



УПРАВЛЕНИЕ КОНФЛИКТОМ: ИССЛЕДОВАНИЯ И ПРАКТИКИ

**Материалы I университетской
молодежной научно-практической
конференции**

Красноярск, 14 февраля 2018 г.

**Институт экономики, управления
и природопользования**

Министерство образования и науки Российской Федерации
Сибирский федеральный университет

Управление конфликтом: исследования и практики

*Материалы I университетской молодежной
научно-практической конференции*

Красноярск, 14 февраля 2018 г.

Красноярск
СФУ
2018

УДК 316.48(08)
ББК 88.5я43
У677

У677 **Управление конфликтом: исследования и практики : материалы I университетской молодежной науч.-практ. конф.** Красноярск, 14 февраля 2018 г. / отв. за вып. Л. А. Новопашина, Б. И. Хасан. – Красноярск : Сиб. федер. ун-т, 2018. – 76 с.
ISBN 978-5-7638-3940-1

Приведены материалы выступлений участников I университетской молодежной научно-практической конференции «Управление конфликтом: исследования и практики».

Предназначены для бакалавров, магистрантов, аспирантов и молодых ученых в области психологии, конфликтологии и других гуманитарных наук.

Организационную работу по проведению конференции и изданию сборника осуществили магистранты и преподаватели магистерской программы «Конфликт-менеджмент» кафедры управления человеческими ресурсами Института экономики, управления и природопользования Сибирского федерального университета и сотрудники автономной некоммерческой образовательной организации «Институт психологии практик развития».

Материалы публикуются в авторской редакции. За содержание своих докладов и сообщений ответственность несут их авторы.

Конференция проводится при финансовой поддержке Института психологии практик развития.

Электронный вариант издания см.:
<http://catalog.sfu-kras.ru>

УДК 316.48(08)
ББК 88.5я43

ISBN 978-5-7638-3940-1

© Сибирский федеральный университет, 2018

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	4
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ РАЗРАБОТКИ	5
<i>Ватащак И.С. Молодёжные профессиональные педагогические игры как способ актуализации конфликтов профессионального развития современных учителей.....</i>	<i>5</i>
<i>Горлова Н.В. Конфликт как механизм развития</i>	<i>14</i>
ПРОБА ПЕРА.....	21
<i>Котченко А.С. Конфликтная конструкция как средство для расширения коммуникативного репертуара в организации.....</i>	<i>21</i>
<i>Новикова К.О. Онтологическая децентрация как основа формирования переговороспособности</i>	<i>26</i>
<i>Сайков В.Ю. Участие в процедурах посредничества как способ усвоения конфликтной компетентности.....</i>	<i>32</i>
ПОКУШЕНИЕ НА КОНФЛИКТ.....	36
<i>Вейбер Н.Ю. Слепые пятна в разрешении конфликта</i>	<i>36</i>
<i>Карпинская Е.П. Источники конфликта: основания для классификации и методы обнаружения</i>	<i>40</i>
<i>Комарова Т.В. Конструктивный и деструктивный конфликт: феномены и признаки</i>	<i>46</i>
<i>Люкина К.С. Неразрешенный конфликт: признаки.....</i>	<i>49</i>
<i>Опарова Н.А. Уровни конфликта в семьях с подростками: основания для классификаций и методы обнаружения</i>	<i>54</i>
<i>Ренева А.О. Конфликтная ситуация: чья она?.....</i>	<i>58</i>
<i>Щербинин В.В. Конфликтогены: признаки и критерии наблюдения</i>	<i>63</i>
<i>Шурухайлова Е.М. Разрешение конфликта. Способы решения</i>	<i>66</i>

«...А самолеты сами не летают,
А теплоходы сами не плывут.
А вездеходы сами не шагают,
А новостройки сами не растут.»
Игорь Шаферан

Предисловие

Несколько последних лет в рамках магистерской программы «Конфликт-менеджмент», которая реализуется в Институте экономики, управления и природопользования, мы совершаем упрямые попытки «втянуть» наших магистрантов в подлинную образовательную практику.

Для этого предпринимаются разные пробы организации деятельности. Одним из основных шагов является организация переговорного процесса, где в качестве сторон выступают магистранты и профессорско-преподавательский состав¹.

В этом году мы сделали еще один очевидный, но, в силу разных причин, только сейчас осуществляемый шаг: специально организовали площадку, где студенты и аспиранты могли бы обсуждать и публиковать свои разработки и исследования. Собственно, для этого и появилась университетская молодежная научно-практическая конференция «Управление конфликтом: исследования и практики».

Основной темой конференции стало обсуждение конфликта как механизма профессионального развития. Как конфликт становится условием карьерного роста и профессионального развития? Как мы это можем видеть? Измерять? Получать новое знание?

Л. А. Новопашина, Б. И. Хасан

¹ Хасан Б. И., Новопашина Л. А. Практика продуктивного конфликта (переговоры в репертуаре образования) // Человек.RU. 2017. № 12. С. 102–108. https://elibrary.ru/download/elibrary_27810514_18751656.pdf.

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ РАЗРАБОТКИ

И.С. Ватащак

Молодёжные профессиональные педагогические игры как способ актуализации конфликтов профессионального развития современных учителей

Экспериментальный социальный проект «Молодёжные профессиональные педагогические игры Красноярья» разворачивается в Красноярском крае с 2011 года, в 2013-м по результатам мониторинга, проведённого Институтом образования НИУ ВШЭ, он был признан лучшей практикой, реализуемой в Красноярском крае. Проект представляет собой систематические профессиональные состязания среди молодых педагогов для решения разноплановых задач: от обеспечения профессиональной идентичности, поиска собственного места среди «таких же, как я» до актуализации идеи профессионального развития и формирования современных профессиональных компетентностей. Кроме того, чрезвычайно актуальным является внедрение в сферу образования принципов динамичности, возможности проследить индивидуальное развитие, а также состязательности и зрелищности, которое может повлечь за собой повышение престижности и желательности сферы образовательной и педагогической деятельности.

Опираясь на данные различных исследований (см. [1], [2]), в том числе и нашего собственного предпроектного исследования, описанного ранее [3], мы можем констатировать, что для нынешнего поколения учителей, работающих в школе, идея развития как ценного, безусловно, существует, но представлена в весьма редуцированном виде: не внутренними, качественными и деятельностьюными изменениями, а в традиционной форме следования общепринятым нормам,

в виде повышения квалификации и постепенного увеличения знания-вого запаса. То есть у большинства работников сферы образования мы можем зафиксировать обыденное представление о развитии, как о динамике накопления опыта. Согласно этому видению молодые учителя – неопытные, неумелые, «недо», а учителя опытные – зрелые, умелые и так далее. Предполагается, что для опытных развитие не нужно, они уже развиты, всего достигли, им теперь необходимо только реализовывать тот потенциал, который они набрали, а для молодых развитие – это увеличение опытности, постепенное накопление.

Мы полагаем развитие иначе. С одной стороны, опираясь на модель, разработанную Л. М. Митиной, – предполагающую способность человека выйти за пределы непрерывного потока повседневной практики, увидеть свой труд в целом и превратить его в предмет практического преобразования. Профессиональное развитие человека детерминируется противоречиями разного рода. Но основной движущей силой развития профессионала выступает внутриличностное противоречие между Я-действующим и Я-отраженным. Вектором профессионального развития является творческое Я личности [4].

С другой стороны, мы ориентируемся на матрицу профессионализации, разработанную авторским коллективом во главе с К. Г. Митрофановым. Развитие в ней полагается при переходе от уровня к уровню в качестве увеличения свободы действия, как переход на следующий уровень свободы профессионального действия и расширения свободы действия. То есть не просто приращение опыта и снижение тревожности или беспокойства за дисциплину и другие вещи, а качественные изменения в отношении видения профессии [1].

И только такое полагание развития, на наш взгляд, адекватно современной миссии педагогической профессии. Ведь современное общество и ритм жизни требуют от человека способностей к быстрому реагированию, принятию решений в ситуациях неопределенности, решения всё более сложных задач... И ко всем этим жизненным ситуациям подготовить подрастающее поколение должна школа и, следовательно, учитель.

При этом является вполне очевидным, что не обладающий данными способностями и компетентностями педагог не сможет «взрастить» такие умения в детях. И ему самому необходимо постоянно приобретать новые компетентности, решать новые актуальные задачи, профессионально развиваться. Особенно актуальными идеи профессионального развития становятся для молодых учителей, так как именно они являются «подрастающей» сменой нынешнего поколения

педагогов и должны нести на себе и собой обновление и улучшение системы образования, задавать новые горизонты и вектор развития. Но педагогическое образование не дало молодым специалистам достаточных ресурсов для понимания вариантов и способов развития.

И так как профессиональное развитие учителей общеобразовательных школ не является само собой разумеющимся и не случается спонтанным образом (как и любое другое развитие), следовательно, необходимо создавать институциональную поддержку развития молодых педагогов, специально её проектировать. На наш взгляд, развитие может происходить в русле формирования метапредметных компетентностей, которые надстраиваются над предметными, поглощают и обеспечивают их наиболее эффективное использование, а отнюдь не отменяют или проблематизируют. Метапредметные компетентности являются следующим уровнем развития компетентностей, наиболее адекватно отвечающим вызовам современного мира.

Тем не менее традиционно молодые педагоги в первое время работы в образовательных учреждениях озадачены (со стороны конкретного рабочего места) и озабочены (с точки зрения самочувствия), в лучшем случае, вопросами адаптации. Сюжеты профессионального развития скрыты от них, не актуализированы и отложены на ту пору, когда случится адаптация, и, по сути, развитие начнёт приключаться само собой.

Мы же, со своей стороны, исходим из того, что именно в этот период притязаний, энергии молодые профессионалы чувствительны к вызовам современности и вопросам собственного и детского развития. И если их вовремя, в это время сензитивного периода, не актуализировать и не проблематизировать, то потом это сделать будет гораздо труднее.

Мы полагаем, что профессиональное развитие в педагогической профессии происходит в результате появления профессионального новообразования – способности видеть деятельность в целостности: с её целями, результатами, отдельными действиями и т. д.

Гипотезы:

1) профессиональное новообразование появляется у учителя при условии актуализации и разрешения конфликта между предметным и метапредметным содержанием его деятельности;

2) актуализация этого конфликта может происходить в специально организованной деятельности, имеющей формат профессиональных состязаний в области метапредметных компетентностей среди учителей, с отсутствием привычного предмета и объекта (учеников);

3) разрешение конфликта возможно через появление новых деятельностиных притязаний в связи с другим видением профессии.

Такого рода изменения могут произойти только при условии овладения педагогом рефлексией как специальной техникой.

Итак, чтобы сформировать те или иные компетентности, необходимо организовать деятельность, в ходе которой будут формироваться, тренироваться и использоваться метапредметные компетентности, которые впоследствии учитель сможет применить в ходе педагогической деятельности.

В качестве такой деятельности мы предположили систематические профессиональные состязания среди молодых педагогов, которые не только позволяют формировать и проверять профессиональные компетентности, но и обеспечивают профессиональную идентичность, принадлежность к когорте учителей нового поколения, собственное место среди «таких же, как я».

Проект построен на прототипе спортивной деятельности и представляет собой тренировки и соревнования в четырех лигах, каждая из которых содержит в себе сложное переплетение различных метакомпетентностей: проектное и критическое мышление, конфликтное конструирование, лидерство, работа с возрастом и так далее. Развитие этих и других метапредметных компетентностей может позволить, на наш взгляд, более эффективно отвечать на вызовы общества современному образованию.

Но в реальности молодых педагогов, ориентированных на современные тренды и собственное развитие относительно них, практически нет, потому что им эти вызовы не явлены или не «достаю» их... Они где-то опубликованы, но молодёжь их к себе не относит, потому что они попали в реальную школьную действительность и им нужно в ней как-то располагаться. Именно с необходимостью адаптации связаны переживания, тревога и конфликты.

У каждого молодого педагога есть ощущения, представление о текущей ситуации и представление о себе дальше, в будущем, а также какие-то интуиции о переходе из актуального состояния в последующее, за счёт чего он может произойти. И здесь, по нашему мнению, может быть два варианта: условно «естественный» и деятельностьный.

Естественный, или предопределённый, вариант содержит в описании перспективы некоторые естественные характеристики (со мной произойдёт то, что происходит со всеми, всегда), а в описании перехода – метаморфозу (было – стало). Это позиция не-деятельностная

в отношении своей профессии. Деятельность здесь рассматривается как деятельность по поводу учеников и по поводу преподавания, а не по поводу своей профессии. Человек не относится к профессии как к тому, что он с собой делает. Он не субъект, а агент деятельности. Его поставили, оснастили, запустили и дальше надо им рулить, управлять, он будет двигаться соответствующим образом. Следовательно, мы полагаем, что у него нет профессиональной рефлексии, а есть профессиональные функции.

Деятельностный же сценарий – тот, в котором обнаруживается профессиональная позиционность. Эта позиция состоит в том, что человек намерен строить себя. И тогда он по-иному описывает исходную ситуацию, перспективу и то, за счёт чего она будет достигнута.

По нашей гипотезе, педагогов с деятельностной ориентацией (на современные тренды) единицы. Следовательно, нужна специальная организованность вызова как вызова, а не просто публикации его: «ты вот там-то почитай». Для прочтения вызовов нужно, чтобы они приняли какую-то деятельностную форму организованности. Тогда конфликт относительно притязаний «вперёд» может актуализироваться.

