общении М.Снайдера

Для выполнения теста испытуемым предлагалось внимательно прочесть десять предложений, описывающих реакции на некоторые ситуации. Каждое из этих выражений оценивалось испытуемыми как верное или неверное применительно к себе. Предложение, являющееся верным или преимущественно верным, отмечалось буквой «В», которая ставится с порядковым номером выражения. Если выражение неверное или преимущественно неверное – буквой «Н».

Результаты тестирования подсчитывались следующим образом: по одному баллу насчитывалось за ответ «Н» на 1, 5 и 7 вопросы и за ответ «В» на все остальные.

Каждый испытуемый получил оценку своего уровня коммуникативного контроля: низкий (от 0 до 3 баллов), средний (от 4 до 6 баллов) и высокий (от 7 до 10 баллов).

**Тест опросника:**

1. Мне кажется трудным искусство подражать привычкам других людей.

2. Я бы, пожалуй, мог свалять дурака, чтобы привлечь внимание или позабавить окружающих.

3. Из меня мог бы выйти неплохой актер.

4. Другим людям иногда кажется, что я переживаю что-то более глубоко, чем это есть на самом деле.

5. В компании я редко оказываюсь в центре внимания.

6. В разных ситуациях и в общении с разными людьми я часто веду себя совершенно по-разному.

7. Я могу отстаивать только то, в чем я искренне убежден.

8. Чтобы преуспеть в делах и в отношениях с людьми, я стараюсь быть таким, каким меня ожидают видеть.

9. Я могу быть дружелюбным с людьми, которых я не выношу.

10. Я не всегда такой, каким кажусь.

Приложение 3.

Методика диагностики межличностных отношений Т.Лири

Методика создана Т. Лири, Г. Лефоржем, Р. Сазеком в 1954 г. и предназначена для исследования представлений субъекта о себе и идеальном«Я», а также для изучения взаимоотношений в малых группах. С помощью данной методики выявляется преобладающий тип отношений к людям в самооценке и взаимооценке.

Для представления основных социальных ориентации Т. Лири разработал условную схему в виде круга, разделенного на секторы. В этом круге по горизонтальной и вертикальной осям обозначены четыре ориентации: доминирование-подчинение, дружелюбие-враждебность. В свою очередь эти секторы разделены на восемь – соответственно более частным отношениям. Для еще более тонкого описания круг делят на 16 секторов, но чаще используются октанты, определенным образом ориентированные относительно двух главных осей.

Схема Т. Лири основана на предположении, что чем ближе оказываются результаты испытуемого к центру окружности, тем сильнее взаимосвязь этих двух переменных. Сумма баллов каждой ориентации переводится в индекс, где доминируют вертикальная (доминирование-подчинение) и горизонтальная (дружелюбие-враждебность) оси. Расстояние полученных показателей от центра окружности указывает на адаптивность или экстремальность интерперсонального поведения.

Опросник содержит 128 оценочных суждений, из которых в каждом из 8 типов отношений образуются 16 пунктов, упорядоченных по восходящей интенсивности. Методика построена так, что суждения, направленные на выяснение какого-либо типа отношений, расположены не подряд, а особым образом: они группируются по 4 и повторяются через равное количество определений. При обработке подсчитывается количество отношений каждого типа.

Т. Лири предлагал использовать методику для оценки наблюдаемого поведения людей, т.е. поведения в оценке окружающих ("со стороны"), для самооценки, оценки близких людей, для описания идеального "Я". В соответствии с этими уровнями диагностики меняется инструкция для ответа.

Методика может быть представлена респонденту либо списком (по алфавиту или в случайном порядке), либо на отдельных карточках. Ему предлагается указать те утверждения, которые соответствуют его представлению о себе, относятся к другому человеку или его идеалу.

Максимальная оценка уровня – 16 баллов, но она разделена на четыре степени выраженности отношения:

|  |  |
| --- | --- |
| 0-4 балла – низкая5-8 баллов – умеренная | адаптивное поведение |
| 9-12 баллов – высокая13-16 баллов - экстремальная | экстремальноедо патологии поведение |

В результате производится подсчет баллов по каждой октанте с помощью специального "ключа" к опроснику. Полученные баллы переносятся на дискограмму, при этом расстояние от центра круга соответствует числу баллов по данной октанте (от 0 до 16). Концы векторов соединяются и образуют личностный профиль.

 По специальным формулам определяются показатели по основным факторам: *доминирование и дружелюбие.*

**Доминирование** = (I – V) + 0,7(II + III – VI – IV)

**Дружелюбие** = (VII – III) + 0,7(VIII – VI – IV + II)

Качественный анализ полученных данных проводится путем сравнения дискограмм, демонстрирующих различие между представлениями разных людей. С.В. Максимовым приведены индексы точности рефлексии, дифференцированности восприятия, степени благополучности положения личности в группе, степени осознания личностью мнения группы, значимости группы для личности.

**Типы отношения к окружающим**

**I. Авторитарный**

13-16 – диктаторский, властный, деспотический характер, тип сильной личности, которая лидирует во всех видах групповой деятельности. Всех наставляет, поучает, во всем стремится полагаться на свое мнение, не умеет принимать советы других. Окружающие отмечают эту властность, но признают ее.

9-12 – доминантный, энергичный, компетентный, авторитетный лидер, успешный в делах, любит давать советы, требует к себе уважения.

0-8 – уверенный в себе человек, но не обязательно лидер, упорный и настойчивый.

**II. Эгоистичный**

13-16 – стремится быть над всеми, но одновременно в стороне от всех, самовлюбленный, расчетливый, независимый, себялюбивый. Трудности перекладывает на окружающих, сам относится к ним несколько отчужденно, хвастливый, самодовольный, заносчивый. 0-12 – эгоистические черты, ориентация на себя, склонность к соперничеству.

**III. Агрессивный**

13-16 – жесткий и враждебный по отношению к окружающим, резкий, жесткий, агрессивность может доходить до асоциального поведения.

9-12 –требовательный, прямолинейный, откровенный, строгий и резкий в оценке других, непримиримый, склонный во всем обвинять окружающих, насмешливый, ироничный, раздражительный.

0-8 – упрямый, упорный, настойчивый и энергичный.

**IV. Подозрительный**

13-16 – отчужденный по отношению к враждебному и злобному миру, подозрительный, обидчивый, склонный к сомнению во всем, злопамятный, постоянно на всех жалуется, всем недоволен (шизоидный тип характера).

9-12 – критичный, необщительный, испытывает трудности в интерперсональных контактах из-за неуверенности в себе, подозрительности и боязни плохого отношения, замкнутый, скептичный, разочарованный в людях, скрытный, свой негативизм проявляет в вербальной агрессии.

0-8 – критичный по отношению ко всем социальным явлениям и окружающим людям.

**V. Подчиняемый**

13-16 – покорный, склонный к самоунижению, слабовольный, склонный уступать всем и во всем, всегда ставит себя на последнее место и осуждает себя, приписывает себе вину, пассивный, стремится найти опору в ком-либо более сильном.

9-12 –застенчивый, кроткий, легко смущается, склонен подчиняться более сильному без учета ситуации.

0-8 – скромный, робкий, уступчивый, эмоционально сдержанный, способный подчиняться, не имеет собственного мнения, послушно и честно выполняет свои обязанности.

**VI. Зависимый**

13-16 – резко неуверенный в себе, имеет навязчивые страхи, опасения, тревожится по любому поводу, поэтому зависим от других, от чужого мнения.

9-12 – послушный, боязливый, беспомощный, не умеет проявить сопротивление, искренне считает, что другие всегда правы.

0-8 – конформный, мягкий, ожидает помощи и советов, доверчивый, склонный к восхищению окружающими, вежливый.

**VII. Дружелюбный**

9-16 – дружелюбный и любезный со всеми, ориентирован на принятие и социальное одобрение, стремится удовлетворить требования всех, "быть хорошим" для всех без учета ситуации, стремится к целям микрогрупп имеет развитые механизмы вытеснения и подавления, эмоционально лабильный (истероидный тип характера).

