

ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ

Государственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Пермский государственный педагогический университет»

Факультет иностранных языков

**ПРОБЛЕМЫ РОМАНО-ГЕРМАНСКОЙ ФИЛОЛОГИИ, ФИЛОСОФИИ,
ПЕДАГОГИКИ И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ
ЯЗЫКОВ**

Сборник научных трудов

Пермь

ПГПУ

2007

УДК 802/809

ББК 12/17+ Ш12/17-9

П 718

Рецензент:

кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Пермского филиала
Высшей Школы Экономики *И.В. Егорова*

П - 781 Проблемы романо-германской филологии, философии, педагогики и методики преподавания иностранных языков: сб. науч. тр. / Науч. ред. Т.Н. Романова; Перм. гос. пед. ун-т. – Пермь, 2007. – 130с.

ISBN 978-5-85218-356-9

Сборник содержит научные статьи по романо-германской филологии, философии и методике преподавания иностранных языков. Раздел филологии включает исследования по литературоведению, лексикологии, лингвокультурологии и прагматике английского, французского и немецкого языков. В разделе философии анализируются проблемы герменевтики познания. Вопросы воспитания, формирования конфликтной компетентности у учащихся, применения новых технологий в организации обучения учащихся и студентов (портфолио, создание Интернет-ресурсов и Интернет-проектов) рассматриваются в разделе, посвященном педагогике и методике преподавания иностранных языков.

Материалы сборника могут представлять интерес для широкого круга специалистов в области романо-германской филологии, философии и методики преподавания иностранных языков, аспирантов и студентов факультетов иностранных языков.

УДК 802/809

ББК 12/17+ Ш12/17-9

Научный редактор: кандидат филологических наук, доцент Пермского государственного педагогического университета *Т.Н. Романова*

Редакционная коллегия: канд. филол. наук, доц. *Т.Г. Логинова*; канд. пед. наук, доц. *М.А. Мосина*; канд. пед. наук, доц. *Е.Ю. Панина*, канд. филол. наук, доц. *Т.Н. Романова* (ответственный редактор)

Печатается по решению редакционно-издательского совета
Пермского государственного педагогического университета

ISBN 978-5-85218-356-9

© Коллектив авторов, 2007
© ГОУ ВПО Пермский государственный педагогический университет, 2007

- Григорьева, Г.Е.* Конфликт в подростковом коллективе/ Г.Е. Григорьева, Р. А. Рогожникова. Пермь, 2004.
- Новейший философский словарь / сост. А.А. Грицанов. Минск: изд. В.М.Скакун, 1998. 896с.
- Рогожникова, Р.А.* Дисциплина и гуманизм в педагогическом процессе/ Р.А. Рогожникова. Пермь, 1997. 258с.
- Рогожникова, Р.А.* Дисциплинированность и конфликтная компетентность врача / Р.А. Рогожникова, Н.А. Дзараева, Гридина В.О. М.: Медицинская книга; Н.Новгород: Издательство НГМА, 2005. 252с.

© Рогожникова Р.А., Почекаева И.С., 2007

И.С. Почекаева

Апробация модели воспитательного процесса, направленного на формирование конфликтной компетентности учащихся старших классов средней общеобразовательной школы

В настоящее время функции школы нередко сводятся лишь к передаче академических знаний, «оснащению» учащихся навыками и умениями, необходимыми для поступления в ВУЗ и выбора профессии. Однако учебная деятельность является ведущей лишь для развития интеллекта, в то время как социальная активность и нравственное развитие личности реализуются благодаря общественной работе и взаимодействию с окружающими людьми. В ситуации, когда предпочтение отдается учебной деятельности в ущерб всем остальным видам деятельности, школьники лишаются возможности развиваться всесторонне и гармонично. Для современной школы актуальной является проблема организации такого процесса воспитания, который формировал бы поведение растущего человека в соответствии с общечеловеческими ценностями.

Особый интерес для нашего исследования представляет старший школьный возраст. В отечественной психологии данный период определяется термином «ранняя юность». Он является одним из важнейших в жизни человека и во многом определяет его дальнейшую судьбу. В раннем юношеском возрасте происходит открытие внутреннего мира, развивается рефлексия, формируется Я-концепция, создаются собственные, независимые эталоны для образа идеального Я, самооценка старшеклассников становится все более адекватной, активно развивается эмоциональная сфера. Старшеклассники решают такие задачи, как формирование новых и более зрелых отношений со сверстниками обоего пола, появление желания нести социальную ответственность и развитие соответствующего поведения, обретение системы ценностей и этических принципов, которыми можно руководствоваться в жизни, то есть формирование собственной идеологии

[Райс 2000: 76 – 79]. Принимая во внимание многообразие и сложность этих задач, можно назвать раннюю юность конфликтным периодом.