Такой деятельностью нами полагаются «Молодёжные профессиональные педагогические игры» (МППИ) – состязания в области метапредметных компетентностей среди молодых учителей (равных, таких же, как он). За счёт специально выстроенных организаторами проблематизаций в соревнованиях у учителя должен актуализироваться конфликт между предметным и метапредметным содержанием его деятельности. Если латентного конфликта не было, то он либо появляется в связи с проблематизациями, либо игнорируется. То есть претензия состоит в том, чтобы за счёт игр радикально менять позицию, менять ориентации и установки: с экстернатальных – на интернатальные, разворот на себя и собственную позицию.

Основной деятельностью для молодых педагогов – участников МППИ является школьная практика. Участники МППИ втягивают сюжеты из своей практики в игровую действительность как примеры, как кейсы для тренировки. Это позволяет модельно, с разных сторон рассматривать сложные практические ситуации, проигрывая, переживать их заново, а значит, справляться с переживаниями, которые возникали тогда, в классе.

Здесь мы, как организаторы, сталкиваемся с вопросом, как сделать так, чтобы участниками обнаруживалось это противопоставление и появлялась претензия на смену позиции? Ведь есть риск в том, что если человек всё время является участником (в лиге есть определён-

ный материал, есть лидер лиги, определённые правила и т. д.), то не появится ли такой же стереотип, как в обычной школьной практике? Мы планируем, что участники должны уйти из привычных отношений «учитель – ученик – предмет» и выйти в отношение «учитель – учителя», «такие же, как я», где предмет уже с метапредметом появляется, где появляются косвенные вещи и они выделяются, обнаруживаются именно мои умения как мои умения: не на учениках, а на «доске», открываются для учителя в условиях конкуренции. Тогда они становятся гораздо более сильными и отчётливыми зеркалами, чего нельзя получить в обычной практике, даже если кто-то к тебе придёт на уроки или ещё куда-то. Он, в лучшем случае, сделает тебе замечание к привычным схемам деятельности, а здесь нужны другие. Но есть риск, что если специально не организовывать это переход, сам собой он не случится.

И дальше следующий вопрос: может быть, такое изменение происходит только на переходах в другую позицию: например, от участника к судейству или к тренерству? Если это так, если мы на судьях и на тренерах обнаружим эти характеристики, отличающие от рядовых участников (от них же самих как рядовых участников), то тогда, следовательно, сами игровые динамики нужно устраивать как способствующие такого рода переходам и раздвижениям картинок.

Дальше должны следовать пробы разрешения конфликта, которые открывают возможность для появления профессионального новообразования, которое начинает опробоваться в различных ситуациях деятельности. Эти пробы и запрос на иного типа знание и способ действия, по нашему мнению, может оформляться в запросе на второй уровень игр. Интернатура в Ассоциации планируется как место рефлексии игр, где в специальном обсуждении, осмыслении может оформляться, обнаружили ли участники дефициты там, где они их раньше вообще не чувствовали? Соотносится ли то, что произошло, с их замыслами и целями, достигли ли они того результата, на который рассчитывали, или открыли и обнаружили гораздо больше?

То есть в проекте сюжет развития должен быть специально организованным, вначале как остановка. По нашему замыслу, игры должны способствовать остановке и перепредмечиванию того, что учителя делают в школе. Но для того, чтобы это произошло, должна случиться ещё одна остановка – уже игры. И если нам не удастся остановить игру, то нам не удастся игрой остановить школьный процесс.

Данный проект имеет довольно сложную организацию, за счёт которой и предполагается добиться качественно новых результатов.

Во-первых, это сама деятельность по подготовке и проведению профессиональных состязаний, в рамках которых можно на относительно нейтральном материале опробовать имеющиеся компетентности, а за счёт этого рефлексивно отнестись к своей профессиональной деятельности, содержательно в ней продвинуться. Участники по собственной инициативе могут принимать участие в разработке содержания и организации соревнований – естественно, те, кто уже качественно продвинулся в какой-либо лиге и имеет соответствующие приращения. Но для рефлексии необходимо иметь позицию вне, иначе подлинного выхода не происходит.

Во-вторых, институт профессиональных педагогических состязаний организуется и позиционируется как клубное пространство по отношению к процессу производства – педагогической деятельности. Здесь мы опираемся на различие, проведённое и описанное Г. П. Щедровицким: «Одно пространство задано административной структурой, и это всегда есть производство; эти структуры и создаются для производства... А всё пространство вокруг производства ... это – клуб, клубная структура. Это условное название для того пространства вне производственных структур, в котором люди существуют как личности» [5, с. 34, 35].

Сложноструктурированность и многозадачность описываемого нами конструкта МППИ непременно содержит и одновременно влечёт за собой различные области конфликтов, которые обуславливают, сопутствуют и вытекают из происходящего.

Рассмотрение профессиональной игры как конфликтной конструкции, по нашему мнению, возможно по двум основаниям: внутренняя организованная конфликтность (то, как устроена сама конструкция) и функция инициирования конфликта у участников (здесь необходимо различать конструктивные конфликты, которые планируется создать в расчёте на развитие в процессе их разрешения; и сопутствующие конфликтные феномены – внутриличностные и межличностные конфликты, которые не планировалось создавать, но они могут появляться условно естественным образом, сопутствовать: их появление необходимо учитывать и быть готовым к работе и с конфликтами такого рода).

Внутренняя конфликтность (разворачивается не последовательно, с постоянными пересечениями):

- введение нового содержания – современные вызовы сфере образования, различие системы и сферы образования, различие образования и обучения и так далее;

- проблематизации – относительно функций и назначения учителя, содержания и результатов образования и др.;
- содержание лиг – различение предметных и метапредметных компетентностей, появление (обнаружение) нового предмета деятельности, видение, диагностика, способы овладения компетентностью для учителя, развитие у учеников;
- тренировки и соревнования – проверка себя, наращивание компетентностей, состязательность, самочувствие.

Переоформление и понимание задачи и всего происходящего за счёт рефлексии с участниками. С её помощью происходит превращение полученного материала в инструмент действия на другом материале в другом контексте – в предметном содержании, во взаимодействии с детьми и коллегами, родителями учеников и так далее.

Предположительно, если на играх педагоги обнаруживают для себя и «отзываются» на новое содержание, новые способы действия и другие схемы, то и в реальной профессиональной жизни они могут отзываться на эти сюжеты или сами их инициировать в рамках урока, предмета, школы, района [6, с. 38, 39].

Функция разворачивания конфликта по отношению к профессии. За счёт своего содержания игры могут инициировать конфликт самоопределения относительно того, куда и на что педагог ориентирован в отношении профессии. По сути, это внутренний конфликт типа: Я-профессиональное (актуальный образ) – Я-профессиональное (идеальный образ). Гипотетически может быть осуществлён разворот от внешних, формальных характеристик профессии и решаемых задач на себя, на собственное содержательное профессиональное движение. Этот конфликт может переживаться в следующих формах:

- отсутствие/появление самочувствия;
- обнаружение собственных профессиональных и личностных притязаний;
- чувство идентичности с профессией или его отсутствия;
- обнаружение общности, ощущения себя среди таких же, как я.

Так как позиция участника профессиональных игр является внешней по отношению к педагогической деятельности, следовательно, она позволяет увидеть эту деятельность извне. И, возможно, начать её анализировать, проблематизировать, критически к ней относиться и так далее. Предположительно, это может позволить запустить процесс самоопределения и отношения к профессии как к своей, а не как к чему-то внешне вменённому.

Благодаря попыткам занять метапредметную позицию в лигах, у учителя актуализируется противоречие внутри предметного содержания как предметного. Возникает вопрос степени овладения предметным содержанием и адекватности текущего состояния собственным притязаниям или внешним ожиданиям [6, с. 39].

Сопутствующие конфликтные феномены. Также у участников могут быть инициированы следующие внутренние конфликты:

- переживание завышенной/заниженной самооценки;
- обнаружение принятия или непринятия внешнего вменения.

Может появиться внешний конфликт между участником и организаторами (теми, кто ему это всё предлагает).

Ощущение тупика, по нашему мнению, во многом обусловлено монотонностью нынешней школы, в сравнении с другими сферами деятельности и социальными контекстами. Жесткий организационный формат образовательных учреждений оставляет для учителя лишь частичную, инструментальную функцию и, как следствие, отчуждает персону от труда. И если ощущение тупика связано с особенностями профессиональной деятельности, но оно же связано с тем, что человек попадает в состояние так называемого сырого продукта, причём в условиях отсутствия опор. И это отсутствие опор как бы катализирует ощущение тупика, делает его осязаемыми, фактически провоцирует. По сути, не само ощущение тупика провоцирует, а связанное с ним появляющееся чувство тревоги, невидимости выхода и каких-либо перспектив изменения.

За счёт чего его можно компенсировать? За счёт появления опор. Спустя три года реализации проекта мы обнаружили, что он стал выполнять функцию реальной опоры. Участники обнаруживают: «Оказывается, нас много, ребята!» И есть место, в котором к тебе относятся с понимаем. И не просто с пониманием, а демонстрируют твою нужность и важность. Учителя обнаружили, что они кому-то нужны, а в школе это обнаружить и почувствовать не всегда удавалось. Причём нужны они такие, какие есть, а не какие они должны быть. При этом нужность продемонстрировали не непосредственные руководители или коллеги, а извне: представители профессионального и экспертного сообщества, представители ИПК, коллеги, находящиеся на следующей ступеньке... И, по оценкам участников, это дало колоссальный эффект и ресурс для дальнейшего движения.

Список использованных источников

1. Митрофанов К. Г., Васильева Н. П., Козырева Е. Ю. Проблемы профессионализации работников образования. Введение в проблематику // Материалы 17-й Всероссийской науч.-практ. конф. Красноярск, апрель 2010 г. Красноярск: ККИПК, 2011.
2. Дорохова А. В., Игумнова Л. И., Привалихина Т. И. Разрешение конфликтов. М.: Издательский центр «Академия», 2008. 192 с.
3. Проектирование и обеспечение профессионального развития молодых педагогов. Психология образования: состояние и перспективы // Материалы второй конференции психологов образования Сибири. Иркутск, 27–30 июня 2012 г. / ФГБОУ ВПО «ИГУ»; редкол. Баркова Н. П. [и др.]. Иркутск: Изд-во ИГУ, 2012.
4. Митина Л. М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях // Вопросы психологии. 1997. № 4. С. 28–38.
5. Щедровицкий Г. П. Методология и философия оргуправленческой деятельности. Основные понятия и принципы. Курс лекций. М., 2003. 288 с.
6. Молодёжные профессиональные педагогические игры: сб. науч.-метод. материалов / под ред. Н. Ф. Логиновой, И. С. Ватащак. Красноярск, 2016. 136 с.

Н.В. Горлова

Конфликт как механизм развития

В психологии развития понятие конфликта связывают с понятиями кризисов развития. Те межличностные и внутриличностные конфликты, которые разворачиваются в данные кризисные периоды, связаны с развитием, показывая его механизм. Понимание противоречий как движущей силы развития уходит корнями в диалектику Гегеля, а затем уже и в марксистскую философию. У Л. С. Выготского развитие понимается как обязательное движение через литические периоды и кризисы как этапы, где развитие идет «революционным» путем.

Несмотря на то, что в традициях культурно-исторического подхода конфликт «самостоятельно не тематизируется и не является предметом исследования» [5, с. 32], в текстах Л. С. Выготского можно

отметить как идеи о конфликтах и осложнениях подросткового переходного периода, так и рассуждения в целом об особенностях критических возрастов, в которых развитие характеризуется конфликтами с окружающими ребенка людьми. Л. С. Выготский писал, что жизнь ребенка внутри – это связь с переживаниями, которые могут быть болезненны и мучительны, и это связь с конфликтами внутри самого ребенка [1, с. 896]. Кроме того, кризис, по Л. С. Выготскому, состоящий из трех фаз (предкритической, критической и посткритической), завершается разрешением противоречия между средой и отношением ребенка к среде, которое предстает в форме возникновения новой социальной ситуации развития.

Обсуждая проблему подросткового кризиса, А. М. Прихожан приводит данные собственных лонгитюдных исследований, которые показали, что при прохождении критического периода без конфликтов, а также при осуществлении так называемого «кризиса зависимости», возможны два основных варианта развития. Первый – это запоздалое, особенное болезненное и бурное протекание кризиса в 17–18 лет. Второй вариант – это затяжная инфантильная позиция «ребенка», которая характеризует человека уже в период молодости и даже в зрелом возрасте [4].

По К. Н. Поливановой, конфликт – это необходимое условие нормального развития в кризисе. Его позитивный смысл в том, что в этот момент ребенку показывается, что прямо воплотить идеальную форму в реальность невозможно. В этот период ясно и отчетливо обнажаются и эмоционально переживаются преграды к реализации идеальной формы. Сначала внешние преграды вызывают конфликты, например, при запретах взрослых. Но когда эти преграды убираются, остаются преграды внутренние, связанные с недостаточностью собственных способностей. «Отсутствие конфликта лишает ребенка возможности превратить его способности в «работающие», а это может повлечь за собой отсутствие опыта в постановке непосредственного поведения и в практике построения собственного поведения» [3, с. 126]. Условием для преодоления кризиса является обнаружение ребенком нового «жизненного значения». Кроме того, необходима рефлексия собственных возможностей, представляющая интериоризированный конфликт между реальным и желаемым [3, с. 150, 151].

Исходным моментом для последующих предположений в работе стало положение о том, что «ребенок как бы ищет конфликта, ищет ситуации отказа» [3, с. 132]. Исходя из этой посылки, нами была создана методика, в которой моделируются ситуации отказа [2].