0-8 – склонный к сотрудничеству, кооперации, гибкий и компромиссный при решении проблем и в конфликтных ситуациях, стремится быть в согласии с мнением окружающих, сознательно конформный, следует условностям, правилам и принципам "хорошего тона" в отношениях с людьми, инициативный энтузиаст в достижении целей группы, стремится помогать, чувствовать себя в центре внимания, заслужить признание и любовь, общительный, проявляет теплоту и дружелюбие в отношениях.

**VIII. Альтруистический**

9-16 – гиперответственный, всегда приносит в жертву свои интересы, стремится помочь и сострадать всем, навязчивый в своей помощи и слишком активный по отношению к окружающим, принимает на себя ответственность за других (может быть только внешняя "маска", скрывающая личность противоположного типа).

 0-8 – ответственный по отношению к людям, деликатный, мягкий, добрый, эмоциональное отношение к людям проявляет в сострадании, симпатии, заботе, ласке, умеет подбодрить и успокоить окружающих, бескорыстный и отзывчивый.

**ТЕКСТ ОПРОСНИКА**

Поставьте знак "+" против тех определений, которые соответствуют Вашему представлению о себе (если нет полной уверенности, знак "+" не ставьте).

1. Другие думают о нем благосклонно

2. Производит впечатление на окружающих

I. 3. Умеет распоряжаться, приказывать

4. Умеет настоять на своем

5. Обладает чувством собственного достоинства

6. Независимый

II. 7. Способен сам позаботиться о себе

8. Может проявить безразличие

9. Способен быть суровым

10. Строгий, но справедливый

III. 11. Может быть искренним

12. Критичен к другим

13. Любит поплакаться

14. Часто печален

IV. 15. Способен проявить недоверие

16. Часто разочаровывается

17. Способен быть критичным к себе

18. Способен признать свою неправоту

V. 19. Охотно подчиняется

20. Уступчивый

21. Благородный

22. Восхищающийся и склонный к подражанию

VI. 23. Уважительный

24. Ищущий одобрения

25. Способен к сотрудничеству

26. Стремится ужиться с другими

VII. 27. Дружелюбный, доброжелательный

28. Внимательный и ласковый

29. Деликатный

30. Одобряющий

VIII. 31. Отзывчивый к призывам о помощи

32. Бескорыстный

33. Способен вызвать восхищение

34. Пользуется уважением у других

I. 35. Обладает талантом руководителя

36. Любит ответственность

37. Уверен в себе

38. Самоуверен и напорист

II. 39. Деловит и практичен

40. Любит соревноваться

41. Строгий и крутой, где надо

42. Неумолимый, но беспристрастный.

III. 43. Раздражительный

44. Открытый и прямолинейный

45. Не терпит, чтобы им командовали

46. Скептичен

IV. 47. На него трудно произвести впечатление

48. Обидчивый, щепетильный

 49. Легко смущается

50. Не уверен в себе

V. 51. Уступчивый

52. Скромный

53. Часто прибегает к помощи других

54. Очень почитает авторитеты

VI. 55. Охотно принимает советы

56. Доверчив и стремится радовать других

57. Всегда любезен в обхождении

58. Дорожит мнением окружающих

VII. 59. Общительный и уживчивый

60. Добросердечный

61. Добрый, вселяющий уверенность

62. Нежный и мягкосердечный

VIII. 63. Любит заботиться о других

64. Бескорыстный, щедрый

65. Любит давать советы

66. Производит впечатление значимости

I. 67. Начальственно-повелительный

68. Властный

69. Хвастливый

70. Надменный и самодовольный

II. 71. Думает только о себе

72. Хитрый и расчетливый

73. Нетерпим к ошибкам других

74. Своекорыстный

III. 75. Откровенный

76. Часто недружелюбен

 77. Озлобленный

78. Жалобщик

IV. 79.Ревнивый

80. Долго помнит обиды

81. Склонный к самобичеванию

82. Застенчивый

V. 83. Безынициативный

84. Кроткий

85. Зависимый, несамостоятельный

86. Любит подчиняться

VI. 87. Предоставляет другим принимать решения

88. Легко попадает впросак

89. Легко попадает под влияние друзей

90. Готов довериться любому

VII. 91. Благорасположен ко всем без разбору

92. Всем симпатизирует

93. Прощает все

94. Переполнен чрезмерным сочувствием

VIII. 95. Великодушен и терпим к недостаткам

96. Стремится покровительствовать

97. Стремится к успеху

98. Ожидает восхищения от каждого

I. 99. Распоряжается другими

100. Деспотичный

101. Сноб (судит о людях по рангу и личным качествам)

102. Тщеславный

II. 103. Эгоистичный

104. Холодный, черствый

105. Язвительный, насмешливый

106. Злобный, жестокий

III. 107. Часто гневливый

108. Бесчувственный, равнодушный

109.Злопамятный

110. Проникнут духом противоречия

IV. 111. Упрямый

112. Недоверчивый и подозрительный

113. Робкий

114. Стыдливый

V. 115. Отличается чрезмерной готовностью

116. Мягкотелый

117. Почти никогда и никому не возражает

118. Ненавязчивый

VI. 119. Любит, чтобы его опекали

120. Чрезмерно доверчив

121. Стремится снискать расположение каждого

122. Со всеми соглашается

VII. 123. Всегда дружелюбен

124. Всех любит

125. Слишком снисходителен к окружающим

126. Старается утешить каждого

VIII. 127. Заботится о других в ущерб себе

128. Портит людей чрезмерной добротой

Приложение 4

Результаты первичного исследования экспериментальной группы по тесту на оценку самоконтроля М. Снайдера.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № | Ф.И.О. | Количественные показатели |
| 1 | В.А. | низкий |
| 2 | Г.Е. | высокий |
| 3 | С.И. | средний |
| 4 | Г.О. | средний |
| 5 | К.Н | высокий |
| 6 | К.Р. | низкий |
| 7 | Ч.О. | низкий |
| 8 | Ф.Т. | низкий |
| 9 | М.Н. | низкий |
| 10 | П.В. | средний |
| 11 | С.А. | низкий |
| 12 | Ю.А. | низкий |
| 13 | Ф.Ю. | низкий |
| 14 | Ж.К. | низкий |
| 15 | Д.С. | низкий |
| 16 | Г.А. | низкий |
| 17 | Л.В. | средний |
| 18 | П.Е. | низкий |
| 19 | З.И. | высокий |
| 20 | С.О. | средний |
| 21 | А.С. | низкий |
| 22 | Д.А. | высокий |
| 23 | С.Ю. | средний |
| 24 | У.А. | низкий |

Результаты первичного исследования контрольной группы по тесту на оценку самоконтроля М. Снайдера.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № | Ф.И.О. | Количественные показатели |
| 1 | С.Н. | высокий |
| 2 | Р.К. | средний |
| 3 | Г.М. | средний |
| 4 | Ф.Ю. | низкий |
| 5 | Х.Н. | средний |
| 6 | К.Е. | низкий |
| 7 | К.С. | низкий |
| 8 | К.Ю. | низкий |
| 9 | Ч.Ю. | высокий |
| 10 | Ю.В. | низкий |
| 11 | Я.Е. | низкий |
| 12 | Я.Л. | низкий |
| 13 | С.Ю. | низкий |
| 14 | Ш.А. | средний |
| 15 | П.Д. | низкий |
| 16 | Ш.В. | низкий |
| 17 | Д.А. | средний |
| 18 | Л.Ю. | средний |
| 19 | К.М. | низкий |
| 20 | К.Л. | низкий |
| 21 | Р.К. | высокий |
| 22 | К.А. | низкий |
| 23 | В.К. | высокий |
| 24 | Ф.М. | низкий |

Приложение 5

Коррекционная программа по формированию способов эффективного разрешения межличностных конфликтов в подростковой среде

*Занятие №1. Вводное.*

Цель: создать благоприятные условия для работы группы, подробно ознакомить участников с основными принципами социально-психологического тренинга, продумать и принять правила работы именно этой тренинговой группы.