В ходе исследовательской работы нами был смоделирован и апробирован воспитательный процесс, направленный на формирование конфликтной компетентности учащихся старших классов средней общеобразовательной школы. Цель экспериментального исследования достигалась в процессе воспитательной работы. В процессе педагогического проектирования разрабатывались основные детали предстоящей деятельности. Воспитательный процесс проектировался в три этапа в соответствии с тремя типами структур: педагогической, методической и психологической [Безрукова 1996]. С учетом уровней конфликтности были выделены этапы воспитательного процесса по формированию конфликтной компетентности: **демонстрационный, ритуальный, стереотипный, осознанного выбора, самоактуализации.** Определение целей, отбор принципов, содержания, методов и форм воспитания осуществлялся поэтапно, в соответствии с разработанной нами моделью воспитательного процесса. Каждый этап имел свои цели и задачи.

Принципы процесса воспитания конфликтной компетентности были определены в ходе моделирования.

Отбирались активные методы воспитания, индивидуальные, фронтальные, групповые и коллективные формы организации деятельности с целью заинтересовать учащихся экспериментального класса в проводимой работе, стимулировать их способность рефлексировать как чувства и поступки окружающих, так и свои собственные, способствовать развитию умения принимать на себя ответственность за то, как складываются их отношения с окружающими.

На следующем этапе проектирования создавалась методическая структура воспитательных мероприятий. Главной формой работы со старшеклассниками являлся тренинг. Основу занятий тренинга составили разработки А.С.Прутченкова [Прутченков 1966], Т.Г. Григорьевой [Григорьева 1999], Л.В.Линской, Т.П.Усольцевой и А.Г.Лидерс [Лидерс 2001]. Использовались авторские разработки тренинговых упражнений и заданий. Кроме того, осуществлялось выполнение проектных заданий, организовывалась совместная досуговая деятельность учащихся, проводились тематические классные часы. В ходе апробации модели воспитательного процесса использовались методы этической беседы, убеждения, дискуссии, примера, т.е. методы, направленные на формирование рационального компонента конфликтности. Поведенческий компонент формировался при помощи упражнений, поручений и воспитывающих ситуаций.

Продумывая психологическую структуру содержания воспитательного процесса, мы принимали во внимание информацию, полученную в беседах по результатам социометрического исследования, в ходе которых учащиеся высказывали, в каких видах и формах деятельности они хотели бы участвовать, чтобы проявить себя. При выполнении тех или иных заданий формировались соответствующие микрогруппы и пары в зависимости от цели упражнения.

Партнерами оказывались учащиеся как с одинаковыми, так и с различными уровнями конфликтности.

В процессе воспитания происходило формирование трех компонентов конфликтности: **рационального** (становление конфликтологической компетентности), **поведенческого** (овладение конструктивными способами взаимодействия в конфликте) и **эмоционального** (расширение спектра переживаемых старшеклассниками эмоций).

Описывая этапы организации воспитательного процесса, ориентированного на формирование конфликтной компетентности, следует сказать, что цель **демонстрационного** этапа заключалась в предъявлении старшеклассникам образцов предупреждения и конструктивного разрешения конфликтов.

На данном этапе решались следующие задачи:

- дать школьникам элементарные знания о природе конфликта, сформировать умение использовать их при анализе возникающих в общении с одноклассниками конфликтных ситуаций;
- предъявлять учащимся образцы различных способов поведения в конфликте;
- обучать старшеклассников приемам самонаблюдения в конфликте и последующей рефлексии его;
- формировать способы саморегуляции;
- формировать отношение к общению как к способу сотрудничества с окружающими.

На данном этапе эксперимента использовались такие разновидности метода убеждения, как объяснение, лекция, диспут. В ходе занятий проводилось ознакомление учащихся с основными конфликтологическими понятиями – «конфликт», «признаки конфликта», «конфликт межличностный», «конфликт внутриличностный», «конфликтотоген», «тактики в конфликте».

Как уже отмечалось выше, в работу с экспериментальным классом были включены тренинговые занятия. Учащимся было предложено упражнение «Конфликт в моей жизни». Цель данного упражнения – выяснение отношения старшеклассников к конфликту, определение его роли в жизни людей и их собственной. Учащимся предлагалось следующее задание: каждый из школьников получает карточку со схемой; в центре которой – слово «конфликт»; в стороны от слова «конфликт» направлены пять стрелочек с заданиями, которые предлагается выполнить (во-первых, ответить на вопрос: «Как ты понимаешь слово «конфликт»?»; во-вторых, назвать пять негативных влияний, которые конфликт может оказать на жизнь людей; в-третьих – пять благоприятных влияний). Затем предлагалось описать чувства, которые старшеклассник испытывает, когда в его жизни происходит конфликт. Наконец, необходимо вспомнить и привести в качестве примера реальный конфликт из личного опыта.

При анализе карточек мы обращали внимание школьников на многогранность конфликта, на то, что он может оказывать различное влияние на отношения людей, как конструктивное, так и деструктивное.