В школе конструктивной психологии конфликта (Б. И. Хасан, П. А. Сергоманов, Т. И. Привалихина, Н. П. Васильева, Т. В. Скутина) также подчеркивается конструктивное влияние конфликта на процесс развития.

Так, в исследовании Б. И. Хасана конфликт предполагался атрибутивным механизмом развития личности, который осуществляется в любом взаимодействии (внутреннем или внешнем) и «срабатывает» (видимость бесконфликтного, успешного взаимодействия) или «не срабатывает» (видимость конфликтного, неуспешного взаимодействия) в зависимости от наличия у разрешающей конфликт инстанции специального рефлексивного ресурса [7].

В структуре конфликта выделяются: 1) противоречие в основании (при актуализации проявит конфликт феноменально); 2) действительность столкновения (взаимно детерминированные действия, стремящиеся к автономии путем доминирования, приспособления, элиминации и др.); 3) метаконфликтные феномены (переживание в отношении к предмету противоречия и (или) конфликтным действиям, межличностным отношениям участников и т. д.) [6, с. 60].

В основе данной работы лежит изучение того, как конфликты способствуют переходу от подросткового возраста к ранней юности, как благодаря конфликтам оформляется данный кризисный этап.

В ходе теоретического анализа были выделены особые конфликты – «конфликты за автономию» (Драгунова Т. В., Крайг Г., Нартова-Бочавер С. К., Новгородцева А. П., Поливанова К. Н., Прихожан А. М., Хасан Б. И., Шнейдер Л. Б., Ялом И.). В структуре данных конфликтов в качестве противоречия в основании выступает противоречие «привязанность – автономия» (потребность в зависимости и поддержке и потребность в дистанции и независимости). Подросток стремится быть отдельным, автономным субъектом собственной активности, быть самостоятельным в различных сферах своей жизнедеятельности.

При актуализации таких противоречий обнаруживаются конфликты (по большей части со значимыми близкими, родителями) по поводу различных областей психологического пространства: они касаются своей территории (это моя комната/кровать/стол), по поводу режимных моментов (вернуться домой позже установленного времени, делать что-то в удобное тебе время), по поводу личных вещей, по поводу телесности (моё тело будет выглядеть так, как я хочу), привычек, ценностей и т. п. Условно называем эти конфликты «подростковыми». Обнаруживаются и так называемые «юношеские» конфлик-

ты (по поводу постановки целей, выбора профессии, выбора партнёра в романтических отношениях).

Опираясь на различение диспозициональной и функциональной парадигм в психологии [8], на концепцию диспозиционных систем В. А. Ядова, на концепцию экзистенциального опыта В. В. Знакова [9–11], в данной работе разграничиваются диспозиционный и экзистенциальный уровни проявления психологической готовности к разрешению конфликтов в старшем подростковом и юношеском возрастах. Диспозиционный уровень разрешения конфликтов подразумевает, что диспозиции (социальные установки и черты) определяют действия по разрешению конфликтов. Экзистенциальный уровень разрешения конфликтов предполагает, что действия по разрешению конфликта определяют, каким потом становится субъект действия.

Маркеры разрешения конфликта в пользу приобретения автономии:

- на уровне социальных установок – выраженная личная ответственность (интернальный локус контроля);
- на уровне экзистенциального опыта: 1) подростковые конфликты за автономию были важны для подростка в его прошлом; 2) юношеские конфликты (по поводу постановки целей, выбора профессии, выбора партнёра в романтических отношениях) важны для подростка в его настоящем; 3) разрешает конфликты, отстаивая свою позицию.

В эмпирической части исследования изучались связи компонентов экзистенциальной готовности к разрешению конфликтов с эмоциональной автономией и личностной автономией¹.

Цель исследования № 1: установить связь между компонентами экзистенциальной готовности к разрешению конфликтов и эмоциональной автономией. Гипотезы: 1) неактуальность подростковых тем-ситуаций положительно связана с независимостью; 2) неактуальность подростковых тем-ситуаций положительно связана с индивидуализацией; 3) отстаивание положительно связано с индивидуализацией.

Методы: 1) методика «Темы-ситуации» (Горлова Н. В., Хасан Б. И.); 2) опросник «Шкала эмоциональной автономии» («Emotional Autonomy Scale», Steinberg L., Silverberg S.) – определяют уровень эмоционального компонента личностной автономии. Выборка – 24 человека (16 девушек и 8 юношей, средний возраст – 15,2 лет).

¹ Данные связи устанавливались в рамках проверки содержательной валидности авторской методики «Темы-ситуации».

Таблица 1

**Связи компонентов экзистенциальной готовности
к разрешению конфликтов с эмоциональной автономией**

Шкалы методики «Темы-ситуации»	Шкалы опросника «Шкала эмоциональной автономии»			
	Деидеализация	Независимость	Родители как люди	Индивидуализация
Подростковая неактуальность	0,034	0,362	0,147	0,444*
Актуальность юношеская	–0,172	0,028	–0,028	–0,121
Актуальность экзистенциальная	–0,186	0,123	–0,112	0,260
Бытийные ответы	–0,241	0,109	0,073	0,260
Отстаивание	0,306	0,119	–0,151	–0,148
* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$. Полужирным курсивом – уровень статистической тенденции ($p < 0,1$)				

Результаты исследования связей экзистенциальной готовности к разрешению конфликтов с эмоциональной автономией показали, что первая и вторая гипотезы подтвердились – неактуальность подростковых тем-ситуаций действительно положительно связана с независимостью и индивидуализацией. Однако уровень связи с независимостью не достигает уровня статистической значимости. Что же касается второй гипотезы, то здесь получена значимая положительная связь: подростки, для которых конфликтные ситуации по поводу отстаивания автономии уже неактуальны (то есть эти конфликты произошли у них в прошлом), осознают себя отдельными уникальными индивидами, отличными от интериоризированных образов родителей.

Цель исследования № 2: установить связь между компонентами экзистенциальной готовности и личностной автономией. Гипотезы: 1) актуальность экзистенциальных тем и бытийные ответы положительно связаны с когнитивной и ценностной автономией; 2) отстаивание положительно связано с эмоциональной и когнитивной автономией; 3) отстаивание положительно связано с поведенческой автономией.

Методы: 1. Методика «Темы-ситуации» (Горлова Н. В., Хасан Б. И.); 2. «Опросник автономии» (Н. Н. Поскребышева). Выборка исследования – 25 человек (11 девушек, 14 юношей, средний возраст – 15,4 лет).

Обращает на себя внимание отсутствие значимых связей. Близкими к значимым являются только связи между «неактуальностью

подростковых тем» и ценностной автономией, «актуальностью экзистенциальных тем» и когнитивной автономией, «актуальностью экзистенциальных тем» и ценностной автономией, «бытийными ответами» и когнитивной автономией. Связь между актуальностью юношеских тем и ценностной автономией выражена на уровне статистической тенденции: те подростки, которым в их настоящем важны конфликты по поводу постановки целей, по поводу выбора профессии, по поводу выбора партнёра в романтических отношениях более автономны в сфере принципиальных убеждений, мотиваций, ценностей.

Таблица 2

**Связи компонентов экзистенциальной готовности
к разрешению конфликтов с личностной автономией**

	Эмоциональная автономия (ЭА)	Когнитивная автономия (КА)	Поведенческая автономия (ПА)	Ценностная автономия (ЦА)
Подростковая не-актуальность	–0,115	–0,084	–0,144	–0,291
Актуальность юношеская	0,011	0,197	–0,027	0,345
Актуальность экзистенциальная	–0,171	0,286	–0,227	0,208
Бытийные ответы	0,004	0,279	–0,191	0,038
Отстаивание	0,167	0,190	0,174	0,097
** $p < 0,01$, * $p < 0,05$. Полужирным курсивом – уровень статистической тенденции ($p < 0,1$)				

Присутствуют положительные связи между всеми указанными в гипотезах компонентами, что и предполагалось. Данные результаты можно считать предварительными из-за малого объема выборки – можно продолжить исследование в установлении связей данных конструкторов.

Список использованных источников

1. Выготский Л. С. Психология. М. : Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. 1008 с.
2. Горлова Н. В., Хасан Б. И. Создание и апробация новой методики «Темы-ситуации» для диагностики психологической готовности к разрешению конфликтов развития в юности [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2013. № 3. Режим доступа: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2013/n3/62446.shtml (дата обращения: 12.04.2018).

3. Поливанова К. Н. Психологический анализ кризисов возрастного развития (в логике культурно-исторической теории Л. С. Выготского): дис. ... д-ра психол. наук. М., 1999.

4. Прихожан А. М. Проблема подросткового кризиса // Психологическая наука и образование. 1997. № 1. Режим доступа: https://psyjournals.ru/files/2519/psyedu_1997_n1_Prihozhan.pdf (дата обращения: 12.04.2018)

5. Психология конфликта и переговоры: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Б. И. Хасан, П. А. Сергоманов. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 192 с.

6. Хасан Б. И. Конструктивная психология конфликта. СПб.: Питер, 2003. 250 с.

7. Хасан Б. И. Психотехника конфликта и конфликтная компетентность / Фонд ментального здоровья, РИЦ Красноярского государственного университета. Красноярск, 1996.

8. Леонтьев Д. А. Экзистенциальный подход в современной психологии личности // Вопросы психологии. 2016. № 3. С. 3–15.

9. Знаков В. В. Понимание, постижение и экзистенциальный опыт // Вопросы психологии. 2011. № 6. С. 15–24.

10. Знаков В. В. Самопонимание субъекта как когнитивная и экзистенциальная проблема // Психологический журнал. 2005. Т. 26. № 1. С. 18–28.

11. Знаков В. В. Теоретические основания психологии понимания многомерного мира человека // Вопросы психологии. 2014. № 4. С. 16–29.

ПРОБА ПЕРА

А.С. Котченко

Конфликтная конструкция как средство для расширения коммуникативного репертуара в организации

Конфликты в организации – явление нередкое и зачастую приводит к негативным последствиям. Независимо от характера причин возникновения конфликтов (объективные, субъективные) участниками конфликтных ситуаций являются люди. Очень часто в конфликте участники действуют в соответствии со своими сложившимися стереотипами поведения, исходя из своих собственных целей, интересов, привычек. Кроме того, большое влияние на протекание и решение конфликтов в организации оказывает сложившаяся корпоративная культура. Таким образом, взаимодействие между участниками так или иначе будет зависеть как от их собственных личностных и профессиональных характеристик, так и от сложившейся в организации культурной среды. Как известно, конфликты в организации могут быть не только разрушительными, а наоборот, давать развитие организации [1, 4, 5], которое происходит в том случае, если существовавший конфликт был разрешен конструктивно и направлен в продуктивное русло. В обыденном смысле конфликт принято считать явлением негативным, нежелательным, его необходимо избегать или сразу же подавлять (разрешать) при возникновении. В этом отношении стереотипные (привычные) действия участников конфликта не принесут положительного результата ни для отношений между людьми, ни для организации в целом. Для конструктивного разрешения конфликтов следует использовать и более эффективные способы их регулирования. То есть речь идет о том, что участникам необходимо преодолевать свои привычные способы поведения в конфликте

и тем самым расширять так называемый коммуникативный репертуар. Под коммуникативным репертуаром понимается набор альтернативных стратегий (стилей) поведения в конфликте, которые, соответственно, реализуются через коммуникацию.

Широкий коммуникативный репертуар позволяет участникам быть более гибкими при регулировании конфликта и находить альтернативные варианты его разрешения, которые удовлетворят не только одну сторону. Наличие широкого репертуара в конфликтном поведении – показатель управленческой компетентности и гарантии свободы в принятии решений. Умение применять наиболее продуктивные способы регулирования конфликта (такие стратегии, как компромисс, сотрудничество) является преимуществом для организации, так как обеспечивает организационное развитие. Но важно понять, через какие средства возможно расширить свой имеющийся набор стратегий (стилей) поведения в конфликте.

Итак, для начала определимся с понятием конфликта в организации. Сразу же введем разделение понятий «организационные конфликты» и «конфликты в организации». Организационные конфликты обусловлены устройством самой организации и связаны с объективными обстоятельствами, объективными компонентами социально-производственной ситуации, которые могут в большей или меньшей степени предрасполагать к возникновению трудностей в общении. Например, если между двумя отделами существует неопределенность в распределении каких-то функций, то, независимо от того, кто конкретно из сотрудников представляет их в спорных точках взаимодействия, из-за объективно существующей организационной несогласованности будут возникать осложнения [1]. Решение таких конфликтов происходит на уровне менеджмента организации. Что касается конфликтов в организации, то они могут возникать по поводу деловых и личных взаимоотношений. Платонов Ю. П. определяет конфликт в организации как открытую форму существования противоречий интересов, возникающих в процессе взаимодействия людей при решении вопросов производственного и личного характера [2]. Фокус нашего внимания сосредоточен на производственном характере взаимоотношений.

Практически для любого вида трудовой деятельности непременным атрибутом является общение. Гришина Н. В. [1] определяет общение в трудовом коллективе как сложный процесс, протекающий от установления контактов до развития взаимодействия и складывания взаимоотношений. В его основе – совместная трудовая деятель-

ность людей, необходимость согласования и соотнесения действий различных работников, взаимосвязи, взаимозависимости, которые возникают в коллективе. Формирование и развитие отношений в коллективе – это одна из функций общения. Как мы уже утверждали ранее, при возникновении конфликтных ситуаций сотрудники также используют коммуникацию или ее элементы для их разрешения и выбирают при этом различные стратегии (стили) поведения, которые сложились в соответствии с их стереотипами.