Упражнение 1. «Смешное приветствие».

Упражнение 2. «Правила нашей группы».

Упражнение 3. «Поменяетесь местами те, кто…».

Упражнение № 1. «Смешное приветствие».

Инструкция: Я хочу поговорить с вами о том, как обычно приветствуют друг друга люди. Кто из вас может продемонстрировать типичное русское рукопожатие? А кто знает другой способ подавать руку при встрече?

Попросите подростков показать различные варианты рукопожатий. Очень интересно бывает и развитие самого контакта при этом. Некоторые подают вялую безжизненную руку, другие жмут руку изо всех сил, и так далее. Я хотела бы, чтобы вы сейчас придумали смешное приветствие, которые мы будем использовать в ближайшее время. Это рукопожатие должно стать своего рода отличительным знаком нашего класса.

Сначала выберите себе партнера. Вам предоставляется три минуты, чтобы изобрести с ним или с ней новый, как можно более необычный, способ рукопожатия. Это приветствие должно быть достаточно простым, чтобы мы все легко смогли бы его запомнить, но при этом - достаточно смешным, чтобы нам было весело пожимать друг другу руки именно таким способом.

Пока подростки выполняют это задание, напишите на отдельных бумажках имена каждой пары, сложите записки в какую-нибудь коробочку или шапку. Теперь пусть каждая пара покажет придуманное ей приветствие. Нам необходимо выбрать то рукопожатие, которое мы будем с вами использовать. Я приготовила жребий, и один из вас должен вытянуть бумажку с именами той пары, чье приветствие мы сейчас и выберем. После жребия эта пара еще раз покажет нам свое рукопожатие, чтобы мы смогли его хорошо запомнить.

Анализ:

* Как приветствуют друг друга подростки нашего класса, когда собираются утром?
* В чем преимущество шутливого рукопожатия?
* Гордишься ли ты своим классом?
* Какой способ рукопожатия тебе показался самым смешным?
* Как приветствуют друг друга подростки и взрослые из других стран?

Упражнение № 2. «Правила нашей группы».

«После того, как мы познакомились, приступим к изучению основных правил социально-психологического тренинга и особенностей этой формы общения. В каждой тренинговой группе могут быть свои правила. Сейчас мы обсудим основные из них, а затем приступим к выработке правил работы именно нашей группы.» (Участникам подробно объясняются правила, даются исчерпывающие ответы на возникающие у них вопросы; после этого обсуждаются поступающие от участников предложения об изменении правил или добавлении новых; после голосования окончательно согласованные и принятые правила являются законом для работы группы).

Основные правила.

* *Закон «ноль-ноль»*, предусматривающий своевременное начало тренинга, его окончание и столь же своевременное возвращение в аудиторию после перерыва.
* *Обращение друг к другу на «ты»* (для работы с детьми эта норма может быть несколько изменена, но обращение к ведущему по имени, без отчества весьма желательно).
* *Работа «от и до»:* человек, принявший решение об участии в тренинге, изыскивает возможность присутствовать на всех занятиях с начала до самого конца.
* *Конфиденциальность информации*, обсуждаемой в группе, ее закрытость для обсуждения за пределами тренинговой ситуации.
* *«Здесь и сейчас»*. Работа группы разворачивается только в пространстве актуальных переживаний и потребностей участников.
* Все высказывания должны идти *от своего имени*: «я считаю...», «я думаю...», а не «все сейчас думают...», «большинство из нас...» и т.д.
* При обращении к другому участнику или в рассказе о нем необходимо *обращаться непосредственно* к нему: «ты сказал», а не «Маша сейчас говорила».
* *Безоценочность высказываний* в отношении других участников группы. Допускается и поощряется обратная связь в виде описания поведения, выражения собственных чувств по поводу этого поведения, но не оценка личности.
* *Активное участие в работе*: если есть желание сказать, это нужно сделать, даже если неловко, страшновато, не хочется затягивать обсуждение. Но одновременно у участников есть право помолчать, не принимать участия в упражнении, если это продиктовано внутренним состоянием.
* *Право говорить и обязанность слушать*. Никто не имеет права монополизировать дискуссию, лишать других возможности принять в ней участие. Каждый может высказаться и должен дать возможность другим быть услышанными и понятыми.

Упражнение № 3. «ПОМЕНЯЙТЕСЬ МЕСТАМИ ТЕ, КТО…»

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

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

Подведение итогов.

*Занятие №2. Ознакомительное.*

Цель: продолжение знакомства, достижение максимальной степени доверия в группе, развитие групповой сплочённости..

Упражнение 1. «Знакомство»

Упражнение 2. Сердце класса.

Упражнение 3. «Мнение»

Подведение итогов.

Упражнение №1. «Знакомство». Упражнение выполняется в парах.

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

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

Задание 2. Повернитесь спиной друг к другу. Возьмите тетради и ручки. Я буду задавать вопросы, относящиеся к внешности вашего партнера, на которые надо дать письменные ответы (Какого цвета глаза у вашего партнера? и т.п.). А теперь повернитесь лицом друг другу и проверьте правильность ваших ответов.

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

Задание 4. Аналогично заданию № 2.

Задание 5. Один из партнеров переходит в пару, сидящую слева от него. Сосредоточьтесь друг на друге. Решите, кто из вас будет первым выполнять задание. Сейчас тот, кто начинает выполнять задание, сообщает твоему партнеру все, что он узнал о нем в ходе выполнения предыдущего задания. Второй партнер слушает, после чего корректирует рассказ о себе. Затем поменяйтесь ролями.

Упражнение № 2. «Сердце класса».

Инструкция: Я хочу, чтобы сейчас вы сделали друг другу что-нибудь приятное. Напишите свое имя на листе бумаги и сложите его, чтобы каждый из вас мог потом вытянуть жребий с чьим-нибудь именем. Обязательно проверьте, не вытащили ли вы свое собственное имя, в таком случае вы можете поменять бумажку.

А теперь я расскажу вам, что вы сейчас будете делать. Я принесла с собой большое сердце, которое и станет сердцем нашего класса. Придумайте дружескую и приятную фразу - в адрес того, чье имя вы вытянули по жребию.

Может быть, вы напишите: «Мне нравится то, что Петр такой веселый», «У Юли всегда интересные мысли». Если составленная вами фраза придется вам по душе, возьмите фломастер и запишите ее на красном сердце класса.

Анализ:

Понравилась ли тебе эта игра?

Что тебе нравится в этом сердце?

Легко ли было сказать что-нибудь приятное о другом подростке?

Нравится ли тебе то, что написано на сердце про тебя?

Упражнение № 3. «Мнение»

«Одной из последних процедур каждого занятия является анкети­рование. Вам нужно ответить на вопросы анкеты, высказав свое мнение о прошедшем занятии. Отвечая на вопросы, будьте предельно откровенны, т.к. ваше мнение поможет ведущему продумать следующее занятие, сделать его более полезным для вас и для группы в целом».

«Мнение»

Твое тренинговое имя:

Дата занятия:

Степень твоей включенности: 012345678910. (Обведи кружком
соответствующий балл).

Твои основные ошибки в ходе занятия:

а) по отношению к себе;

б) по отношению к группе;

в) по отношению к ведущему.

Самые значимые для тебя эпизоды, упражнения, во время которых
тебе удалось сделать определенный «прорыв», что-то лучше понять себе, в
чем-то разобраться.

Что тебе не понравилось на прошедшем занятии? И почему?

1. Твои замечания и пожелания ведущему.

2. Что ты еще хотел бы написать.

Подпись.

Подведение итогов.