С целью формирования аналитических навыков старшеклассники разыгрывали миниатюры, воспроизводящие конфликтные ситуации. Участникам миниатюр предлагалось описать, что они чувствовали, почему им было легко или сложно играть свою роль. Вместе со «зрителями» проводился анализ способов поведения в конфликте, выявлялись типичные для того или иного участника конфликтогены. Старшеклассники с **оптимальным** и **достаточным** уровнями конфликтности привлекались для демонстрации конструктивных способов поведения в конфликте.

На демонстрационном этапе у учащихся формировались навыки активного слушания собеседника или оппонента в конфликте. Старшеклассники учились высказывать претензии окружающим, трансформируя «Ты – сообщения» в «Я – сообщения», знакомились со способами созидательной критики. Школьникам предлагалось активно использовать знания и навыки, полученные на занятиях, в реальной жизни. Однако учащиеся с **конформным** уровнем конфликтности или уровнем **соблюдения нейтралитета** предпочитали тактику ухода от конфликта или безоговорочно принимали условия оппонента. Старшеклассники с **формальным** уровнем конфликтности, как и прежде, проявляли полное безразличие к чувствам оппонента. Для многих юношей и девушек характерным был перенос негативных последствий конфликта на отношение к своему оппоненту в целом, что выражалось в избегании общения с ним, в разрыве всех ранее существовавших связей и нежелании видеть в нем какие-либо положительные черты. Это объяснялось недостаточной сформированностью нравственного сознания, нравственных чувств и необходимых умений конструктивного разрешения конфликтов. Для решения этой проблемы мы обучали старшеклассников *положительной оценке личности*. Упражнения «Комплимент» [Прутенков 1996: 60], «Волшебные стулья», «Чемодан» [Там же: 86], «Грани сходства и грани различия» [Там же: 68] способствовали решению данных проблем, хотя на данном этапе еще не произошли существенные сдвиги в формировании уровней конфликтности.

Дальнейшая работа определялась целями и задачами следующего – **ритуального** – этапа воспитательного процесса, направленного на формирование конфликтной компетентности учащихся старших классов средней общеобразовательной школы.

Целью ритуального этапа являлось формирование у старшеклассников умений предупредить и конструктивно разрешать конфликтные ситуации.

Решались следующие задачи:

- поощрять переориентацию старшеклассников с внешнего контроля на самоконтроль;
- воспитывать у школьников уважение к личности другого человека и умение признавать равенство своих прав и прав окружающих, независимо от испытываемых к ним симпатий или антипатий;
- обучать использованию тактик сотрудничества и компромисса;

- продолжать развивать умение учащихся старших классов рефлексировать свои мысли, чувства и поступки, а также мысли, чувства и поступки других людей;
- побуждать старшеклассников к анализу различных конфликтных ситуаций, возникающих в коллективе;
- поощрять отказ школьников от конфликтогенов в общении, обучать их технике активного восприятия и построения «Я- высказываний», а также навыкам созидательной критики;
- формировать у старшеклассников потребность в конструктивном разрешении конфликтов.

В содержание воспитания на данном этапе входило обучение школьников приемам самовоспитания и самоконтроля. В частности, каждому из учащихся экспериментального класса предъявлялись результаты теста акцентуаций характера и выдавался список психотехнических упражнений, направленных на преодоление отрицательных черт характера и развитие положительных. Старшеклассникам предлагалось вести дневники самонаблюдения, в которых они могли бы отмечать регулярность выполнения упражнений и результаты работы над собой.

Воспитывая уважение к личности другого человека и развивая навыки созидательной критики, на тренингах проводилось упражнение «Психолог и консультант». Учащиеся разбивались на пары так, чтобы в одной паре оказались «звезда» и «малопопулярный» или «отвергаемый» старшеклассник, либо старшеклассники, испытывающие взаимную неприязнь, либо ученик, испытывающий безответную симпатию к своему партнеру. Каждой паре давалось следующее задание: один из них получал роль психолога, а другой – клиента. Задача психолога в том, чтобы тактично указать клиенту на отрицательные качества его характера, которые проявлялись в реальной жизни. Давалась корректная подсказка, как их можно исправить. «Клиенту» предлагалось оценить степень корректности, проявленную «психологом», а также ценность его замечаний. Далее в тех же парах происходил обмен ролями. По признанию старшеклассников, это упражнение помогло им по-новому взглянуть на своих одноклассников и оценить их.

На данном этапе эксперимента школьники продолжали осваивать конфликтологические понятия, всесторонне анализировали различные конфликты и учились просчитывать возможный алгоритм разворачивания конфликтов и их исход в зависимости от использования той или иной тактики. Особое внимание нами уделялось тактикам компромисса и сотрудничества. Вместе с тем мы разъясняли важность умения использовать различные тактики поведения в конфликте в зависимости от конкретной ситуации. Старшеклассникам предлагалось разыгрывать ролевые миниатюры, в которых эффективными могли бы оказаться как компромисс и сотрудничество, так и соперничество, избегание и приспособление.