К. У. Томас и Р. Х. Килменн выделили пять типовых стратегий (стилей) поведения в конфликтных ситуациях: избегание (уход), соперничество (конкуренция), компромисс, приспособление, сотрудничество. Остановимся немного на каждой из них [3].

Избегание конфликта связано с отсутствием личной настойчивости и желания кооперироваться с другими по его разрешению. Здесь налицо попытка стоять в стороне от конфликта, не брать на себя ответственность за разрешение конфликта. При таком подходе в конфликте проигрывают обе стороны. Такой стиль приводит к неодобрению бездействия со стороны других.

Соперничество (конкуренция) предполагает разрешение конфликта силой, как стиль характеризуется большой личной вовлеченностью и заинтересованностью в разрешении конфликта, но без учета позиции другой стороны. Это стиль «выигрыш – проигрыш» в межличностном конфликте. Для применения необходимо обладать властью или физическими преимуществами. Такой стиль может в отдельных случаях помочь в достижении индивидуальных целей.

Стиль компромисса предполагает умеренный учет интересов каждой из сторон, а отсюда и необходимость идти на определенные уступки. В целом этот стиль оценивается благоприятно и относится к типу «непроигрыш – непроигрыш». Во многих ситуациях компромисс позволяет достичь быстрого разрешения конфликта, особенно в случаях, когда одна из сторон имеет явное преимущество. С другой стороны, данный стиль можно охарактеризовать как «невыигрыш – невыигрыш», что означает частично удовлетворенные интересы обеих сторон, при возможном потенциальном выигрыше каждой.

Стиль приспособления побуждает войти в положение другой стороны, принесение в жертву собственных интересов ради интересов другой стороны. В основе стиля лежит стремление кооперироваться с другими, но без внесения в эту кооперацию своего сильного интереса.

Стиль сотрудничества характеризуется как высокой степенью личной вовлеченности в него, так и сильным желанием коопериро-

вать свои усилия с другими для разрешения межличностного конфликта. При таком подходе выигрывают обе стороны, когда удовлетворяются интересы обеих сторон. Однако этот стиль является наиболее трудным, поскольку для совместного принятия решений требуется желание, усилия и время для разрешения конфликта. Именно стиль сотрудничества приводит к оптимальному решению вопроса [3].

В чистом виде данные стили могут встречаться редко, они так или иначе сочетаются друг с другом. У одного и того же участника конфликта могут быть в репертуаре несколько стратегий поведения, выбор той или иной стратегии будет зависеть от многих факторов (другой стороны, важности решаемого вопроса, самочувствия и т. д.). Но какие-то из представленных стратегий могут быть более выражены, что зависит от упомянутых выше сложившихся стереотипов поведения и устойчивых характеристик индивида.

Конфликтная стихия, сопровождающаяся сильными негативными эмоциями, провоцирует участников действовать деструктивно. Ю. П. Платонов в этом отношении выделяет участников конфликта иррационального типа (вытекающего из состояния аффекта, гнева, паники и т. д.), которые действуют, игнорируя расчет, соотношение возможного выигрыша и потерь [2]. Иррациональные действия в итоге могут привести к деструктивному разрешению конфликта, либо конфликт может вообще не разрешиться, а только усугубиться, что приведет к негативным последствиям не только в личных взаимоотношениях участников, но и в целом повлияет на эффективность деятельности организации.

Участники конфликта рационального типа учитывают соотношение возможного выигрыша и издержек, шансов на победу и поражение. Такой конфликт начинается только при убеждении одной из сторон в высокой вероятности успеха [2].

На поведение участников конфликта, как уже было сказано ранее, влияет сложившаяся корпоративная культура организации. Корпоративную культуру можно трактовать как принимаемые основной частью коллектива философия и идеология управления, ценностные ориентации, верования, ожидания, расположения и нормы, лежащие в основе отношений и взаимодействия внутри организации и за ее пределами. Корпоративная культура выступает как система наиболее существенных предположений, принимаемых членами организации и выражающихся в конкретных ценностях, задающих людям ориентиры их поведения. Отличительной чертой той или иной культуры является то, какой порядок, какая политика и какие принципы должны превалировать в случае возникновения конфликта [2].

Как мы уже упоминали, бытует мнение, что конфликт – явление всегда нежелательное, что необходимо стараться его избегать и следует немедленно разрешать, как только он возникает [4]. Однако избегание или подавление конфликта – не самый лучший путь реагирования. В конфликтах нет ничего неестественного, они все время возникают там, где люди находятся вместе, где хотят или должны достичь общих целей. Конфликты не стоит игнорировать – они неизбежны, поскольку люди часто имеют разные интересы. В организациях это обстоятельство усиливается противоречивостью целей (например, в разных отделах, организационных единицах по горизонтали и вертикали структуры организации) [5].

Еще раз подчеркнем, что современная точка зрения заключается в том, что даже в организациях с эффективным управлением некоторые конфликты не только возможны, но даже могут быть и желательны [4]. Более того, без конфликтов организации закостеневают и даже обречены на гибель [5]. Во многих ситуациях конфликт помогает узнать о разнообразных точках зрения, дает дополнительную информацию, помогает выявить большее число альтернатив или проблем и т. д. Это делает процесс принятия решений группой более эффективным, а также дает людям возможность выразить свои мысли и тем самым удовлетворить личные потребности в уважении и власти [4].

Как уже упоминалось, именно в конфликте проявляются личные и профессиональные качества его участников, в том числе их привычные способы поведения. Специальная организация конфликта [6] позволяет не только увидеть и оценить имеющиеся ресурсы участников, но и дает возможность далее работать с обнаруженными дефицитами и развивать имеющийся потенциал. В этом отношении коммуникативный репертуар можно рассматривать и как уже имеющееся естественное свойство (особенности) персоны, и как специальные техники, которые появляются (приобретаются) в результате особой подготовки. Поэтому выдвигается гипотеза, что построение конфликтной конструкции, которая предполагает искусственное построение, удержание и управление конфликтом, с коллективом организации даст возможность участникам оценить свои имеющиеся коммуникативные ресурсы и позволит расширить коммуникативный репертуар. Несмотря на имитационный характер конфликтной конструкции (то есть материал, который используется в конструкции, может быть, например, игровой), действия и эмоции участников проявляются как при реальном конфликте. Таким образом, конфликтная конструкция выступает, с одной стороны, в качестве диагностической

и, с другой – способствующей формированию более продуктивных способов взаимодействия в конфликте.

Список использованных источников

1. Гришина Н. В. Я и другие: общение в трудовом коллективе. Л.: Лентздат, 1990. 174 с.
2. Платонов Ю. П. Психология конфликтного поведения. СПб.: Речь, 2009. 544 с.
3. Кусков А. Н., Чумаченко А. П. Менеджмент: учеб. пособие. 4-е издание, стереотип. М.: МГИУ, 2008. 318 с.
4. Менеджмент. Версия 1.0 [Электронный ресурс]: курс лекций / Д № 85, 2007) / рук. творч. коллектива М. М. Дворяшина, О. Н. Шилина, Л. К. Витковская и др. Электрон. дан. (3 Мб). Красноярск: ИПК СФУ, 2008.
5. Регнет Э. Конфликты в организациях: формы, функции и способы преодоления: пер. с нем. Харьков: Гуманитарный центр, 2014. 2-е изд., испр., перераб. 408 с.
6. Хасан Б. И. Конструктивная психология конфликта: учеб. пособие. СПб : Питер, 2003. 250 с.

К.О. Новикова

Онтологическая децентрация как основа формирования переговороспособности

«Переговороспособность – это не «Божий дар», она не появляется вдруг... она должна специально вырабатываться».

Б.И. Хасан

Сфера переговоров сейчас является довольно притягивающей, появляются тренинги по переговорам, обучающие курсы по медиации, медиация активно внедряется не только в институт судопроизводства, но и институт школы. Как правило, переговоры происходят при помощи третьей стороны – медиатора (или модератора). Но почему большинству приходится обращаться к этой третьей стороне, почему мы сами не можем определять способ взаимодействия или

разрешать конфликтные ситуации с другой стороной. По мнению некоторых авторов, это связано с недостаточным уровнем сформированности переговорной компетентности. Тогда возникает вопрос, как же её сформировать? Проблема в том, что в существующих реалиях образовательных институтов, нет условий и практик, благодаря которым переговорная компетентность могла бы формироваться, не случалась, а именно формировалась. Несмотря на то, что практически в каждой школе существует школьная служба медиации или школы примирения, про взращивание переговороспособности здесь говорить неуместно, так как эти школы имеют дело с уже случившимися ситуациями, медиация здесь представляет «формальную» процедуру, которую обучающийся совместно со взрослым применяет, так как по факту детей также «добровольно» приводят к какой-то третьей стороне, чтобы их спор был разрешен. И если опираться исключительно на деятельность по разрешению (урегулированию) уже случившихся конфликтов, вряд ли можно рассчитывать на систематическую и разнообразную по сюжетам деятельность, а это означает, что сомнительным становится процесс формирования компетентности, и деятельность такого рода институции либо должна будет искать компенсаторные формы, либо превратится в имитацию.

Но как должна быть устроена школа, что там должно быть сконструировано, чтобы ребенок стал переговоропригодным, снял эту культуру и присвоил её?

Определимся с понятиями переговороспособность и некоторых особенностях её «выращивания».

Переговороспособность – это наличие комплекса свойств, необходимых и достаточных для участия в переговорах. Б. И. Хасан под переговороспособностью предлагает понимать способность вступать во взаимодействие с установкой на достижение соглашения.

Эта способность несомненно имеет социальную природу и актуализируется в своей исходно-генетической форме буквально с первыми признаками автономного и одновременно зависимого поведения. Примерами таких признаков выступают все сюжеты обменных отношений. В раннем детстве это темы «питания» и «гигиены», затем «порядка» в обращении с игрушками, обусловливание лакомства, времени на игру, прогулку и т. п. Все это в обмен на... Аналогичные сюжеты позже актуализируются в детском сообществе. Все без исключения детские психологи косвенным образом фиксируют эту способность – вступать во взаимоотношения на условиях обмена с перспективой определенных «выгод» [3].

Наиболее же *сензитивным* возрастом для апелляции к переговороспособности, ее актуализации является *подростковый*. Здесь уже просто несметное количество тем для переговоров, поскольку не только расширяется деятельностный репертуар, но и появляются серьезные рефлексивные ресурсы и достаточно много притязаний на автономизацию и кооперацию в связи с известными идентификационными процессами.

Помимо того, что этот возраст считается наиболее конфликтным, необходимо сделать несколько акцентов:

1) все подростковые процессы разворачиваются под знаком «второго рождения Я». В свою очередь, этот Другой выступает в трех функциях:

- как граница, ограничение моих действий;
- как «зеркало»;
- как внутренне-внешнее существо, имеющее внутреннюю жизнь в отношении внешней явности.

2) это период «выхода в мир», где мир понимается в двух смыслах:

- в формальном: как расширение среды;
- в содержательном: как вход в новое пространство, где заранее ничего не размечено, оно еще не представлено его исследователю. Это пространство есть пространство другого, где функционируют другие законы, пространство, которое не является продолжением функционирования «вошедшего» [5].

Эти акценты взаимосвязаны, так как рождение второго Я происходит через вход в пространство Другого, то есть, говоря более научным языком, этот, рискну употребить термин из мира IT, *update* происходит в контексте разрешения противоречия «Я – другой», которое является основным противоречием подростничества, удерживаемое в форме ведущей деятельности.

Широко признаётся тот факт, что **общение со сверстниками в подростковом возрасте выходит на качественно новый уровень. «Потребность в общении тоже развивается,** – пишет Б. Д. Эльконин, – и в подростковом возрасте общение с близким товарищем уже представляет особую сферу жизни и особую самостоятельную деятельность подростка» [5].

Общению со сверстниками придаётся чрезвычайно важное значение в подростковый период развития (Л. И. Божович, Т. В. Драгунова, И. С. Кон, Г. А. Цукерман, Д. Б. Эльконин, Э. Эриксон, и др.). Это связано с тем, что общение выступает своеобразным материалом

в поиске определений и определенности границ Я, так как подростковый период, по мнению многих авторов, является переломным моментом в становлении субъектной составляющей самосознания. Поиск определений и определенности границ Я происходит через соотношение Я в собственном восприятии и в восприятии других людей. Мнение других условно можно сравнить с кирпичиками в строительстве дома образа Я. По словам Э. Эриксона, идентичность является ключевым словом в характеристике подросткового возраста. Этот процесс протекает на всех уровнях психической деятельности, посредством которого «индивид оценивает себя с точки зрения другого, как другие, по его мнению, оценивают его в сравнении с собой и в рамках значимой для них типологии. В то же время он оценивает их суждение о нем с точки зрения того, как он воспринимает себя в сравнении с ними и с типологиями, значимого для него».

Вопрос о другом всегда оборачивается вопросом моего личного действия и его уместности. Здесь и важно строить переход от образа действия к действию. Для этого необходимо практически различать то, как я вижу мир (мой образ действия) и как «мир видит меня». Найти место своего действия и образа своего действия в образе другого (моего действия) вместе с тем местом другого в ориентировке (образе) и реализации «моего действия» [1].