«Занятие закончилось. Вы высказали свое мнение о нем, но если что-то осталось в душе, особенно неприятное или тревожное, выскажите это вслух прямо сейчас. Итак, кто хочет взять слово?»

Занятие №3. Формирующее.

Цель: Осознание позитивных возможностей эффективного разрешения конфликта.

Задачи:

* Раскрыть содержание понятий «конфликт», «сигналы конфликта».
* Определить наиболее типичные причины возникающих конфликтов.

Упражнение 1. «Паутина конфликтов».

Упражнение 2. Анализ структуры конфликта

Итоговая дискуссия.

Упражнение №1. «Паутина конфликтов».

Процедура проведения. В центре доски пишется слово «конфликт» и очерчивается кругом. Учащимся предлагается назвать ассоциации, вызванные этим словом. Учитель записывает каждую ассоциацию, соединяя слова линией с основным кругом. Если дети называют ассоциации, относящиеся к уже названным, учитель соединяет их непосредственно с ними, а не с основным кругом. Продолжать необходимо до тех пор, пока у детей сохраняется интерес.

Обсуждение и анализ.

* Как мы можем определить «конфликт» ?
* Что общего имеют определенные нами конфликты?
* Что вызывает конфликты?
* Что усугубляет их?
* Что предотвращает или разрешает конфликты?

3. Введение понятия «сигналы конфликта»

Основной вопрос. Разрешение конфликта зависит во многом от уровня нашей бдительности, ибо он предваряется более или менее очевидными сигналами. Какими?

*Кризис*.Это «крайний предел» , который характеризуют ожесточенные споры, агрессивные действия, оскорбления и т.д.

*Напряжение*. Взаимоотношения с человеком становятся источником постоянного беспокойства. Состояние напряжения искажает наше восприятие другого человека и многих его действий. Наши взаимоотношения обременяются весом негативных установок и предвзятых мнений. Наши чувства по отношению к оппоненту значительно изменяются к худшему.

*Недоразумение*. Мы зачастую впадаем в недоразумения, делая неверные выводы из ситуации, чаще всего из-за недостаточно четкого выражения мыслей или отсутствия взаимопонимания.

*Инциденты*. Сигнал о том, что вы являетесь участником инцидента, несущего в себе зерно конфликта, обычно незначителен. Какая-то мелочь может вызвать временное волнение или раздражение, однако через несколько дней она нередко забывается. Но накладываясь друг на друга, инциденты могут приводить к конфликту.

*Дискомфорт*. Это интуитивное ощущение, что что-то не так, хотя выразить его словами трудно. В данном случае к интуиции полезно прислушаться, более того, ее надо приветствовать.

Если вы научитесь распознавать сигналы дискомфорта и инцидентов и быстро реагировать на них, вы можете зачастую предотвратить возникновение напряжения, недоразумений и кризисов.

4. Разделение на группы.

Задание учащимся. Опишите ситуации, когда подобные сигналы возникали, но не были оценены вами по достоинству, упущены, приводили к возникновению конфликтных ситуаций.

5. Выступления лидеров групп по результатам обсуждения.

Упражнение №2. АНАЛИЗ СТРУКТУРЫ КОНФЛИКТА.

Как только мы вступаем в конфликт или видим, как он надвигается, мы можем сознательно выбрать наш подход к нему. Однако мы делаем это не всегда, часто автоматически реагируя в данной ситуации. Мы можем считать наши реакции вполне естественными, но на самом деле это просто привычки, полученные нами в детстве. Если вы каждый раз реагируете на конфликт одним и тем же способом, значит, вы выработали у себя одну из нескольких «конфликтных привычек».

Все нижеперечисленные действия являются формами *стратегии избегания (ухода):*

* молчание;
* демонстративное удаление;
* обиженный уход;
* затаенный гнев;
* депрессия;
* игнорирование обидчика;
* едкие замечания по «их» поводу за «их» спиной;
* переход на «чисто деловые отношения»;
* полный отказ от дружеских или деловых отношений с провинившейся стороной.

Давайте рассмотрим «плюсы» и «минусы» использования этой стратегии.

Формы *стратегии приспособления (уступчивости)* заключаются в следующем:

* вы делаете вид, что все в порядке;
* продолжаете действовать, как будто ничего не произошло;
* миритесь с происходящим, чтобы не нарушать покой;
* ругаете себя за вашу раздражительность;
* пользуетесь вашим обаянием для достижения нужной цели;
* молчите, а потом начинаете вынашивать планы мести;
* подавляете все ваши негативные эмоции.

Насколько эффективна эта стратегия?

Примеры реализации стратегии соперничества (конкуренции):

* вы стремитесь доказать, что другой человек не прав?
* дуетесь, пока они не передумают;
* перекрикиваете других;
* применяете физическое насилие;
* не принимаете явного отказа;
* требуете безоговорочного послушания;
* призываете на помощь союзников для поддержки;
* требуете, чтобы ваш оппонент согласился с вами ради сохранения отношений.

Как вы относитесь к этой стратегии?

Многие выбрали стратегию компромиссакак значимую. Вы реализуете стратегию компромисса, если:

* поддерживаете дружеские отношения;
* ищете справедливого решения;
* делите предмет желаний поровну;
* избегаете самовластия и напоминаний о вашем первенстве;
* получаете что-то и для себя;
* избегаете столкновения в лоб;
* уступаете немного ради поддержания отношений.

Давайте поговорим о достоинствах и недостатках этой стратегии.

Мало, кто из вас реализует в своей жизни стратегию сотрудничества.

Как по вашему мнению, в чем она заключается и возможно ли сделать так, чтобы в конфликте выиграли обе стороны?

Преимущества подхода «выиграть/выиграть» заключаются в том, что вы находите наиболее приемлемое решение и тем самым укрепляете взаимоотношения. Когда выигрывают обе стороны, они будут более склонны поддерживать принятое решение.

3. Определение последовательности действий при разрешении конфликтной ситуации (на примере «Истории с апельсином»).

Что нужно, чтобы эффективно реализовать подход «выиграть/выиграть»?

Конфликтная ситуация. Два человека на кухне претендуют на единственный апельсин. Как поступить с ним? Разрезать пополам? Потянуть жребий? Рассудить, кому он нужнее?

Шаг 1.Узнайте, почему они хотят того, чего хотят.

Давайте вернемся на кухню и спросим людей, зачем им апельсин. Предположим, один из спорящих сказал, что он хочет пить и ему нужен сок. Другойхочет испечь пирог и ему нужна цедра.

Шаг 2. Быть может, разногласия компенсируют друг друга в каком-то аспекте?

Наш опрос показал, что эти люди нуждались в апельсине для разных целей. Это неудивительно. Различия в характере, целях и интересах постоянно создают различия в потребностях: однако вы найдете их только в процессе поиска.

Шаг 3.Каковы варианты решений?

Если один человек хочет сок, а другой - кожуру, ответ прост, так как каждый может взять то, что ему нужно от целого апельсина. Но, предположим, что дело не так просто, и оба страдают от жажды. Каковы варианты решений? Поделиться соком - явно компромиссное решение. Объем сока можно увеличить, добавив в него воды и сахару. Можно установить, кто больше пристрастен к апельсиновому соку, и подыскать приемлимую замену для другого и т.д. и т.п.

Шаг 4. Сотрудничество.

Вы можете в одиночку проанализировать потребности, найти компенсирующие аспекты разногласий и продумать варианты решений. Однако этот процесс будет гораздо эффективнее, если действовать совместно. Вы покажите этим, что рассматриваете своего оппонента не как противника, а как партнера. Когда вы вместе находите наиболее приемлемое решение, вы, по крайней мере, сохраняете отношения, или даже их укрепляете. Принцип подхода «выиграть/выиграть» заключается в том, что, даже если нам и не удалось добиться полного удовлетворения нужд, мы, тем не менее, научились, как можно вести совместный поиск взаимовыгодных решений. И найти их, несомненно, легче, если мы признаем, и будем ценить потребности друг друга.