С целью развития у старшеклассников умения рефлексировать собственные мысли и чувства, а также мысли и чувства окружающих в качестве домашнего задания им предлагалось написать сочинение на тему «Я глазами

одноклассников». При выполнении этого задания учащиеся должны были предположить, за что их могут уважать и ценить одноклассники, какие черты характера мешают им создать благополучные отношения с ними, чье мнение для них особенно важно. Некоторые сочинения зачитывались, с согласия автора, и анализировались. С теми, кто не хотел обсуждать свои сочинения в группе, проводились индивидуальные беседы.

На ритуальном этапе формирующего эксперимента продолжалось обучение косвенным методам урегулирования конфликтов. В содержание обучения включались техники активного восприятия и упражнения на трансформацию «Ты – сообщений» в «Я – сообщения». Ученикам регулярно выдавались таблицы, левые строки которых были заполнены фразами – обвинениями, начинавшимися с местоимения «ты». Старшеклассникам предлагалось перестроить эти фразы так, чтобы они выражали их отношение к ситуации и звучали бы без обвинений и требований по правилам «Я – сообщения». После завершения индивидуальной работы школьники зачитывали свои «Я – сообщения» и выбирали наиболее удачные.

Приведем примеры трансформаций:

- «Ты не думаешь о чувствах других людей и часто бываешь резок».----- « Окружающие могут посчитать тебя грубым человеком, если будут слышать в свой адрес только резкие замечания. Чувства других людей заслуживают уважения».
- «Ты все время отвлекаешь меня». ----- « Я хочу сосредоточиться на своей работе, мне для этого нужен покой, попробуй забыть обо мне на какое-то время».
- «Ты не признаешь за другими права на их личное мнение и хочешь, чтобы все думали, как ты». ----- « Я думаю, иногда бывает полезно выслушать и попытаться понять мнение другого человека. В точке зрения каждого может быть что-то интересное и справедливое».

В целях формирования стиля общения учащимся предлагалось выполнить упражнение «Мой стиль общения». В ходе выполнения упражнения они записывали основные характеристики своего стиля общения, определяли те умения, которыми хотели бы овладеть для улучшения стиля и повышения эффективности общения и, наконец, отмечали, что они делают в целях гармонизации их общения с окружающими.

Продолжалась работа над развитием умения тактично и созидательно критиковать негативные проявления окружающих. Так, например, обучаемым предлагалось подумать над тем, какие черты друзей и одноклассников вызывают у них наибольшее раздражение, и попытаться высказать им свои чувства, используя «Я – сообщения», десять правил искусной критики, вербальные способы демонстрации своего расположения к собеседнику.

Хотя некоторые юноши и девушки еще не всегда были способны использовать «Я – сообщения», тактично высказывать претензии окружающим и применять приемы созидательной критики, тем не менее, они не боялись занимать активную позицию в ходе разрешения той или иной конфликтной

ситуации. Следовательно, мы могли констатировать положительное развитие уровней конфликтности учащихся.

Метод *положительной оценки личности* имел для нас особую значимость. Он построен на осознании того, что конфликтующий нуждается в сочувствии и поддержке. Его личные качества заслуживают положительной оценки. Умение увидеть положительные качества оппонента позволяют старшеклассникам разрушить образ «противника» и расценивать оппонента как партнера. В свою очередь, стараясь оправдать положительную оценку, участники конфликта будут стремиться к использованию конструктивных способов разрешения сложных межличностных ситуаций. В целях реализации данной технологии применялось упражнение «Контраргументы». Старшеклассникам предлагалось разделить лист бумаги на две половины. В левую колонку «Недовольство собой» нужно было записать все то, что каждому из школьников в себе не нравилось. В правой колонке фиксировались контраргументы. В процессе обсуждения старшеклассникам задавались вопросы: « Легко ли вам было оправдать свои недостатки?», «Кажутся ли вам контраргументы других людей справедливыми и здравыми?», « Если мы часто прощаем себе недостатки, следует ли нам научиться прощать других или хотя бы принимать к сведению их объяснения?».

Потребность школьников в конструктивном разрешении конфликтов формировалась с помощью ознакомления учащихся с алгоритмом переговорного процесса участников конфликта, направленного на поиск такого решения, которое максимально удовлетворило бы обе конфликтующие стороны.

Алгоритм переговорного процесса участников конфликта, направленного на поиск решения, максимально удовлетворяющего обе конфликтующие стороны

1. *Определите свои желания и потребности:* скажите, чего вы хотите и почему, выражайтесь максимально точно и ясно.
2. *Слушайте оппонента:* внимательно выслушайте все, что говорит оппонент о своих желаниях и потребностях, если они вам не ясны, задайте дополнительные вопросы.
3. *Найдите как можно больше вариантов возможных решений:* подумайте обо всех возможных способах разрешения конфликта, на этом этапе не выражайте своего мнения по поводу того, насколько они хороши или плохи.
4. *Выберите справедливое решение:* повторно рассмотрите все идеи и выберите ту, которая покажется каждому из конфликтующих наиболее приемлемой.
5. *Составьте план действий:* когда вы пришли к соглашению по поводу той или иной идеи, спланируйте что и как каждый из вас должен делать, чтобы воплотить ее в жизнь.