И вот здесь мы подходим к новообразованию: для строительства перехода от образа действия к действию необходима децентрация. Интимно-личностное общение и приводит, по гипотезе Б. Д. Эльконина, к такому новообразованию, как новый уровень децентрации, которую он называет «онтологической», соотнося с задачей поиска подростком своего места в мире. Онтологическую децентрацию он определяет как «сопряжение или координацию образа действия или картины пребывания в мире, ирреального пребывания в мире, другими словами моё видение другого и видение другого меня, помещения меня в какую-то картину» [4]. Онтологическая децентрация требует преодоления эгоцентризма (*initial failure in decentration* – изначальная неспособность децентрировать), формой преодоления которого является совместное внимание, возможность понимать движения и перцептивные установки другого человека.

«Это та форма субъектности, которая как форма должна быть выращена в подростничестве, а в подростково-юношеском кризисе должна «отслоиться» и стать формой ориентировки в ситуациях выхода за грань «уже готового» – привычного, соразмерного, известного» [5].

Исходя из всего этого, гипотеза на данный момент звучит следующим образом:

– онтологическая децентрация как основа формирования переговороспособности. Рассматриваемые вопросы:

генезис и структура переговороспособности;

за счет каких специально созданных условий происходит формирование переговороспособности;

– какие практики могут способствовать преодолению эгоцентризма в подростковом возрасте (децентрации).

Здесь у меня есть два варианта работы:

а) если мы исходим из того, что преодоление эгоцентризма является условием становления переговороспособности, то первой задачей в эмпирической части исследования будет формирование выборки (подростки, способные к децентрации), второй задачей будет определение возможных практик, которые могли способствовать децентрации и, возможно, проверка условий/условия путем эксперимента. Выполнить эти две задачи можно с помощью метода:

Наблюдения, в ходе которого фиксировать в поведении участников признаки децентрации. Для этого необходимо понять, в ходе какой процедуры можно проводить это наблюдение и разработать критерии для бланка наблюдения	Или сделать это с помощью опросника к определенному материалу (просмотр фильма, прочтение художественной литературы или др.). Необходимо найти этот материал и разработать вопросы и критерии, чтобы опросник «выполнял» нужную задачу. На данный момент этот метод кажется более затратным по времени его подготовки
---	---

Здесь я предполагаю, что адекватным будет применение метода интервью, с помощью которого можно выявить закономерности в ответах. Предполагаю, что это будет полуструктурированное интервью. С кем? Целевая группа? Выборка? Сколько?

б) второй вариант сложнее. И здесь мне уже не просто интересно, какие условия должны быть созданы в подростковой школе для возвращения переговороспособности, а создать данные условия для преодоления эгоцентрической позиции.

Такие попытки уже предпринимались: в Красноярской гимназии «Универс». Б. И. Хасан с А. В. Дороховой инициировали проект специального курса для подростков «Интересы. Ценности. Нормы» [2].

Однако все это, по словам Б. И. Хасана, «можно считать более, менее успешными прецедентами, локализующимися в отдельных учебных заведениях или в небольших сетевых сообществах, пока никак не повлиявших на образовательную практику в сфере в целом».

Но если здесь была попытка действовать через учебный курс, то в рамках работы возник вариант использования игры для создания условий формирования децентрации, но для этого необходимо понять, какая форма игры актуальна для данного возрастного этапа и что является содержанием игры. На данный момент в качестве примера выступает игра «Процесс тропи», которая напоминает сюжетно-ролевую игру.

Если подводить некий итог, то можно выделить следующие недочеты и «пункты» для размышления:

- если теоретическая гипотеза у меня есть, то вопрос с эмпирической гипотезой и задачей ещё не решен;
- какой из двух вариантов будет реализован (ретроспективный или проективный);
- проработать содержание переговорной компетентности (переговороспособность её часть).

Список использованной литературы

1. Скутина Т. В. Условия развития децентрации в подростковом возрасте // Вестник Красноярского государственного университета. Гуманитарные науки. Красноярск: ИЦ КрасГУ, 2006. № 11. С. 78–83.
2. Хасан Б. И., Дорохова А. В. Интересы. Ценности. Нормы: учеб. пособие в 2 ч. Ч. 1. Красноярск, 2013. 98 с.
3. Хасан Б. И. Переговороспособность и условия ее выращивания // Практики развития: современные вызовы: материалы 20-й науч.-практ. конф. Красноярск, апрель 2013 г. Красноярск, 2014. С. 66–75.
4. Цукерман Г. А. Десяти-двенадцатилетние школьники – «ничья земля» в возрастной психологии // Вопросы психологии. 1998. № 3. С. 17–31.
5. Эльконин Б. Д. Содержание обучения в подростковом возрасте // Педагогика развития: содержание образования как проблема: материалы VI науч.-практ. конф. Красноярск, 1999. Ч. 1. С. 3–13.

В.Ю. Сайков

Участие в процедурах посредничества как способ усвоения конфликтной компетентности

Начать хотелось бы с довольно точного замечания Р. Акоффа и Ф. Эмери: «Любопытной чертой нашей цивилизации является то, что повышению нашей эффективности в конфликтах посвящено значительно больше исследований, чем сотрудничеству. Способность к эффективному поведению в конфликтах не подразумевает способности эффективно осуществлять сотрудничество. Такая неравномерность в распределении научных усилий и ресурсов порождает наше умение более успешно вести войну, чем вершить мирные дела» [1, с. 199].

Современному человеку приходится вступать в огромное количество взаимодействий каждый день. И если повседневные взаимодействия, будь то поход в магазин или поездка на автомобиле, регулируются внутренними схемами поведения, то сложнее дела обстоят во взаимодействиях, где людям с самого начала нужно согласовывать совместные действия. Гетерогенность в понимании ситуации, способах интерпретации и интересах делает момент согласования совместных действий потенциально конфликтным. Ровно по этим же причинам видимое со стороны столкновение между людьми может быть скорее недопониманием, чем подлинным конфликтом. С другой стороны, если мы имеем подлинный конфликт, в условиях, когда каждая сторона заинтересована во взаимодействии, то разрешение конфликта, нежели уход от него, становится важной стратегией. И тогда, если стороны не имеют собственного ресурса для разрешения конфликта, приходится прибегать к помощи медиатора. Основная трудность описываемой ситуации в том, что не всегда стороны хотят и могут прибегать к помощи посредника, но при этом сами не обладают ресурсом для конструктивного разрешения конфликта. В таком контексте, важными становятся не те *hard skills*, которые нужны непосредственно в совместной деятельности, а *soft skills*, посредством которых эта деятельность становится возможной. Далее выскажем ряд положений, принимая которые, можно сделать предположение о решении описанной выше ситуации.

Отправной точкой в разговоре о конфликте всегда является положение о том, что конфликт – это столкновении действий, делающих

видимым некоторое противоречие. Говоря проще, конфликт – это актуализированное в действиях противоречие, поэтому в анализе и разрешении конфликтов особое внимание обращается на основания сторон. Для понимания воспользуемся трехслойной структурой конфликта:

1) основания столкновения, то есть противоречие, актуализация которого является нам конфликт как феномен;

2) действительность столкновения (феномен конфликта), которая представляет собой взаимозависимые в своем столкновении действия;

3) метаконфликтные феномены: переживание отношений к предмету противоречия и/или конфликтного действия, межличностных отношений участников, аутоотношения субъекта конфликтного действия.

Часто все описания конфликтов сводятся именно к описанию действительности столкновения, что, конечно же, является лишь частью общей конфликтной картины. Потому в данном контексте важно уметь выделить и отделить «материал», на котором разворачивается столкновение, цели сторон в этом материале и те основания, на которых стоят эти цели. Такой способ описания конфликтов приводит к тому, что появляется понятие «неподлинных», «необъективных» конфликтов, или даже так называемых «конфликтных монстров». То есть таких действий, которые на феноменальном уровне могут быть описаны как конфликты, но при этом не имеют в основании противоречия; или по-другому, у каждого участника свое противоречие.

В таких случаях, важным шагом является оформление конфликтных действий, то есть буквально вытаскивание сторонами на поверхность собственных отношения к ситуации, целей и мотивов.

Характерный пример приводят авторы работы «Прагматика человеческих коммуникаций»:

«Когда муж был один дома, позвонил друг, который сказал, что в течение нескольких дней он будет в их городе. Муж сразу же пригласил друга остановиться у них, прекрасно зная, что его жена также будет рада его видеть, и, следовательно, на его месте поступила бы точно так же. Но, когда жена вернулась домой, она устроила ему скандал из-за этого приглашения. Во время терапевтического сеанса выяснилось, что они оба согласны с тем, что приглашение друга было совершенно естественным поступком как с его, так и с ее стороны. Они были озадачены тем, что то, с чем они были согласны, и то, с чем они никак не могли согласиться, оказалось одним и тем же... Пытаясь

разрешить разногласие, эта пара совершила очень распространенную ошибку коммуникации: они были не согласны на метакоммуникационном уровне (взаимоотношений), но пытались разрешить свое разногласие на уровне содержания, на котором оно не существует, что и привело их к псевдонесогласию» [2, с. 77].

Данный пример довольно ярко иллюстрирует явление, которое мы пытались описать выше. Таким образом, мы видим, что линейное и феноменальное представление о конфликте совершенно не соотносится с многоуровневой и гетерохронной структурой явления в его целостности. И потому работа по разрешению конфликта требует, с одной стороны, некоторого рефлексивного позиционирования, то есть позиции над конфликтной, а с другой – позиции деятельной, позволяющей сторонам выйти за границы своих позиций. Другими словами, требует от посредника удержания конфликтного взаимодействия в продуктивном русле, что подразумевает:

- инвентаризацию ресурсов сторон;
- сопоставление целевых установок, способов и характера реализации действий;
- выбор оптимального для разрешения противоречия сочетания или обращение за недостающим ресурсом;
- соотнесение нового действия и вызвавшего конфликт противоречия.

Из сказанного становится ясно, что занятие позиции посредника является ресурсоемкой деятельностью, а значит требует большого количества времени для подготовки.

Однако, как мы уже обозначали, у сторон конфликта не всегда есть возможность и желание для привлечения посредника. Потому кажется логичным вопрос: как сохранить конструктивность и продуктивность конфликта без участия посредника? За ответом обратимся к культурно-исторической школе Л. С. Выготского.

Культурно-историческая школа выделяет в развитии человека два вектора – натуральный и культурный. К натуральному относят развитие ощущений, восприятия, произвольной памяти и т. д. К культурному вектору – абстрактное мышление, речь, произвольную память и внимание. Эти векторы принято называть низшими психологическими (далее – НПФ) и высшими психологическими функциями (ВПФ). И если НПФ развиваются без волевого участия ребенка и общества, то ВПФ являются продуктом столкновения ребенка и общества. Другими словами, у человека нет врожденной формы поведения в среде. Его развитие происходит путем присвоения истори-

чески выработанных форм и способов деятельности. Исходя из этих положений Выготский формулирует общий генетический закон культурного развития, который гласит: «всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах, сперва – социальном, потом – психологическом, сперва между людьми, как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка, как категория интрапсихическая» [3, с. 147]. Другими словами, высшая психическая функция в своем развитии проходит две стадии. Первоначально она существует как форма взаимодействия между людьми, и лишь позже – как полностью внутренний процесс. Так, Выготский разбирает указательный жест, который изначально появляется как несовершенное действие – попытка дотянуться до желаемого, потом обнаруживается, что матерью это воспринимается как указательный жест, затем уже действие осмысливается и применяется к самому себе.

Исходя из всего сказанного, предположим, что через столкновение с культурным способом работы в конфликте можно надеяться увидеть соответствующие следы в другом, «непосредническом содержании». И если это так, то следующий шаг может состоять в создании условий, при которых посредничество как внешний инструмент взаимодействия может оформиться во внутриличностные структуры и становится внутренним инструментом контроля над собственным поведением в конфликте.

Список использованных источников

1. Акофф Р., Эмери Ф. О целеустремленных системах / пер. с англ. под ред. И. А. Ушакова. М., «Сов. радио», 1974. 270 с.
2. Вацлавик П., Бивин Д., Джексон Д. Прагматика человеческих коммуникаций: Изучение паттернов, патологий и парадоксов взаимодействия» / пер. с англ. А. Суворовой. М.: Апрель-Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. 320 с.
3. Выготский Л. С. Соб. соч. Т. 3. М., 1983. 369 с.

ПОКУШЕНИЕ НА КОНФЛИКТ

Н.Ю. Вейбер

Слепые пятна в разрешении конфликта

Введение

Что называют слепым пятном? Слепое пятно – информация о данном человеке известна другим, но сам человек это не осознает, не знает сам. При желании эти сведения человек может получить при общении, реплик, видеотренинга. Это некая область отношений, которая существует в голове каждой стороны. Туда проецируются свои ожидания и прогнозы того, как поведет себя оппонент в той или иной ситуации. Эти ожидания и прогнозы вызывают различные эмоции (хорошие и плохие), выводы и планирование собственных действий. Как правило, вторая сторона не знает о том, что ей приписывают, как интерпретируют ее действия и что от нее ждут. Более того, поведение оппонента интерпретируется в рамках тех самых ожиданий из слепого пятна, которые не проговариваются. Таким образом, часть картинки конфликта находится в некой воображаемой области, которая не видна оппоненту. Все усложняется тем, что и у оппонента может иметься такая слепая область, на основании которой строятся умозаключения и происходит реакция на эти выводы.