Алгоритм стратегии сотрудничества.

1. определите потребности всех участников;
2. постарайтесь их удовлетворить;
3. признайте ценности других, равно как и ваши собственные;
4. старайтесь быть объективными, отделяя проблему от личностей;
5. ищите творческих и неординарных решений;
6. не щадите проблему, щадите людей.

4. Рефлексия занятия.

Что новое, ранее неизвестное вы узнали в процессе проведения занятия?

Какая стратегия поведения в конфликтных ситуациях является наиболее эффективной?

Что нужно предпринять, чтобы разрешить конфликтную ситуацию конструктивно?

Подведение итогов.

*Занятие №4. Формирующее.*

Цель: Осознание собственной конфликтности подростками.

Задачи:

* выработка конструктивных стратегий поведения в конфликте;
* обучение способам анализа конфликтных ситуаций.
* овладение конструктивными стратегиями поведения в конфликтных ситуациях с взрослыми и сверстниками;

Упражнение №1. «Остров».

Упражнение №2. «Титаник».

Упражнение №3. «Белая ворона».

Упражнение «ОСТРОВ» или «ТИТАНИК».

*Цель:* это упражнение служит введением в понятие «конфликт». Оно помогает осознать конфликтную сторону личности и получить опыт активной борьбы.

*Задачи:*

* осознание собственной стратегии поведения в конфликте;
* поиск индивидуальной стратегии поведения в конфликте;
* трансформация негативных переживаний в развивающие.

*Ход работы* всем участникам группы дают следующую инструкцию и предлагают обсудить ситуацию. «Вы плывете на корабле в южной части Тихого океана. В результате полученной пробоины ваш корабль затонул. Но, к счастью, все, кто здесь присутствует, остались живы и благополучно добрались до необитаемого острова. К сожалению, на этом острове нет растительности и животных, есть только питьевая вода. С собой вы успели захватить нож и спички (есть еще деревянная лодка). Вы знаете о том, что через три недели за вами придет корабль, и вы сможете покинуть этот остров. Но для того, чтобы прожить это время вам надо съесть одного человека. Сейчас в результате обсуждения вам нужно его выбрать».

После инструкции ведущий покидает пределы группы и предоставляет возможность для свободного обсуждения, в процессе которого он может давать комментарии, задавать вопросы, создавать направление для дискуссии. Ведущему следует отмечать создающиеся коалиции, способы психологической защиты и нападения, складывающиеся отношения и ролевые позиции.

*Вопросы ведущего:*

* Кто в группе ведет себя как жертва?
* Кого вы в группе никогда бы ни съели?
* Кого в группе вы стали бы защищать и поддерживать?
* Каким образом вы выбираете себе жертву?
* Что вы переживаете в позиции жертвы или нападающего?

Упражнение «БЕЛАЯ ВОРОНА».

*Цель:* осознание паттернов невербальной коммуникации.

*Задачи:*

* отработка коммуникативных умений;
* развитие способностей к эмпатии;
* исследование процесса принятия решения;
* исследование невербальной составляющей коммуникации.

*Ход работы:* участникам группы дается следующая инструкция: «Сейчас вам раздадут карточки, на одной из которых будет написано: «белая ворона». Все остальные чистые. Ваша задача: найти белую ворону, основываясь на следующие правила:

* во время игры нельзя общаться, даже жестами;
* вы должны «вжиться» в состояние каждого человека и через свои чувства понять, кто белая ворона;
* если вы приняли окончательное решение, то вы можете назвать этого человека, в случае, если вы угадали, игра заканчивается, если нет, то вы и выбранный вами человек выходят из круга и игра продолжается».

После игры нужно провести обсуждение.

*Вопросы ведущего:*

* какие чувства, состояния, переживания вы испытывали по отношению к каждому из участников?
* кого из участников было легче почувствовать, а кого труднее?
* на каком основании вы принимали решение?
* какие способы поведения использовала белая ворона?
* что помогло и что помешало в процессе нахождения белой вороны?

После обсуждения можно повторить игру, основываясь на полученный опыт.

Подведение итогов.

*Занятие № 5. Формирующее.*

Цель: Осознание подростками особенностей собственного поведения в конфликте.

Задачи:

* Выработать у членов группы возможности реализации стратегии сотрудничества (подхода «выиграть/выиграть»).
* Приобретение навыков конструктивного разрешения конфликтных ситуаций.
* Развитие навыков толерантного взаимодействия друг с другом.

Упражнение 1. «Разрешение конфликтной ситуации».

Упражнение 2. Проблемная дискуссия «Выиграть может каждый».

Упражнение №1. «Разрешение конфликтной ситуации»

Процедура проведения. Учащимся рассказывается история Андрея и Тони (при желании ее можно разыграть). История заканчивается в точке конфликта. Организуется совместное обсуждение по вопросам. Далее ребятам предлагается, объединившись в группы, придумать решение данной конфликтной ситуации. Затем от каждой группы выступает один из ее участников, озвучивая выбранное решение.

История Андрея и Тони. Андрей и Тоня были счастливы, потому что родители купили им обоим замечательные подарки. Тоня получила барабан, и так обрадовалась, что сразу же начала играть на нем. Андрей также был очень рад, потому что получил свисток, в который стал немедленно свистеть. Сначала они были очень довольны, потому что оба получили подарки, оба могли одновременно играть, но через некоторое время увидели, что не могут сконцентрироваться, если играют одновременно. Прекратив играть, Андрей попросил Тоню сделать то же самое и дать возможность поиграть одному. Тоня сказала, что свист ее не беспокоит и что она будет продолжать играть на барабане. Ее ответ так рассердил Андрея, что он начал свистеть очень громко, и тогда Таня стала играть еще громче. Они состязались друг с другом и устроили такой шум, что в комнату пришли родители.

Вопросы для обсуждения.

* 1. Как возник конфликт? Почему он произошел?
	2. Что чувствовали действующие лица?
	3. Счастливый ли был конец?
	4. Как этот конфликт мог бы быть предотвращен?

3. Рефлексия занятия.

Как часто возникают подобные ситуации в вашей жизни?

Как вы обычно их разрешаете?

Какие выводы вы для себя сделали в ходе проведения занятия?

Подведение итогов.

*Занятие №6. Формирующее.*

Цель: Развитие умения видеть в любом человеке положительное.

Упражнение №1. «Комплимент».

Упражнение №2. «Выявление лидера».

Упражнение №3. «Иллюзия социальной перцепции».

Упражнение №4. «Эмоциональная поддержка».

Упражнение №5. «Наблюдение за асимметрией».

Упражнение №1«Комплимент».

*Ход работы:* Сидя в кругу, каждый участник должен посмотреть на партнёра, сидящего слева, подумать о том, какая черта характера, привычка того ему нравится, и сказать ему об этом, т.е. сделать комплимент. Тот, кому сделан комплимент, должен как минимум поблагодарить. Если кто-то не готов, он может пропустить ход и сделать комплимент после других.

Упражнение №2«Выявление лидера».

*Цель:* Уяснив распределение социальных ролей, ориентироваться на них при дальнейшем проведении занятий. Кроме того, это упражнение сплачивает группу.

*Ход работы:* Это работа в парах. Каждый из участников группы должен выбрать одно из упражнений физической зарядки и выполнить. Задача состоит в том, чтобы, ориентируясь друг на друга, через минуту придти к единому упражнению.

Упражнение №3«Иллюзия социальной перцепции».

*Ход работы:* Участникам предлагается ответить на следующие вопросы: «Каких качеств, необходимых для общения, не хватает, по вашему мнению, вам? Каких качеств, необходимых для общения, не хватает другим людям?»

*Обсуждение:* чаще всего оказывается, что в других не хватает мягкости, теплоты и доброты, а в себе твёрдости, настойчивости и т.д. Эффективно общаться можно, лишь обладая достаточными психолого-педагогическими знаниями и перестраиваясь с одной ролевой позиции на другую.