Многие старшеклассники признавали, что, даже искренне желая разрешить конфликт, они не всегда могут воздержаться от взаимных обвинений и оскорблений, побороть негативные эмоции. Некоторые из них выражали

уверенность в том, что участие третьего лица, которое пользуется доверием обеих сторон, могло бы помочь им справиться с этой проблемой. Принимая во внимание пожелания старшекласников, мы предложили их вниманию описание действий сторон в разрешении конфликта при участии третьего лица.

Действия сторон, направленные на разрешение конфликта, при участии третьего лица

1. Каждая из конфликтующих сторон отдельно от другой сообщает третьему лицу, в чем состоит суть проблемы.
2. Каждая из сторон описывает третьему лицу свои чувства.
3. Каждая из сторон выслушивает информацию, полученную третьим лицом от оппонента.
4. Каждая из сторон объясняет, в чем она согласна с оппонентом, а в чем – нет.
5. Третье лицо высказывает, какое решение кажется ему оптимальным в данной ситуации.
6. Конфликтующие стороны высказывают свои нужды и интересы.
7. Посредник и каждая из конфликтующих сторон отдельно друг от друга пытаются найти как можно больше вариантов разрешения конфликта.
8. Конфликтующие стороны встречаются друг с другом в присутствии 3-го лица и оценивают возможные последствия каждого решения.
9. Все участники переговорного процесса вместе выбирают одно оптимальное решение.
10. Оппоненты и посредник вырабатывают план дальнейших действий по воплощению этого решения в жизнь.
11. Оппоненты при помощи посредника составляют соглашение о том, что каждая из сторон обязуется сделать для разрешения конфликта.
12. Стороны договариваются о встрече через некоторое время, чтобы обсудить итоги работы. При необходимости составляется новый договор.

В результате воспитательной работы, проведенной во время ритуального этапа эксперимента, у старшекласников были сформированы умения рефлексировать собственные мысли и чувства, а также мысли и чувства окружающих; у некоторых из них развилась способность проявлять уважение к личности другого независимо от наличия симпатий или антипатий по отношению к нему; тренировались навыки самоконтроля при разрешении конфликтных ситуаций. Главным достижением данного этапа явилась сформировавшаяся у старшекласников потребность в конструктивном разрешении конфликтов при помощи эффективного использования различных тактик поведения в конфликте. Полученные теоретические знания учащиеся успешно применяли на практике. У многих старшекласников отмечалась положительная тенденция к изменению уровня конфликтности, что позволило осуществлять дальнейшую работу на следующем – **стереотипном** этапе воспитательного процесса. Цель стереотипного этапа заключалась в создании воспитывающих ситуаций, направленных на закрепление навыков по предупреждению и разрешению конфликтов.

На данном этапе решались следующие задачи:

- стимулировать использование техники активного восприятия, «Я – сообщений» и созидательной критики;
- поощрять раскрытие творческого потенциала старшеклассников;
- предлагать упражнения, направленные на совершенствование умений по использованию тактик компромисса и сотрудничества;
- использовать моделирование конфликтных ситуаций в воспитательных целях, поощрять поиск оптимальных вариантов разрешения конфликтов, учитывающих интересы всех оппонентов;
- совместно анализировать конфликтные ситуации, возникающие в классном коллективе.

На момент перехода к стереотипному этапу формирующего эксперимента у большей части учащихся нам не удалось констатировать однозначного перехода на новый уровень конфликтности. Умения по предупреждению и конструктивному разрешению конфликтов, приобретенные на предыдущем этапе эксперимента, закреплялись в различных видах деятельности, в том числе в деятельности общения. Отрабатывались умения применять тактику сотрудничества и компромисса в ходе разрешения различных противоречий. При разыгрывании ролевых миниатюр старшеклассники должны были демонстрировать умения эффективно использовать эти два способа поведения в конфликте.

Во время занятий школьники продолжали анализировать конфликты, возникающие в классе и за его пределами, уделяли особое внимание поиску оптимального разрешения той или иной конфликтной ситуации, пробовали себя в роли посредника при разрешении конфликтов. В полном объеме начал применяться *метод смоделированного конфликта*. Он был направлен на создание воспитывающих ситуаций для полного разрешения противоречий, являющихся основой реальных конфликтов. Благодаря воспитывающим ситуациям создавались условия для совершенствования навыков конструктивного взаимодействия и полного разрешения конфликтных ситуаций.

На стереотипном этапе воспитательного процесса, направленного на формирование конфликтной компетентности учащихся старших классов средней общеобразовательной школы, особое внимание уделялось арт-упражнениям. Целью арт-упражнений было помочь старшеклассникам осознать, что у каждого из них есть свой собственный уникальный внутренний мир, достойный внимания и уважения, обуславливающий поведение и эмоциональные реакции человека. Кроме того, данный вид упражнений способствовал формированию интереса к окружающим, потребности в создании гармоничных отношений с ними.