События на Ближнем Востоке, в Боснии, на Кавказе и в Руанде со своей непреклонностью свидетельствуют о том, что каждая из сторон, вовлеченных в международные или межэтнические столкновения, пребывает в уверенности, что только она обладает «объективным», то есть соответствующим реальности, видением проблемы. Претензии, действия и их оправдания, проводимые противоположной стороной, объясняются корыстными намерениями или предвзятостью подхода и даже расцениваются как свидетельство присущей противнику непорядочности и бесчеловечности. Более то-

го, протесты и попытки вмешательства со стороны третьих лиц отменяются из-за того, что лишь «наша» сторона видит истину и вполне понимает создавшееся положение, что лишь «мы» одни в состоянии оценить неразумность и вероломство противоположной стороны (Л. Росс, Р. Нисбетт «Человек и ситуация», 1999, с. 21).

В этой же книге есть описание еще одного эксперимента, где двум группам футбольных болельщиков демонстрировалась запись матча между их командами. Создавалось впечатление, что они видели разные игры, ибо, суммируя их реакции, можно было сказать, что «представители каждой из сторон наблюдали борьбу, в которой выступали в роли «хороших», а их противники – в роли «плохих парней». Каждая сторона полагала, что эта «истина» должна быть очевидна любому объективному наблюдателю происходящего» («Человек и ситуация», с. 138).

Спустя 30 лет этот классический эксперимент А. Хэсторда и Х. Кэнтрила фактически был повторен Валлоном, Россом и Липпером. На этот раз в качестве материала использовалась видеозапись программ новостей, освещавших проблемы ближневосточных отношений. Две противостоящие стороны зрителей не просто были не согласны с подачей информации о происходивших событиях, «несогласие между ними возникало по поводу того, что они на самом деле видели».

Так, и проарабски, и произраильски настроенные зрители, просмотрев одну и ту же тридцатиминутную видеозапись, заявили, что при освещении действий противоположной стороны (в отличие от освещения действий их собственной) было использовано большее число фактов и ссылок, выставляющих ее в благоприятном свете, а негативной информации было меньше. Участники обеих групп полагали также, что общий тон, акценты и содержание видеозаписей были таковы, что подводили нейтрально настроенного зрителя к изменению его отношения в сторону большей благосклонности к противоположной группе и большей враждебности к их собственной («Человек и ситуация», с. 140).

Важно еще понимать кто видит это слепое пятно, это может быть, как вторая сторона, но тут, предположим, есть риск субъективной оценки, так и третье лицо, не заинтересованное в конфликте, и тут вероятность «правильного видения» возрастает. Причинами возникновения слепого пятна могут служить наши установки, привычки, особенности воспитания, а также дефицит информации. Наличие слепых пятен ведет к тому, что картинки конфликта у сторон не совпадают, а значит разрешить конфликт будет сложно.

Цель данного исследования – выявить характер влияния слепых пятен на динамику конфликта при условии их необнаружения у владельца.

Для достижения цели стоят следующие задачи:

- изучить теоретическую базу;
- провести исследование;
- обработать данные и сделать выводы.

Гипотеза – неоткрытые слепые пятна одна из причин эскалации конфликта.

В качестве участников эксперимента выступили пятнадцать подростков в возрасте 16–17 лет (8 мальчиков и 7 девочек). Все подростки из обычных семей, учатся в общеобразовательных школах Кировского и Ленинского районов города, оценки имеют средние. В качестве третьей стороны выступает автор отчета.

Процедура

Подросткам было предложено прочитать художественную книгу «Таинственная история Билли Миллигана».

Краткое описание книги: на территории штата Огайо за несколько дней похищены и изнасилованы три молодые женщины. Полиция находит преступника – Уильяма (Билли) Стэнли Миллигана, который ранее был осужден за вооруженный грабеж. В его доме находят оружие и кредитные карточки похищенных девушек. В процессе общения с психологом Билли рассказывает, что он здесь не один, есть и другие отдельные личности, которые время от времени получают полный контроль над его телом. В ходе расследования общество разделяется на два лагеря: одни утверждают, что он мошенник и хочет избежать наказания, другие верят, что из-за психологической детской травмы первичная личность разорвалась на 24 осколка. Пока общество решает между собой, кто прав, главный герой пытается выжить в собственном теле.

После прочтения книги состоялось обсуждение. На встрече ребятам было предложено ответить на вопрос: «виновен ли Билли?».

Изначально предполагалась, что внутри ребят не будет конфликта и предметом разговора будут конфликты, заложенные в книге (так как автор книги склоняет читателей на сторону главного героя), но в данном случае, аудитория разделилась на две стороны.

Некоторые комментарии первой стороны:

«Билли виновен и должен привлечь к ответственности»

«Как бы ни было, а все эти плохие вещи совершил этот человек, даже, если он болен, это не оправдывает его».

Некоторые комментарии второй стороны:

«Сам Билли не виновен как личность»

«Если хотите судить Билли, то судите за то, что в нем живет еще 23 личности, а не за преступления, которые совершила Адалана (личность, которая, по мнению психологов совершила преступления)»

«Он даже не присутствовал, когда это происходило»

Через 30 минут разговора подростки сказали: «Мы устали спорить, скажи, на чьей стороне ты». Зафиксирую, что ребята, не придя к общему мнению, обратились к третьей стороне, как к старшему наставнику. Третья сторона сторону принимать не стала, но задала вопрос: «Про кого вы говорите, когда говорите о Билли?». Спустя еще 30 минут, с помощью третьей стороны, ребята разобрались в том, что именно они вкладывают в слово «Билли», конфликт стал угасать, аудитория пришла к выводу, что обе позиции могут сосуществовать, так как не противоречат друг другу. При данном обсуждении были зафиксированы следующие комментарии:

«Ну вы чего, это же понятно было, что спрашивают про личность, а не про человека»

«Мы не так поняли, потому что вопрос неправильный был»

«Всем понятно же было, что спрашивали про Билли, как физического человека, как могло в голову прийти что-то другое»

«Получается Билли виновен, но не виновен»

Результаты исследования

Было замечено, что первая сторона не понимала, что вторая рассматривает Билли не как человека с болезнью, а как одну из 24 личностей, первоначальную личность данного человека. Отсюда и их доводы о том, что Билли не виновен, ведь и правда, преступления совершала другая личность. Зафиксируем это, как слепое пятно первой стороны. В свою очередь, вторая сторона не видела того, что первая рассматривает Билли как человека в физическом плане и потому утверждает, что он виновен, ведь и правда преступления совершал человек, чье имя Билли Миллиган.

Конфликт из первой стадии «усиление» перешел ко второй стадии эскалации конфликта «дебаты» (по Ф. Глазлу).

После того, как информация, которая была заключена в слепых пятнах, все больше раскрывалась для сторон, конфликт стал угасать, и получилось прийти к единой точке зрения.

Заключение

Слепые пятна являются причиной различия образа конфликтной ситуации у сторон. Пока у обеих сторон не получится одной общей картины конфликта его разрешение невозможно. В ходе эксперимента было выявлено, что слепые пятна могут привести к эскалации конфликта, если их не обнаружить и не показать стороне, у которой оно выявлено.

Материал исследования является ресурсом для дальнейшего анализа и проведения более глубокой работы по данному вопросу. Для дальнейшего изучения стоит увеличить количество участников эксперимента, а также изменить их возрастную категорию.

Список использованных источников

1. СТО 4.2–22–2009 Система менеджмента качества. Организация учета и хранения документов. Введ. 22.12.2009. Красноярск: ИПК СФУ, 2009. 41 с.
2. Хасан Б. И. Конструктивная психология конфликта. М.: Юрайт, 2018. 204 с. Режим доступа: <http://ippd.ru>.
3. Ступени эскалации конфликта по Ф. Глазлу. – Режим доступа: http://businesspress.ru/newspaper/article_mId_1_aId_429499.html.
4. Гришина Н. В. Психология конфликта. М.: Изд-во «Питер», 2015. 576 с.
5. Бреслав Г. М. Основы психологического исследования: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования. М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2010. 496 с.
6. Кузин И. В. «Слепое пятно» политического мышления Ханны Арендт // Социологическое обозрение – 2017. Т. 16. № 2. С. 221–252.

Е.П. Карпинская

Источники конфликта: основания для классификации и методы обнаружения

Введение

В нашей жизни существует множество вещей, которые можно охарактеризовать как источники конфликтов. По сути, любая ситуация и явление могут стать источником конфликта при определенных

обстоятельствах. Умение вовремя увидеть этот источник и воспользоваться им для успешного разрешения конфликта является важной составляющей конфликтной компетенции.

Теоретическая основа

Большинство источников определяют источники конфликта как различные явления, события, факты, ситуации, которые предшествуют конфликту и, при определенных условиях деятельности субъектов социального взаимодействия, вызывают его. Также основным источником конфликта предлагается считать людей, поскольку среди них наблюдается огромное разнообразие потребностей, точек зрения, привычек, жизненных приоритетов и целей.

Первой классификацией предлагается деление источников конфликта на объективные и субъективные. Субъективные источники начинают действовать тогда, когда предконфликтная обстановка перерастает в конфликт. В одном конфликте объективные и субъективные источники сложно четко разграничить.

К числу наиболее частых объективных источников можно отнести следующие:

- естественное столкновение материальных и духовных интересов людей в процессе жизнедеятельности;
- слабая разработанность правовых норм, регулирующих неконфликтное решение проблем;
- недостаток значимых для нормальной жизнедеятельности людей материальных и духовных благ.

Отдельную группу составляют объективные источники конфликтов, происходящих в рамках взаимодействия людей, объединенных в организацию.

Цели и задачи исследования. Их связь с теорией

В своем исследовании я ставила целью обнаружение наличия такого источника конфликта, как стремление старшеклассника к самоопределению и отсутствием достаточного объема возможностей для его самоопределения в старшей школе на примере выпускников разных лет гимназии «Универс» № 1.

Школа должна играть ключевую роль в создании условий для самоопределения.

Существует уже достаточно большое количество литературы, освящающей этот вопрос, при подготовке к исследованию я опиралась в основном на работу Н. П. Васильевой «Динамика юношеского возраста» и статью А. В. Лученкова «Модель старшей школы, ориентированной на возрастные особенности учащихся: результаты вне-

дрения». Обе работы посвящены самоопределению старшеклассников и роли школы в этом процессе.

Н. В. Васильева полагает, что «ситуация выбора, созданная системой образования (при переходе школа – вуз), актуализирует ситуацию развития, для которой важным является согласование целей, условий и ресурсов относительно учебно-профессионального и жизненного определения. Если самоопределение переживается юношей (девушкой), следовательно, именно самоопределение задает социальную ситуацию развития» [4, с. 17].

А. В. Лученков подчеркивает, что существенная доля сегодняшних десятиклассников в начале обучения в старшей школе, сталкиваясь с ситуацией выбора, обнаруживают неготовность эффективно формировать для себя учебный план, строить свою индивидуальную образовательную программу. Эта неготовность обусловлена отсутствием у школьников оснований для выбора, выстроенных на собственных, персональных притязаниях в отношении будущего.

Н. П. Васильева описывает также возможные негативные последствия отсутствия правильно оформленного самоопределения: «Юноша (девушка), не преодолевший кризис, чаще всего формируется в индивида с размытой идентичностью, то есть его политическая философия, половая роль или профессиональные взгляды до конца не сформированы. Если же идентичность сформировалась под давлением чужих советов, то может сформироваться преждевременная идентичность: выбор профессии не самостоятельно, а родителями... разрешение внутреннего конфликта является основой развития в юношеском возрасте. Задача развития в юношеском возрасте заключается в эмоциональном становлении юноши и девушки. Таким образом, разрешение или неразрешение внутреннего противоречия имеет значение для эмоциональной сферы личности» [4, с. 34].

Придерживаясь деятельностного подхода, А. В. Лученков утверждает, что приобрести готовность к самоопределению, сформировать мировоззрение и моральное сознание старшеклассник может только обучаясь по индивидуальной образовательной программе, осуществляя свободный выбор и неся реальную ответственность за свой выбор, самоопределяясь через рефлексию собственного поведения, рефлексию своих достижений или неудач в разных сферах школьной жизни: учебной, социальной, внеучебной. То или иное содержание присваивается, если оно пережито. Переживания становятся предметом изучения и внутренней работы старшеклассников. Через работу с собственными переживаниями приходит психологическая зрелость [3, с. 194].

Описывая в своей статье модель старшей школы, А. В. Лученков называет главной целью такой школы создание условий для самоидентификации выпускника как человека, способного ставить цели и достигать их, для формирования готовности к образовательному и жизненному самоопределению.

Метод исследования

На протяжении лет старшую школу гимназии называли местом, которое являлось источником конфликтов, необходимых для становления старшеклассника, его самоопределения. В данный момент школа продолжает претендовать на звание возрастно-ориентированной школы.

Для подтверждения или опровержения данного утверждения я задала ряд вопросов выпускникам гимназии. Вопросы были оформлены в анкету. Участниками исследования стали выпускники гимназии «Универс» с 2008 по 2016 год. 2008 год выпуска – 1 человек, 2010 – 1, 2012 – 4, 2013 – 3, 2014 – 2, 2015 год – 5, 2016 – 1. Всего 17 человек. Из них 10 девушек и 7 юношей.

Процедура: анкета состояла из 8 вопросов, касающихся профессионального самоопределения выпускников (в ретроспективе). Анкета была отправлена 25 выпускникам разных лет через социальную сеть «ВКонтакте». Были получены ответы от 17 человек.