Упражнение №4 «Эмоциональная поддержка».

*Цель:* сформировать в общении на эмоциональном уровне специфические взаимоотношения, причины которых мало сознаются, а именно симпатию или антипатию.

*Ход работы:* Отдельные участники тренинга играют роль человека, испытывающего радость (получил оценку «отлично», подарил подарок на день рождения и т.д.). Остальные, молча, невербально должны поздравить его. Анализируется, кто больше всего вчувствовался в ситуацию.

Упражнение №5 «Наблюдение за асимметрией».

*Цель:* по мимике, позе, жестам научиться определять когда человек опирается на собственный опыт заключенного ощущения, когда на логическое построение, а когда на то и другое.

*Ход работы:* Необходимо разбиться на пары и поочерёдно выполнять следующее: выполнить и изобразить мимикой, позой, жестами ощущения положительной эмоции. В то же время передать словами ощущения положительной эмоции. Убедить в большей достоверности информации, передающейся по аналоговому каналу (невербальная информация).

Следующее задание – передать ощущение положительной эмоции одновременно и по аналоговому, и по знаковому каналу. Оказывается, что меньше достоверности по знаковому каналу.

*Занятие №7. Формирующее.*

Цель: работа по самоанализу, совершенствование коммуникативных навыков и умений.

Упражнение №1. «Грани различия».

Упражнение №2. «Помирись без слов».

Упражнение №3. «Знакомство на лавочке».

Упражнение №4. «Список претензий».

Упражнение №1 «Грани различия».

*Ход работы:* «Выберете себе партнера, сядьте рядом. Внимательно посмотрите на него и в течение двух-пяти минут составьте список «Наши различия». Например, Таня более общительна, чем я. Затем обменяйтесь списками и пусть каждый из вас вычеркнет то, что считает не подходящим для себя».

Упражнение №2 «Помирись без слов».

*Ход работы:* Испытуемым предлагается разбиться на пары и, представив, что они в ссоре, помириться друг с другом без слов.

Упражнение №3 «Знакомство на лавочке».

*Ход работы:* «Поделитесь на группы по два человека. Один из вас играет роль незнакомца на лавочке, другой должен подсесть к нему и познакомиться. Затем поменяйтесь ролями».

Упражнение №4 «Список претензий».

*Цель:* В ходе упражнения участники должны осознать, что жить среди людей, постоянно обращая внимание на их недостатки, нельзя.

*Ход работы:* «Часто в жизни даже самые близкие люди вызывают отрицательные эмоции, временами нас чем-то не устраивает все человечество. Давайте составим список претензий к окружающим. Претензии должны быть четкими, конкретными, адресованными конкретному лицу. На всю работу вам дается 10 минут. Будьте предельно откровенными».

*Занятие №8. Формирующее.*

Цель: Снижение деструктивной конфликтности у подростков.

Задачи:

* поиск индивидуальных и групповых стратегий трансформации деструктивной конфликтности в конструктивную;
* осознание различия поведения в конфликте и конфликтного поведения.

Упражнение №1. «Вакцина от СПИДа».

Упражнение №2. «Титаник».

Упражнение №3. «Конфликт рук».

Упражнение №4. «Трансактные игры».

Упражнение «ВАКЦИНА ОТ СПИДа».

*Цель:* осмысление стратегии поведения в конфликтной ситуации и в ситуации выбора.

*Задачи:*

* исследование процесса принятия решения группой;
* овладение навыками высказывания и принятия обратной связи;
* диагностика межличностных отношений.

*Ход работы:* «Все здесь присутствующие в кругу больны СПИДом. Он не перешел в активную фазу и поэтому не проявлен. Но вы точно знаете, что через некоторое время появятся симптомы и, скорее всего вы умрете. К счастью, учеными была разработана вакцина, которая полностью позволяет вылечить эту болезнь. Но на всех присутствующих есть только 4 вакцины. Ваша задача: в результате группового обсуждения найти тех людей, которые были бы достойны этой вакцины».

Ведущий предоставляет возможность свободной дискуссии. В ее процессе он может задавать вопросы и определять ее направление. После игры проводится обсуждение.

*Вопросы ведущего:*

* На каком основании вы выбирали людей?
* Кому было трудно предложить себя для вакцинации?
* Кому бы вы никогда не отдали вакцину?
* Если бы у вас были все 4 вакцины, кому бы вы отдали оставшиеся?
* Ради чего вы выбирали или оставляли людей?

Упражнение №3. «КОНФЛИКТ РУК».

Упражнение аналогично упражнению «Знакомство руками», однако в данном случае прорабатываются различные стратегии конфликтных взаимоотношений, таких как компромисс, конкуренция, избегание конфликтов, сотрудничество и др.

*Цель:* это невербальное упражнение исследует чувства, возникающие в результате прикосновения.

*Задача:*

* исследование запретов на прикосновение;
* осознание механизмов конфликта, которые возникают в результате нарушения дистанции;
* определение личной дистанции;
* обучение способам эмпатии.

*Ход работы:* «Расставьте стулья в комнате в два ряда так, чтобы расстояние между ними было около 60 см: снимите с рук кольца и часы и завяжите себе глаза. Руководитель группы подведет вас к стулу так, чтобы вы не знали, кто сидит напротив.

Сидя лицом к партнеру вложите всю свою энергию в руки. Ничего не говорите. Познакомьтесь с ними, касаясь своими руками рук партнера (3 минуты). Познакомившись, боритесь руками (3 минуты). Теперь миритесь с партнером с помощью рук (3 минуты). Затем попрощайтесь с партнером руками и снимите свою повязку с глаз.

Обменяйтесь друг с другом в течение нескольких минут своими впечатлениями. Затем снова завяжите глаза и приготовьтесь сесть на другой стул».

Важно, чтобы руководитель давал участникам возможность взаимодействовать с людьми обоего пола. Кроме того, группе необходимо совместно анализировать впечатления, возникающие в каждой конкретной ситуации, обмениваться мыслями и чувствами. Дискуссия может касаться неправильного восприятия других участников, тревогой по поводу прикосновений, страха борьбы, чувств теплоты и близости. Руководитель наблюдает за деятельностью участников, также может поделиться своими впечатлениями.

Упражнение «ТРАНЗАКТНЫЕ ИГРЫ».

Игры разыгрываемые по сценариям описанным Э.Берном.

*Цель:* осмысление внутриличностного конфликта.

*Задачи:*

* определение способов взаимодействия этих составляющих внутри личности;
* определение взаимосвязи внутриличностного и межличностного конфликта.

*Ход работы:* руководителем группы вводятся основные понятия транзактного анализа: Родитель, Взрослый, Ребенок, транзакция, игра. Дается описание составляющих личности (Взрослый, Ребенок, Родитель). Затем каждому участнику предлагается вспомнить конфликтную ситуацию, которая осталась без разрешения или оставила «нехороший отпечаток». Каждый из участников предлагает свою ситуацию, а группа выбирает наиболее значимые для всех. Затем эта ситуация воспроизводится, но в качестве протагониста представлены все три составляющие его личности (Родитель, Ребенок, Взрослый). Протагонист выбирает из группы людей, которые наиболее подходят на роль его составляющих личности. Он переживает несколько раз ситуацию, находясь в различных позициях. Выясняются отношения между этими составляющими, что помогает протагонисту найти подходящий выход из данной ситуации.

*Вопросы ведущего:*

* в какой позиции тебе наиболее комфортно?
* в какую позицию тебе труднее вжиться и какие чувства ты при этом испытываешь?
* как эти составляющие относятся друг к другу?
* что каждая из этих составляющих делает в данной ситуации?
* какую составляющую вы бы хотели изменить?

Подведение итогов.

*Занятие № 9. Формирующее.*

Цель: развитие навыков социальной ориентации.