Так, например, на одном из занятий тренинга учащимся было предложено вытянуть листок с именем своего одноклассника или одноклассницы. В течение нескольких минут попытаться про себя вспомнить все, что этот человек когда-либо делал, говорил о себе, чем он отличился на занятиях тренинга. Затем, используя кисти, краски и бумагу нарисовать дом, который, с точки зрения исполнителя, стал бы идеальным жилищем для этого ученика. После

завершения работы старшеклассники дарили друг другу свои рисунки и объясняли, почему они бы поселили одноклассника именно в такой дом. Человек, получавший подарок, должен был сказать, доволен ли он своим «жильем» или нет и почему.

Ученикам также предлагалось выбрать среди одноклассников «объект для наблюдения» и стараться в течение двух – трех дней обращать особое внимание на настроение, поведение, стиль общения данного человека. Впоследствии на тренинговом занятии «наблюдатель» при помощи мимики и жестов изображал свой «объект», а зрителям предлагалось угадать его имя.

На занятиях по-прежнему большое внимание уделялось упражнениям на отработку техники активного восприятия, обучению *положительной оценке личности* и использованию «Я – сообщений».

Формируя эмоциональный компонент отношения, мы предлагали старшеклассникам упражнение «Другая душа». Учащимся предлагалось представить, что в их тело попала душа совершенно другого человека, например одноклассника. Юношам и девушкам нужно было выразить свою реакцию на те или иные события, происходящие в жизни, включая конфликты, с позиций этого другого человека. По завершении упражнения ученики анализировали то, чем нехарактерные для них реакции отличаются от привычных, чем они хуже или лучше. Многие старшеклассники отметили, что впервые вышли за рамки привычных эмоциональных реакций и смогли понять причины, по которым их «новая душа» каким-либо образом реагирует на определенные события.

В процессе повседневной жизнедеятельности старшеклассников, распределяя поручения, связанные с дежурством по школе, подготовкой общешкольных или классных мероприятий, мы обеспечивали взаимодействие учащихся с разным уровнем конфликтности. Это позволяло старшеклассникам на практике использовать тактики сотрудничества и алгоритм переговорного процесса при разрешении реально возникающих конфликтных ситуаций.

Таким образом, на стереотипном этапе процесса воспитания конфликтной компетентности учащихся старших классов формировались образцы конструктивного поведения в конфликтных ситуациях. Освоение этих образцов способствовало применению различных способов взаимодействия в конфликте в зависимости от конкретной ситуации. У старшеклассников сформировались умения использования техники активного восприятия, созидательной критики и «Я- сообщения». Осуществлялся поиск оптимальных вариантов разрешения конфликтов при учете интересов всех оппонентов. Конфликтные ситуации, возникающие в классном коллективе, всегда анализировались. При разрешении конфликтов предпочтение отдавалось тактикам компромисса и сотрудничества. Следовательно, можно было говорить о переходе некоторых старшеклассников на **достаточный** уровень конфликтности.

Этап **«осознанный выбор»** – следующий, четвертый этап процесса воспитания конфликтной компетентности старшеклассников.

Цель этапа – способствовать осознанию старшеклассниками значимости конфликтной компетентности с тем, чтобы это осознание стало частью их жизненной позиции.

Задачи этапа:

- формировать потребность старшеклассников в поиске оптимальных вариантов разрешения конфликтов;
- продолжать работу над развитием самоконтроля и самонаблюдения в ситуации конфликта;
- обеспечить должную отработку упражнений, направленных на использование тактики сотрудничества, поддерживать стремление к конструктивному взаимодействию с оппонентом в ходе разрешения конфликта;
- побуждать старшеклассников к принятию ответственности за исход конфликта, осмыслению значимости своего личного вклада в его разрешение;
- формировать у старшеклассников внутреннюю потребность в разрешении противоречий, лежащих в основе конфликтов, не допускать нарушения прав и свобод окружающих.

Выше названные задачи решались старшеклассниками в ходе разыгрывания ролевых миниатюр, выполнения соответствующих упражнений, а также в дискуссиях, беседах, тренингах, коллективных творческих делах. Ролевые миниатюры позволяли продемонстрировать как можно больше вариантов разрешения одного и того же конфликта. При этом предпочтение отдавалось тактикам компромисса и сотрудничества.

Упражнение «Второй шанс» было направлено на развитие самоконтроля и рефлексии собственных поступков. Ученикам предлагалось вспомнить какой-либо конфликт, при разрешении которого они незаслуженно обидели своего оппонента, не сумели контролировать свои эмоции или просто подчинились чужой воле и не отстаивали своих интересов. Затем они мысленно возвращались в ту ситуацию и описывали новый способ, при помощи которого попытались бы разрешить этот конфликт.