Обработка результатов:

1. Поступил(а) ли ты туда, куда планировал(а) в школе? Если нет, то почему?	9 респондентов ответили, что поступили туда, куда планировали, 2 человека поддались уговорам родителей и поступили совсем не туда, куда планировали, 3 участника поменяли вуз после первого года обучения, хотя в школе считали, что сделали правильный выбор, 3 человека ответили, что поступили туда, куда хватило баллов, или направление было смежным выбранному
2. Когда ты определился с поступлением (в средней/старшей школе/после школы)?	6 человека определились с поступлением в старшей школе, 3 человека определились в своей профессиональной деятельности в средней школе (8-9 класс), 7 человек поняли, куда поступать после школы. 1 человек ответил, что до сих пор не уверен, правильный ли выбор сделал

3. Что или кто повлиял(о) на решение о поступлении?	По популярности: родители (семья) – 8 человек; собственный интерес (без привязки к школе) – 5 человек; КЛШ – 3 человека; профильная лаборатория в школе – 2 человека; преподаватели – 2 человека; результаты экзамена – 2 человека
4. Как родители реагировали на твое решение? (поддержали/не соглашались/отговаривали/предлагали другие варианты)	Поддерживали – 10 человек; не поддерживали – 3 человека; мать и отец по-разному отнеслись – 1 человек; позиция не определена – 1 человек
5. Какие события/мероприятия в старшей школе повлияли на твой выбор?	Профильные предметы и профлаб – 3 человека; выезды – 2 человека; разнопрофильность – 1 человек; преподаватель – 2 человека
6. Что из происходящего в старшей школе могло помешать принятию решения?	Ничего – 9 человек; ограничение по учебным часам – 2 человека; заинтересованность предметом ненужного профиля из-за личности учителя – 2 человека
7. Что, по твоему мнению, должно происходить в старшей школе, что может помочь принять решение о профессиональном выборе?	Встречи с представителями различных профессий – 13 человек; профессиональные пробы – 4 человека; учиться критически мыслить – 1 человек
8. Как предложенные люди/места могут влиять на профессиональное самоопределение: школа; родители; сверстники; я сам	школа должна быть местом для самоопределения – 8 человек; родители должны помогать в самоопределении – 8 человек; родители не должны давить – 7 человек; родители должны развивать – 5 человек

Анализ полученных данных

Из ответов видно, что большинство выпускников не воспринимают старшую школу как место, помогающее самоопределению. И большинство считают, что этой функцией старшая школа должна обладать.

Большинство считают, что встречи с представителями разных профессий могут помочь им в самоопределении, четыре человека готовы пробовать профессии.

Так же практически все участники полагаются в принятии решений на кого-то помимо самих себя. Чаще всего это родители, иногда друзья, реже учителя.

По результатам исследования ни для кого из участников пространство именно старшей школы не стало местом, формирующим готовность к жизненному самоопределению. Всего три респондента отметили профильные лаборатории и профильные предметы как места, помогающие осознать свое место в жизни, на двух человек повлияла личность учителя, всего один человек упомянул разнопрофильность как фактор, помогающий самоопределению.

Заключение

Можно предположить частичное достижение цели исследования, так как изначальное видение проблемы изменилось в результате обработки данных. Моим предположением было отсутствие специальных условий, способствующих формированию самоопределения старшеклассников. Результаты анкетирования показывают, что наличие таких условий не осознается старшеклассниками на протяжении последних десяти лет. При этом большинство опрошенных отмечают влияние школы в целом, включая среднюю ступень.

Отсутствием четкого ответа на поставленный вопрос можно считать некорректно сформулированные вопросы анкеты. Так, включая в анкету вопрос 6, я предполагала увидеть, какие события, явления (или их отсутствие) могли помешать принятию решения о будущей профессии, но сам вопрос звучит обобщенно и стал непонятен большинству респондентов. Ряд моментов остались за рамками анкетирования. Я не смогла сформулировать вопрос, показавший бы наличие/появление конфликта, который, как предполагается, должна задавать старшая школа, сталкивая старшеклассника с проблемой самоопределения через выбор предметов, социальные пробы и столкновение с необходимостью принятия серьезных решений.

Материал исследования является ресурсом для дальнейшего анализа, усовершенствования метода исследования и проведения более глубокой работы по данному вопросу.

Список использованных источников

1. СТО 4.2–22–2009 Система менеджмента качества. Организация учета и хранения документов. Введ. 22.12.2009. Красноярск: ИПК СФУ, 2009. 41 с.

2. Источники и причины возникновения конфликтов. Режим доступа: <https://lektsii.org>.

3. Лученков А. В. Модель старшей школы, ориентированной на возрастные особенности учащихся: результаты внедрения. 2015. Режим доступа: vo.hse.ru.

4. Васильева Н. П. Динамика юношеского возраста. 2007. Режим доступа: ippd.ru.

5. Фоллет М. Философия управления. Режим доступа: <http://files.lib.sfu-kras.ru/ebibl/umkd/190/presentation.pdf>.

6. Хасан Б. И. Конструктивная психология конфликта. М.: Юрайт, 2018. 204 с. Режим доступа: <http://ippd.ru>.

Т.В. Комарова

Конструктивный и деструктивный конфликт: феномены и признаки

Введение

М. Дойч предлагает следующее разграничение конструктивного и деструктивного конфликтов. Деструктивным конфликт можно назвать, если участники не довольны, не удовлетворены его исходом. Конструктивным является конфликт, участники которого довольны результатом и считают данный результат полезным.

Для конструктивного или деструктивного развития конфликта, по мысли М. Дойча, очень значимы следующие характеристики конфликта: жесткость стоящих проблем, величина конфликта, тип проблемы.

«Речь идет о том, что в данном конфликте «поставлено на карту», то как соотносятся возможный выигрыш и проигрыш сторон. Чем больше величина конфликта, тем менее он доступен конструктивному разрешению» [1] – пишет Н. В. Гришина о величине конфликта, ссылаясь на М. Дойча.

Исходя из этих положений, сложились *идея, гипотеза (H1)* исследования: во время участия в игровых процедурах (задачах) конструктивные приемы взаимодействия будут наблюдаться чаще, чем деструктивные, потому как игра – мнимая действительность, игровые процедуры (задачи) проводятся в рамках учебного процесса.

Гипотеза H0: деструктивные приемы взаимодействия будут наблюдаться чаще, чем конструктивные, потому как игра – это мнимая

действительность, игровые процедуры (задачи) проводятся в рамках учебного процесса.

Метод: наблюдение (включенное и невключенное).

Метод наблюдения был выбран потому, что он позволяет проследить возникающие феномены поведения людей.

Предмет исследования – конструктивное и деструктивное поведение в конфликте.

Цель – проследить взаимосвязь конструктивного поведения в конфликте с возможностями игровых процедур.

Дизайн исследования – единичный.

Критерии наблюдения:

Конструктивный конфликт	Деструктивный конфликт
Прояснение своих интересов	Подавление другой стороны
Прояснение интересов другой стороны	Запугивание и угрозы
Сотрудничество с другой стороной	Унижение и оскорбление другой стороны
	Подчеркивание своего авторитета и отрицание авторитета другой стороны
	Избегание решения проблемы
	Лесть

Условия

Наблюдение проходило в учебной аудитории вовремя проведения игровых процедур (задач) «Лошадь» и «Поток».

Виды наблюдения:

задача про лошадь – невключенное наблюдение;

игровая процедура «Поток» – включенное наблюдение.

Участники

Тип выборки – целевая.

Испытуемыми были магистранты СФУ 1 курса.

На задаче про лошадь – 14 человек

На задаче «Поток» – 8 человек.

Материалы

Критерии наблюдения разработаны на основе содержания работы Н. В. Гришиной «Психология конфликта».

Конструктивный конфликт	Деструктивный конфликт
Прояснение своих интересов	Подавление другой стороны
Прояснение интересов другой стороны	Запугивание и угрозы
Сотрудничество с другой стороной	Унижение и оскорбление другой стороны
	Подчеркивание своего авторитета и отрицание авторитета другой стороны
	Избегание решения проблемы
	Скрытые манипуляции

Результаты

Задача про лошадь. Критерии наблюдения.

Конструктивный конфликт	Деструктивный конфликт
Прояснение своих интересов	Подавление другой стороны
Прояснение интересов другой стороны	Запугивание и угрозы
Сотрудничество с другой стороной	Унижение и оскорбление другой стороны
Развернутая аргументация	Подчеркивание своего авторитета и отрицание авторитета другой стороны
	Избегание решения проблемы
	Скрытые манипуляции

Игровая процедура «Поток». Критерии наблюдения.

Конструктивный конфликт	Деструктивный конфликт
Прояснение своих интересов	Подавление другой стороны
Прояснение интересов другой стороны	Запугивание и угрозы
Сотрудничество с другой стороной	Унижение и оскорбление другой стороны
Развернутая аргументация	Подчеркивание своего авторитета и отрицание авторитета другой стороны
	Избегание решения проблемы
	Скрытые манипуляции

- выбранный статистический критерий – χ^2 . Результат: 20,5 (число степеней свободы = 9).
- гипотеза H_1 подтверждается.

Обсуждение результатов

Во время участия в игровых процедурах (задачах) конструктивные приемы взаимодействия наблюдаются чаще деструктивных, по причине того, что игра – это мнимая действительность, игровые процедуры (задачи) проводятся в рамках учебного процесса, что, в свою очередь, связано с жесткостью стоящих проблем, величиной конфликта, типом проблемы.

Однако важно сказать, что в данном исследовании есть значительные ограничения: относительно небольшая выборка и, вероятно, недостаточность одного метода исследования. Метод наблюдения был выбран основным, потому как позволяет проследить феномены поведения.

Выводы

Таким образом, в игровых процедурах феномены и признаки конструктивного поведения в конфликте наблюдаются чаще, чем деструктивные.

Список использованных источников

1. Гришина Н. В. Психология конфликта. СПб.: Питер, 2016. 576 с.
2. Хрестоматия по конфликтологии / сост. А. Б. Зинчина. Харьков: ХНАГХ, 2008. 166 с.

К. С. Люкина

Неразрешенный конфликт: признаки

Введение

Слово «конфликт» происходит от латинского *conflictus* – «столкновение» и обозначает столкновение сил, сторон, мнений и интересов людей, вызывающее определенные действия.

А. Я. Анцупов и А. И. Шипилов предлагают понимать под конфликтом наиболее острый способ разрешения значимых противоречий, возникающих в процессе взаимодействия, заключающийся в противодействии субъектов конфликта и обычно сопровождающийся негативными эмоциями [1].

Анализ и сравнение разных определений конфликта позволяет выделить в качестве инвариантных такие его характеристики, как bipolarность, активность, направленная на преодоление противоречий, субъектность (наличие субъекта или субъектов как носителей конфликта) [2].

В конфликтологии выделяют следующие периоды и этапы развития конфликта.

Латентный период. В результате данного периода конфликтность ситуации воспринимается как наличие угрозы безопасности одной из сторон взаимодействия. Действия оппонента рассматриваются не как потенциальная угроза, а как непосредственная.

Открытый период называют конфликтным взаимодействием, или собственно конфликтом. Он включает: инцидент; эскалацию; сбалансированное противодействие; завершение конфликта.

Инцидент представляет собой первое столкновение сторон, попытку с помощью силы решить проблему в свою пользу. Если задействованных одной из сторон ресурсов достаточно для перевеса соотношения сил в свою пользу, то инцидентом конфликт может и ограничиться.

Эскалация заключается в резкой интенсификации борьбы оппонентов. Этот этап связан с началом открытого конфликтного взаимодействия: эмоциональным напряжением; переходом в общении от аргументов к претензиям и личным выпадам; углублением противоречий; применением насилия; снижением значимости первичных разногласий по поводу предмета конфликта; увеличением числа участников.

Сбалансированное противодействие. Стороны продолжают противодействовать, однако интенсивность борьбы снижается, стороны осознают, что продолжение конфликта силовыми методами не дает результата, но действия по достижению согласия еще не предпринимаются.

Завершение конфликта – последний этап открытого периода конфликта. Завершение конфликта означает его любое прекращение, не обязательно предполагающее разрешения. Например, в результате конфликта с руководителем человек увольняется с работы и т. д. Эти конфликты прекращены, поскольку прекращены сами отношения участников, однако разрешенными их считать нельзя. Еще одним вариантом завершения конфликта без разрешения будет исчезновение предмета конфликта. Например, противостояние двух сотрудников из-за их притязаний на одну и ту же должность прекращается, когда выясняется, что эта должность вообще ликвидируется. Прекращение конфликта без его разрешения считается не самым лучшим исходом.

Главным в этой области, бесспорно, является понятие разрешения конфликтов. В качестве его наиболее типичного определения можно сослаться на «Словарь социальной работы», согласно которому разрешение конфликта понимается как элиминация или минимизация проблем, разделяющих стороны; обычно осуществляется через поиск компромисса, достижение согласия и т. д. [2].

Разрешение конфликта можно определить и еще проще – как «достижение соглашения по спорному вопросу между участниками» [2]. Для современной конфликтологии «достижение согласия» как элемент разрешения конфликта фактически считается обязательным. Для психолога, который в своей работе имеет дело с долговременными отношениями людей, конструктивный выход из конфликта, безусловно, означает не только и не столько разрешение проблем, разделяющих стороны, сколько восстановление и нормализацию отношений самих сторон. Если это конфликты межличностные, то надеяться на благополучный исход можно только в случае взаимной договоренности и согласия сторон, которые смогут найти общий язык и понять друг друга. Это и будет восстановлением их отношений или по крайней мере началом восстановления.