Задачи:

* развитие способности анализа ситуаций межличностного взаимодействия, их причин и следствий;
* трансактный анализ общения;
* способность к организации ситуации и извлечения из нее опыта

Упражнение 1. «Разговор через стекло».

Упражнение 2. «Кто знает про тебя, какой ты на самом деле?».

Упражнение 3. Ролевая игра.

Упражнение 4. «Попроси меня о…».

Упражнение «РАЗГОВОР ЧЕРЕЗ СТЕКЛО».

Цель: развитие невербальной коммуникации.

Задачи:

* развитие способности к эмпатии;
* анализ межличностного взаимодействия;
* развитие способности выражать свои чувства, мысли, переживания;
* развитие способности поддерживать контакт при ограниченных средствах коммуникации;
* анализ стратегии коммуникации.

*Ход работы:* «Пусть каждый участник посмотрит на группу и выберет того, кого он меньше всего знает. Подойдите друг к другу. Вы можете расположиться в комнате, как вам удобно. Представьте, что между вами находится звуконепроницаемое стекло. Вам нужно поговорить на какую-либо тему в течение 10 минут (темы могут быть предложены ведущим). После задания проводится обсуждение.

*Вопросы ведущего:*

* что вы чувствовали в процессе общения?
* какие способы взаимодействия вы использовали?
* о чем же вы говорили?
* на что ориентировались в процессе общения, чтобы понять партнера?
* какие трудности возникали в общении?
* были ли они преодолены?
* кто был ведущим, а кто был ведомым в паре?
* какие чувства, переживания, состояния остались после этого общения?

Упражнение «КТО ЗНАЕТ ПРО ТЕБЯ, КАКОЙ ТЫ НА САМОМ ДЕЛЕ?»

*Цель:* осознание себя в глазах других.

*Задачи:*

* развитие эмпатии;
* осмысление личностных качеств;
* развитие навыков вербальной коммуникации;
* осознание риска самораскрытия.

*Ход работы:* «Участникам необходимо разбиться на пары. В течение 30 минут вам предлагается рассказать друг другу о своем «истинном Я», то есть описать себя таким, «каким я себя вижу и переживаю». После работы в парах все участники снова садятся в круг. Теперь каждый из участников рассказывает о своем партнере от его лица. После этого проводится обсуждение.

*Вопросы ведущего:*

* что мешает вам рассказывать о самом себе?
* возникали ли трудности при рассказе и с чем они были связаны?
* как отличался ваш рассказ от рассказа вашего партнера о вас?
* какие чувства и переживания остались после вашего монолога?
* что вы чувствовали, когда были в позиции слушателя?
* когда было тяжелее, когда вы рассказывали или когда о вас рассказывали?

Упражнение «РОЛЕВАЯ ИГРА».

*Цель:* репетиция поведения в ситуации межличностного взаимодействия.

*Задачи:*

* проживание негативных чувств;
* реализация успешной модели поведения;
* получение позитивного социального опыта;
* отработка коммуникативных навыков.

*Ход работы:* «Представьте ситуацию, в которой вы хотели бы действовать с уверенностью в себе и запишите ее. Вы можете потратить несколько минут на «мозговую атаку» в группе для выдвижения идей, хотя ситуация, выбранная каждый человеком, должна быть значимая для него лично. Вероятнее всего, ситуация будет включать аспекты просьбы или отказа, управления критикой или реализацией в общении положительных или отрицательных чувств».

Затем поделите группу на подгруппы по 5-6 человек. В каждой подгруппе участники по собственной инициативе начинают с короткого описания стрессовой ситуации, которую они определили для себя. Далее каждая ситуация разыгрывается, и главный участник этой ситуации пробует различные модели поведения для ее разрешения. После того, как все ситуации проиграны, участники в этих малых группах дают обратную связь каждому из протагонистов.

Упражнение «ПОПРОСИ МЕНЯ О…»

*Цель:* трансформации слабостей в достоинства.

*Задачи:*

* осознание и принятие своих слабостей;
* осмысление слабости или недостатка, как недоразвитого достоинства или слабость как достоинство в прошлом;
* реализация своей слабости в просьбе о помощи;

*Ход работы:* «Сейчас вам нужно найти партнера, которому вы больше всего доверяете. Вы можете свободно расположиться в помещении, как вам угодно. После этого вам нужно рассказать партнеру о своих недостатках и слабостях. Завершением каждого монолога должна быть искренняя просьба о помощи».

*Вопросы ведущего:*

* какие трудности вы испытывали в процессе своего монолога?
* в чем состоит трудность просьбы?
* какие чувства вы испытывали, когда просили?
* в чем заключается сила вашего недостатка и слабость вашего достоинства?
* какие чувства у вас остались после своего рассказа?

Подведение итогов.

*Занятие №10. Завершающее.*

Цель: Закрепление полученных знаний и навыков конструктивного разрешения конфликтов и ведения переговоров.

Задачи:

* обучить подростков конструктивным способам выхода из конфликтных ситуаций;
* познакомить подростков с процедурой переговорного процесса;
* определить значение ведения переговоров при разрешении конфликтных ситуаций;
* приобретение навыков анализа конфликтной ситуации.

Упражнение 1. Организация совместного обсуждения примера. Предъявление учащимся общей схемы переговорного процесса.

Задание учащимся. «Вспомните конфликтную ситуацию, случившуюся с вами или реально наблюдаемую, проанализируйте ее по предлагаемой схеме, предложите свое решение».

Выступления лидеров групп по результатам обсуждения.

Упражнение 2. «ТУРПОХОД».

Введение игровой ситуации. «Представьте, что вы собираетесь в турпоход с группой друзей. Вам рассказали о чудесном месте для лагеря: лесная поляна недалеко от озера, вдали от цивилизации. Вы вместе в течение нескольких недель готовились к походу, и вот, наконец, пришел долгожданный день. Проделав довольно-таки длинный путь, вы пришли на поляну, принесли все, что необходимо для отдыха, включая одну большую палатку для ночлега. Рядом есть колодец с питьевой водой, и у вас есть разрешение на рубку деревьев и разведение костра. Больше никаких удобств нет, нет правил, нет взрослых и нет начальника лагеря. Вы разбиваете лагерь, плаваете и готовитесь прекрасно провести целую неделю!

Однако к концу первого же дня уже возникли кое-какие разногласия по поводу организации жизни в лагере. Вы все понимаете, что необходимо договориться. Вы поводите собрание» .

Вопросы для обсуждения.

Назовите 4-5 проблем, которые могут стоять перед такой группой.

Как может быть решена каждая проблема?

Продолжение игровой ситуации. «После собрания все идет хорошо и в лагере заметны улучшения. Однако через пару дней возникают новые проблемы, которые надо решать вместе, чтобы они больше не возникали».

Разделение на группы, каждой из которых предлагается комплект «ситуаций» для рассмотрения и принятия возможного решения.

В этом упражнении вы с помощью правил защищали права каждого человека в лагере. Что бы произошло, если бы вы не смогли договориться о правилах или если бы никто их не соблюдал?

Что делает правило хорошим / плохим? А законы? Должны ли всегда соблюдаться законы, даже если они плохи?

Некоторые правила и законы неписаные. Например, нравственные или религиозные законы. Почему люди соблюдают правила / законы, даже если они не обязаны делать этого?

Соблюдение правил и законов обычно обеспечивается наказанием или санкцией. Возможно, вы решили применить санкции в отношении людей, нарушивших правила поведения в лагере. Какова цель санкций? Какого рода санкции наиболее эффективны? Могут ли санкции иметь обратный или противоположный результат?