В индивидуальных беседах многие старшеклассники отмечали, что они не всегда способны выразить свое неудовольствие поведением одноклассников, особенно если конфликт напрямую не касается их, однако впоследствии они испытывали чувство неудовлетворенности и растерянности. С целью побуждения старшеклассников к осмыслению значимости своего вклада в разрешение конфликта и тренировки умения созидательно критиковать и тактично высказывать претензии окружающим, следуя правилам «Я – сообщения», им было предложено упражнение «Почтовый ящик». В течение недели учащиеся экспериментального класса складывали в специально сделанный ими почтовый ящик записки, адресованные тем одноклассникам, которым они ранее не высказали какую-либо претензию. Затем на одном из тренинговых занятий почтовый ящик открывался, и старшеклассники получали послания друг друга. Затем следовало обсуждение, в ходе которого автору записки предлагалось объяснить, почему ему важно сделать именно это замечание, а «получателю» прокомментировать свое поведение и признать справедливость или опровергнуть замечания одноклассников.

Формирование потребности в разрешении противоречий, лежащих в основе конфликта, осуществлялось в ходе проведения дискуссий, бесед и занятий тренинга.

Так, например, каждому школьнику предлагалось вытянуть листок с описанием какого-либо межличностного конфликта, участником или наблюдателем которого он бы являлся. Старшеклассник должен спрогнозировать его развитие и последствия, если он:

- полностью игнорирует мнение оппонента и подавляет его;
- старается не замечать конфликт и всеми возможными способами пытается уйти от его разрешения;
- принимает решение оппонента, не пытаясь критически осмыслить его;
- принимает активное участие в разрешении конфликта и берет на себя ответственность за его исход.

Старшеклассникам также предлагалось написать сочинение на тему «Каким я буду через пятнадцать лет», в ходе его написания необходимо было ответить на следующие вопросы: «Будешь ли ты избегать конфликтов?», «Будешь ли ты стараться отстаивать интересы других людей, если кто-то попытается их ущемить?», «Считаешь ли ты, что каждый человек ответственен за то общество, в котором он живет?»

С целью закрепления умений предупреждать и конструктивно разрешать конфликты старшеклассникам предлагалось выполнение проектов, осуществлялась подготовка и проведение досуговых мероприятий и т.д.

На данном этапе эксперимента нами было отмечено повышение социометрического статуса старшеклассников, чей уровень конфликтности стал **достаточным** или **оптимальным**. Одноклассники обращались к ним за помощью при выполнении различных видов деятельности, в том числе и при разрешении конфликтов.

По завершении этапа «осознанный выбор» старшеклассники научились контролировать и рефлексировать свое поведение во время разрешения конфликта; принимать ответственность за исход конфликта и осмысливать значимость своего личного вклада в его разрешение. У большинства старшеклассников была сформирована потребность в разрешении противоречий, лежащих в основе конфликтов и позитивное отношение к конфликту как способу проявления свободы личности, возможности реализовать и отстаивать собственные интересы и интересы других людей.

Следовательно, мы можем утверждать, что многие учащиеся экспериментального класса перешли на **достаточный** или **оптимальный** уровень конфликтности.

Заключительным являлся этап «**самоактуализации**». На данном этапе совместно с каждым старшеклассником разрабатывалась индивидуальная программа самосовершенствования личности, включающая в себя технологии самонаблюдения, самоанализа, самооценки, самоконтроля и т.д. Методы объяснения, лекции, дискуссии применялись нами для ознакомления учащихся с такими понятиями, как самопознание, самооценка, самостимулирование. Для

овладения умением оценивать свои достоинства и недостатки, учащимся предлагалось использовать технику самонаблюдения. При этом особое внимание обращалось на необходимость анализа своих поступков, стремления понять какие мысли, чувства и отношения они выражают. Самоанализ применялся старшеклассниками для соотнесения своих реальных действий при разрешении конфликтов с действиями, представленными в ранее изученных алгоритмах разрешения конфликтов. Поскольку самопознание предполагает активную деятельность личности, то нами поощрялось использование техники самоиспытания. Активное участие в разрешении конфликтов, применение конструктивных тактик взаимодействия в нем позволяло учащимся определить уровень своих конфликтологических знаний, понять, какие навыки и умения требуют дальнейшего совершенствования.

Объективная самооценка учащихся формировалась благодаря коллективному анализу ранее проделанных упражнений («Чемодан», «Психолог и клиент» и т. д.) и индивидуальным беседам, в ходе которых анализировались результаты различных психологических тестов (методика «Личностная агрессивность и конфликтность», опросник Баса – Дарке, тест акцентуаций характера), динамики социометрических статусов учащихся и их уровней конфликтности.

Для реализации намерений по самовоспитанию школьникам предлагалось построить индивидуальный план действий, который позволил бы им развить или воспитать черты характера и личности, необходимые для совершенствования уровня конфликтности и конфликтной компетентности. Школьники учились использовать такие приемы самовоздействия, как самоинструкция и самоконтроль. Юноши и девушки заранее предусматривали свои действия в той или иной конфликтной ситуации и составляли для себя инструкцию поведения в конфликте. Таким образом, осуществлялось осмысление своих поступков, предвидение возможных ошибок и развитие привычки обдумывать свои действия. Самоконтроль предполагал развитие у старшеклассников способностей корректировать свое поведение и поступки. На данном этапе старшеклассники получали индивидуальные консультации, основная работа, направленная на формирование конфликтной компетентности, проводилась ими самостоятельно.

Старшеклассники самостоятельно разрешали конфликты, возникавшие в коллективе, отдавая предпочтение тактикам компромисса и сотрудничества, проявляя гуманное отношение к оппонентам. Школьники с оптимальным уровнем конфликтности пользовались наибольшим уважением и авторитетом своих одноклассников. Именно этим учащимся удавалось разрешать противоречия, лежащие в основе конфликтов, и предупреждать возникновение сложных ситуаций. Принимая необходимость разрешения конфликтов как личностно ценное, они выступали в качестве посредников при разрешении конфликтов между другими одноклассниками.

Ученикам поручалась подготовка и проведение некоторых занятий. Как правило, это были дискуссии на актуальные и интересные для учащихся темы. Ведущие самостоятельно осуществляли поиск информации по заданной теме,

определяли круг вопросов и проблем для обсуждения, в конце занятия подводили итоги. В ходе таких дискуссий школьники на практике применяли техники активного слушания, умения выдвигать аргументы и контраргументы, отстаивать свою точку зрения.

Новыми для старшеклассников явились упражнения на быстрый отдых и расслабление. Известно, что «психологически усталый», напряженный человек вряд ли способен проявить творчество, высокую степень заинтересованности, а иногда и просто желание разрешить тот или иной конфликт. Чтобы собраться с мыслями и успокоиться человеку необходимо уметь расслабляться и восстанавливать свои силы за короткий период времени. Освоение техники быстрого отдыха и расслабления позволяло не только восстанавливать силы, но и предохраняло школьников от эмоционального «выгорания».

К моменту окончания эксперимента мы констатировали **достаточный** уровень конфликтности у шести и **оптимальный** уровень конфликтности у пяти учащихся экспериментального класса. Эти старшеклассники с готовностью разрешали межличностные конфликты различного рода, активно применяли знания, полученные в ходе проведения эксперимента, на практике, отдавали предпочтение тактике сотрудничества, проявляли эмпатию к оппоненту. Нахождение оптимального решения конфликта являлось для них лично ценным, конфликт воспринимался как возможность разрешить глубинное противоречие, гармонизировать отношения с окружающими и перевести отношения с ними на качественно новый уровень развития. У школьников была сформирована конфликтная компетентность. Тем не менее, у некоторых старшеклассников уровень конфликтности качественно не изменился. Возможно, это объясняется их индивидуальными личностными особенностями, нерегулярным участием в занятиях тренинга и пассивной жизненной позицией.

Уровни сформированности конфликтности	Количество учащихся с данным уровнем конфликтности на начальном этапе работы		Количество учащихся, чей уровень конфликтности к концу эксперимента:						Количество учащихся с данным уровнем конфликтности на конечном этапе работы		
			Качественно повысился		Качественно понизился		качественно не изменился				
	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%	
Элементарный	1	4.8	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Формальный	6	28.4	1	4.8	-	-	2	9.6	3	14.3	
Конформный	5	24	-	-	-	-	2	9.6	2	9.6	
Соблюдение											

нейтралитета	5	24	2	9.6	-	-	3	14.3	5	24
Достаточный	3	14.3	6	28.4	-	-	-	-	6	28.4
Оптимальный	1	4.8	4	19.2	-	-	1	4.8	5	24
Всего	21	100	13	62	-	-	8	38	21	100

Таким образом, на практике была реализована модель воспитательного процесса, направленного на формирование конфликтной компетентности учащихся старших классов средней общеобразовательной школы. Учитывались возрастные особенности старшеклассников, этапы воспитания конфликтной компетентности, предусматривающие систему методов и форм воспитания и обучения способам разрешения конфликтов; уровни конфликтности, формирующиеся на том или ином этапе воспитания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Безрукова, В.С.* Педагогика. Перспективная педагогика. Учебное пособие для инженерно-педагогических институтов и индустриально-педагогических техникумов / В.С. Безрукова. Екатеринбург: Изд-во «Деловая книга», 1996. 344с.
- Григорьева, Т.Г.* Основы конструктивного общения: Методическое пособие для педагогов-психологов / Т.Г. Григорьева, Л.В. Линская, Т.П. Усольцева. – 2-е изд., испр. и доп. Новосибирск: Изд-во Новосиб. ун-та, 1999. 173с.
- Лидерс, А.Г.* Психологический тренинг с подростками: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.Г. Лидерс. М.: Издательский центр «Академия», 2001. 256с.
- Прутченков, А.С.* Свет мой, зеркальце, скажи...: Методические разработки социально-психологических тренингов / А.С. Прутченков. М.: Новая школа, 1996. 144с.
- Райс, Ф.* Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс. СПб.: Питер, 2000. 616с.

© Почакаева И.С., 2007