Карточки «Турпоход»

* Кто-то должен спать в палатке около двери, которая плохо закрывается. К утру вещи этого человека обычно намокают. Он или она жалуются, что их вещи будут испорчены. Что вы предпримите?
* На собрании вы договорились о правилах поведения в лагере. Но один из вас не соблюдает их. Как вы можете добиться соблюдения правил?
* Кто-то оставил кипящий чайник на костре и ушел плавать. Чайник упал в костер, и от искр загорелся край вашей палатки. Вы понимаете, что инцидент поставил вопрос о вашей безопасности. Могут возникнуть и другие проблемы. Что вы предпримете?
* Доставать воду из колодца - скучная работа. Каждый предпочел бы пойти поплавать. Но один из вас растянул сухожилие в руке и не может больше носить воду. Это означает, что нагрузка на всех остальных увеличивается. Что вы предпримете?
* У одного из вас есть радио, и он или она рано утром включает его на полную громкость. Это всех раздражает. Что вы предпримете?
* Вы все живете в одной палатке, но не можете договориться о том, как содержать ее в чистоте и порядке. Одни хотят, чтобы палатка была чистой все время, другие - нет. Споры по этому поводу портят атмосферу в лагере. Что вы предпримете?

Обсуждение результатов занятия. Обсуждение результатов всего цикла. Рефлексия.

Приложение 6

Динамика результатов экспериментальной группы

по методике К. Томаса

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Испытуемый** | **Соперничество** | **Сотрудничество** | **Компромисс** | **Избегание** | **Приспособление** |
| до  | после | до | после | до | после | до | после | до | после |
| **В.А.** | 12 | *6* | 5 | *9* | 7 | *7* | 3 | *4* | 3 | *4* |
| **Г Е.** | 5 | *4* | 9 | *12* | 8 | *6* | 4 | *3* | 4 | *5* |
| **С.И.** | 7 | *5* | 7 | *11* | 4 | *7* | 6 | *3* | 6 | *4* |
| **Г.О.** | 2 | *3* | 2 | *9* | 4 | *7* | 10 | *4* | 12 | *7* |
| **К Н.** | 5 | *2* | 5 | *12* | 10 | *10* | 8 | *4* | 2 | *2* |
| **К.Р.** | 6 | *4* | 5 | *10* | 6 | *7* | 7 | *4* | 6 | *5* |
| **Ч.О.** | 3 | *1* | 2 | *8* | 6 | *8* | 10 | *7* | 9 | *6* |
| **Ф.Т.** | 9 | *6* | 4 | *10* | 3 | *6* | 7 | *4* | 7 | *4* |
| **М.Н.** | 10 | *8* | 6 | *10* | 6 | *7* | 5 | *2* | 3 | *3* |
| **П.В.** | 4 | *3* | 3 | *12* | 4 | *6* | 9 | *4* | 10 | *5* |
| **С.А.** | 8 | *5* | 4 | *10* | 5 | *7* | 7 | *4* | 6 | *4* |
| **Ю.А.** | 12 | *6* | 4 | *9* | 3 | *6* | 7 | *4* | 4 | *5* |
| **А.С.** | 8 | *5* | 7 | *11* | 3 | *4* | 6 | *3* | 6 | *4* |
| **Г.А.** | 8 | *5* | 4 | *10* | 4 | *7* | 7 | *4* | 7 | *4* |
| **Д.А.** | 5 | *4* | 9 | *12* | 8 | *6* | 4 | *3* | 4 | *5* |
| **Д.С.** | 10 | *8* | 6 | *10* | 6 | *7* | 5 | *2* | 3 | *3* |
| **Ж.К.** | 4 | *3* | 3 | *12* | 4 | *6* | 9 | *4* | 10 | *5* |
| **З.И.** | 5 | *2* | 5 | *12* | 10 | *10* | 8 | *4* | 2 | *2* |
| **Л.В.** | 3 | *2* | 2 | *7* | 6 | *10* | 10 | *6* | 9 | *8* |
| **П.Е.** | 7 | *4* | 5 | *10* | 6 | *7* | 6 | *4* | 6 | *5* |
| **С.О.** | 2 | *1* | 2 | *8* | 4 | *8* | 10 | *7* | 12 | *6* |
| **С.Ю.** | 11 | *6* | 5 | *9* | 7 | *7* | 4 | *4* | 3 | *4* |
| **У.А.** | 12 | *8* | 4 | *9* | 3 | *6* | 7 | *2* | 4 | *5* |
| **Ф.Ю.** | 8 | *5* | 4 | *10* | 5 | *7* | 7 | *4* | 6 | *4* |
| Средний по группе | **6,9** | ***4,4*** | **4,7** | ***10,2*** | **5,5** | ***7*** | **6,9** | ***3,9*** | **6** | ***4,5*** |

Динамика результатов контрольной группы

по методике К. Томаса

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Испытуемый** | **Соперничество** | **Сотрудничество** | **Компромисс** | **Избегание** | **Приспособление** |
| **до** | **после** | **до** | **после** | **до** | **после** | **до** | **после** | **до** | **после** |
| С.Н. | 6 | 6 | 4 | 5 | 8 | 8 | 7 | 7 | 5 | 4 |
| Р.К. | 7 | 6 | 6 | 5 | 5 | 4 | 7 | 8 | 5 | 7 |
| Г.М. | 8 | 9 | 2 | 4 | 5 | 5 | 8 | 7 | 7 | 8 |
| Ф.Ю. | 12 | 12 | 5 | 4 | 6 | 6 | 5 | 4 | 2 | 4 |
| Х.Н | 3 | 2 | 4 | 4 | 2 | 3 | 10 | 11 | 11 | 11 |
| К.Е. | 3 | 3 | 3 | 4 | 6 | 6 | 9 | 9 | 9 | 10 |
| К.С. | 6 | 7 | 4 | 6 | 6 | 5 | 8 | 7 | 6 | 6 |
| К.Ю. | 11 | 10 | 4 | 5 | 6 | 7 | 5 | 5 | 4 | 5 |
| Ч.Ю. | 7 | 7 | 9 | 5 | 7 | 6 | 4 | 4 | 3 | 4 |
| Ю.В. | 9 | 7 | 3 | 4 | 8 | 7 | 3 | 4 | 7 | 7 |
| Я.Е. | 5 | 4 | 8 | 8 | 2 | 3 | 9 | 9 | 6 | 7 |
| Я.Л. | 8 | 8 | 6 | 5 | 5 | 6 | 5 | 6 | 6 | 7 |
| Д.А. | 3 | 2 | 4 | 4 | 2 | 3 | 10 | 11 | 11 | 11 |
| К.М. | 7 | *7* | 3 | *6* | 6 | *5* | 8 | *7* | 6 | *6* |
| Р.К. | 7 | *7* | 9 | *5* | 7 | *6* | 4 | *4* | 3 | *4* |
| П.Д. | 8 | *9* | 2 | *4* | 5 | *5* | 8 | *7* | 7 | *8* |
| В.К. | 5 | *4* | 8 | *8* | 2 | *3* | 9 | *9* | 6 | *7* |
| Л.Ю. | 2 | *3* | 4 | *3* | 6 | *6* | 9 | *9* | 9 | *9* |
| Ш.В. | 11 | *12* | 5 | *4* | 7 | *6* | 5 | *4* | 2 | *4* |
| К.А. | 9 | *7* | 3 | *4* | 8 | *7* | 3 | *4* | 7 | *7* |
| К.Л. | 10 | *10* | 5 | *5* | 6 | *7* | 5 | *5* | 4 | *5* |
| С.Ю. | 7 | *6* | 3 | *5* | 8 | *8* | 7 | *7* | 5 | *4* |
| Ф.М. | 9 | *8* | 6 | *5* | 4 | *6* | 5 | *6* | 6 | *7* |
| Ш.А. | 7 | *6* | 6 | *5* | 5 | *4* | 7 | *8* | 5 | *7* |
| Средний по группе | **7,1** | ***6,8*** | **4,8** | ***4,3*** | **5,5** | ***5,5*** | **6,7** | ***6,8*** | **5,9** | ***6,6*** |

Приложение 7

Динамика средних результатов по группам до и после проведение коррекционной программы по методике М.Снайдера

Приложение 8

Динамика средних результатов по группам до и после проведение коррекционной программы.