Разнообразие вариантов исхода конфликтной ситуации порождает вопрос: что может служить критериями разрешенности конфликта? В качестве таковых чаще других рассматриваются прекращение конфликта или достижение своей цели его участниками или одним из них. Но всегда ли можно считать прекращение конфликта окончательным, всегда ли оно исключает его возобновление в будущем? Или достижение целей? Например, достижение цели одним из участников конфликта переструктурирует ситуацию, но не обязательно разрешает конфликт. Самым «рабочим» критерием разрешенности конфликта является удовлетворенность участников его исходом.

Большинство работ обходится представлением, заложенным в самом определении. Разрешение конфликта – это, во-первых, устранение или минимизация проблем, разделяющих стороны, во-вторых, достижение согласия между участниками. Для психолога именно достижение согласия, восстановление, нормализация отношений между ними означают успешное разрешения конфликта.

Таким образом, конфликт является неразрешенным, когда не устранено противоречие между участниками и не достигнуто соглашение, удовлетворяющее интересы сторон. Следовательно, для неразрешенного конфликта будут характерны признаки обычного кон-

фликтного взаимодействия – биполярность, активность, направленная на преодоление противоречий, субъектность.

Цель: выявление признаков, характерных для неразрешенного конфликта у работников медицинского учреждения.

Задачи:

- 1) проанализировать научную литературу по данной теме;
- 2) эмпирический сбор данных;
- 3) интерпретация полученных результатов.

Методы:

- 1) теоретические: анализ и обобщение сведений из научной литературы по теме исследования;
- 2) эмпирические: анкетирование.

Основная часть

Дата проведения исследования: 21.12.2017–22.12.2017.

Анкетирование проводилось в индивидуальной форме, в среднем для ответа на все вопросы испытуемым требовалось от 3 до 10 минут. При составлении анкеты были выделены возможные признаки неразрешенного конфликта, такие как негативное отношение к оппоненту, переживание негативных эмоций, угнетенное физическое состояние, действия, направленные на возвращение к конфликтному взаимодействию.

Исследование проводилось на выборке, состоящей из 11 человек (9 женщин, 2 мужчины). Все участники являются работниками медицинского стационарного учреждения. Возрастная категория от 27 до 38 лет.

В ходе исследования все участники были открыты для взаимодействия, наблюдался явный интерес к предоставленной анкете. Настроение участников в ходе процедуры было стабильным, резких перепадов не наблюдалось. Среди факторов, способных повлиять на объективность результатов исследования, можно выделить ограниченность временного ресурса.

В результате проведенного анкетирования были получены следующие данные:

1) абсолютно все испытуемые непосредственно выступали участниками конфликтного взаимодействия;

2) 55 % считают, что их конфликты были разрешены конструктивно и также отмечают, что все стороны были удовлетворены исходом. При этом только 35 % полагают, что в ходе конфликта их интересы были удовлетворены в полной мере и 65 % полагают, что были удовлетворены интересы оппонента;

3) у 64 % после завершения конфликта отношение к оппоненту изменилось в худшую сторону, у 36 % отношение не поменялось, из них же 82 % отмечают, что осталось желание продолжить обсуждение с оппонентом предмета конфликта;

4) 64 % участников отметили ухудшение эмоционального состояния (в виде проявлений негативных эмоций) после конфликтного взаимодействия, остальные 36 % не отмечают каких-либо изменений в эмоциональном плане;

5) в плане физического состояния 64 % респондентов не отмечают изменений, 27 % отмечают наличие признаки усталости и 9 % отмечают прилив сил.

Заключение

Абсолютно каждый человек в своей жизни хотя бы раз сталкивался с конфликтной ситуацией, которая была завершена, но разрешения как такового не было. Завершение конфликта более широкое понятие, чем разрешение. При завершении не всегда может быть достигнуто добровольное соглашение между сторонами и удовлетворении их интересов, что для разрешения является обязательными критериями, получается, что завершённый конфликт не всегда является разрешённым. Таким образом, конфликт является неразрешённым, когда не устранено противоречие между участниками и не достигнуто соглашение, удовлетворяющее интересы обеих стороны. Исходя из этого, к признакам неразрешённого конфликта можно отнести признаки, характерные для конфликта в целом.

Основываясь на полученных в исследовании данных, можно выделить следующие признаки: в большинстве случаев для испытуемых, которые не были удовлетворены исходом конфликтной ситуации, является характерным негативное отношение ко второй стороне конфликта, угнетённое физическое состояние (усталость), преобладание негативных эмоций над положительными (гнев, раздражение и т. д.), действия, направленные на продолжение конфликта. Респонденты, которые достигли соглашения в конфликте, не отмечают у себя наличие вышеперечисленных признаков. Исходя из этого, выделенные признаки можно рассматривать как признаки, характерные для неразрешённого конфликта.

Список использованных источников

1. Анцупов А. Я., Шипилов А. И. Конфликтология. М.: ЮНИТИ, 2006. 206 с.

2. Гришина Н. В. Психология конфликта. СПб.: Питер, 2008. 544 с.
3. Хасан Б. И. Конструктивная психология конфликта. М.: Юрайт, 2018. 204 с.

Н.А. Опарова

Уровни конфликта в семьях с подростками: основания для классификаций и методы обнаружения

Введение

Каждая семья ежедневно сталкивается с конфликтами, особенно это относится к семьям с подростками. В каких-то сложившихся конфликтных ситуациях люди могут найти выход сами. А иногда им необходима помощь извне. Чем выше уровень конфликта, тем больше ресурсов и сил требуется для его разрешения.

Данное исследование проводилось с целью определения, на каких уровнях конфликта семья с подростком обращается к специалисту за помощью.

Результаты исследования в дальнейшем могут быть использованы при создании инструмента конструктивного разрешения детско-родительских конфликтов в подростковом возрасте.

Теоретические основы исследовательской работы

В литературных источниках тема уровней конфликта мало исследована. В работе я опиралась на концепцию Ф. Глазла. В своей книге «Конфликт-менеджмент» он выделяет девять этапов эскалации конфликта, которые я буду рассматривать как имеющее одинаковое лексическое значение с уровнями конфликта [1].

По мнению Ф. Глазла, движение эскалации конфликта можно рассматривать как движение вниз, так как это принудительно ведет конфликтующие стороны в те области, где хранится колоссальная «подчеловеческая энергия», неподвластная управлению человеком.

Чем ниже конфликт «скатывается по наклонной плоскости» (уровень конфликта возрастает), тем больше люди теряют способность к управлению ситуацией. В этом случае необходимо создать все условия для конструктивного разрешения конфликта, иногда с помощью привлечения третьей стороны. На каждой ступени свои установки, намерения, восприятие ситуации.

На первой ступени преобладает убеждение. Эмоциональное напряжение зачастую возможно снять с помощью бесед. Готовность к сотрудничеству преобладает над желанием конкурировать.

На следующей ступени стороны начинают говорить на разных языках. Появившаяся полемика проходит с вербальным давлением. Фокус контроля начинает смещаться на ошибки и недочеты в аргументации оппонента.

Третья ступень характеризуется действиями, так как слова и аргументы больше не помогают. Стороны перестают слышать друг друга, каждый делает то, что считает нужным, без согласия противоположной стороны. Из-за этого появляется недоверие, начинают раздражать манеры поведения. Настрой на конкуренцию возрастает. На данном этапе проходит порог страха.

Если ситуация не разрешается на данном уровне, конфликт переходит на следующую ступень – четвертую. Стороны формируют негативный образ врага и начинают из него в последующем исходить. Себе же каждый пытается создать позитивный образ. Часто это противопоставление выражается в формулировках типа «я все знаю», «противоположная сторона мало знает или ее знания устарели». Во взаимодействии проявляется скрытое обоюдное раздражение.

На пятом этапе одна из сторон начинает считать, что понимает истинные деструктивные намерения другого и различными способами пытается уличить в этом противника. Нарастает чувство отвращения, утрачиваются моральные ценности.

Если после этого все еще не найден выход из конфликта, его дальнейшая эскалация происходит с особой силой на следующей ступени. Цель сторон – показать свою решительность и настрой. В силу вступают угрозы и требования. Стороны все больше реагируют на противника, чем действуют сами. Конфликт охватывает и других, изначально не причастных к нему, людей. От этого остановить конфликт с каждым этапом становится все труднее.

На седьмой ступени начинается разрушение. Угрозы переходят в дела, в действия. Стороны обращаются друг с другом как с вещами, наносится ущерб как в моральном, так и в физическом плане. Возможны удары, драки.

На восьмой ступени стороны одержимы желанием уничтожить противника и разрушить его систему. С каждым действием сила разрушительного удара возрастает. Цель – победить любой ценой.

Название заключительного этапа говорит само за себя «вместе в пропасть». Враждующие стороны не видят пути назад. Единственной

целью становится тотальное уничтожение врага ценой самоуничтожения. Даже в собственной гибели переживается триумф, поскольку врага тоже тянут вместе с собой в пропасть.

Метод исследования

В литературных источниках выбор методов диагностики конфликта широк и разнообразен, начиная от тестов и заканчивая игровыми процедурами. Чтобы определить, на каких этапах семьи с подростком обращаются к специалисту, я сформировала опросник, составленный на основе теории ступеней эскалации по Ф. Глазлу. Для обработки и интерпретации данных также использовались результаты методов наблюдения и беседы, так как это в консультационном формате является неотъемлемой составляющей диагностики.

В исследовании приняло участие 8 семей с подростками от 13 до 17 лет (16 человек). В МБУ «КЦСОН Кировского района» психологу со стороны семей поступал запрос об урегулировании конфликта между родителем и подростком.

На консультации родителям и подросткам в индивидуальной форме предлагалось выбрать из предложенного списка то, что относится к их конфликтной ситуации: 1 – беседы друг с другом; 2 – убеждения; 3 – полемика; 4 – разговор на разных языках; 5 – вербальное давление; 6 – каждый делает своё; 7 – не слышим друг друга; 8 – недоверие; 9 – скрытое обоюдное раздражение; 10 – раздражают манеры поведения; 11 – желание создать негативный образ другому; 12 – противоположная сторона мало знает; 13 – знания противоположной стороны устарели; 14 – я понимаю истинные плохие намерения другого; 15 – чувство отвращения; 16 – угрозы; 17 – присутствуют ультиматумы; 18 – угрозы перешли в дела, в действия; 19 – обращение друг с другом, как с вещами; 20 – нанесение ущерба; 21 – желание разрушить план другого; 22 – драка; 23 – я всеми силами показываю свою решительность; 24 – удары; 25 – цель – победить любой ценой.

Обработка результатов исследования

Данные результатов опросника, подкрепленные данными методов наблюдения и беседами, позволяют сделать следующие выводы. К специалисту-психологу за два месяца с детско-родительских конфликтом обратилось восемь семей с подростками от 13 до 17 лет. Уровень конфликта варьируется от 3 до 7 (из 9 возможных). Одна семья – 3 уровень, две семьи – 4 уровень, две семьи – 6 уровень, три семьи – 7 уровень. 63 % семей обратилось за помощью на этапе страха,

37 % – уже на этапе разрушения. Также стоит заметить, что количество семей, обратившихся за помощью на этапе надежды, равно 0. Это может происходить по разным причинам и требует дополнительного исследования.

Заключение

Исходя из вышеприведенных данных, цель исследовательской работы достигнута. Используя различные методы диагностики, можно обнаружить конфликт и определить его уровень для дальнейшей работы по конструктивному его разрешению. В нашем исследовании использовался опросник. Хочется отметить, что одного метода для качественного исследования мало. Во всем существует погрешность, поэтому данное исследование будет продолжаться и подкрепляться обработанными результатами наблюдения, беседы, проективных и других методик.

В дальнейшем результаты исследования будут использоваться при создании инструмента конструктивного разрешения детско-родительских конфликтов в подростковом возрасте.

Несмотря на выведенные в разных литературных источниках концепции относительно конфликтов, стоит помнить, что каждая конфликтная ситуация уникальна, на разных уровнях протекает по своему и требует индивидуального подхода.

Список использованных источников

1. Глазл Ф. Конфликт-менеджмент. Настольная книга руководителя и консультанта: пер. с нем. Калуга, 2002. 516 с.
2. Зайцев А. К. Социальный конфликт. М.: Издательство «Academia», 2000. 464 с.
3. Хасан Б. И. Конструктивная психология конфликта. М.: Юрайт, 2018. 204 с.
4. Хасан Б. И., Сергоманов П. А. Разрешение конфликтов и ведение переговоров: учеб. пособие. Красноярск; Москва, 2001. 192 с.
5. Цой Л. Н. Конфликтменеджмент Ф. Глазла в контексте российской конфликтологии. Режим доступа: <http://conflictmanagement.ru/konfliktmenedzhment-f-glazla-v-kontekste-rossiyskoy-konfliktologii>.

Конфликтная ситуация: чья она?

Введение

Прежде всего, нам необходимо определиться с пониманием понятия «ситуация», после чего выяснить, когда ситуация приобретает статус конфликтной.

Согласно Гришиной, понятие «ситуация» в психологии недостаточно определено. И хотя вопрос о содержании понятия остается открытым, она говорит о том, что с психологической точки зрения ситуация – это внешние обстоятельства в интерпретации отдельным человеком [1, с. 189]. То есть восприятие и интерпретация человеком тех или иных обстоятельств формирует *его собственную* жизненную ситуацию.

«Конструктивная психология конфликта» предлагает придерживаться определения «ситуации», данного Гегелем:

«Сами по себе взятые, такие обстоятельства не представляют интереса и получают значение лишь в их связи с человеком, посредством самосознания которого содержание этих духовных сил деятельно переводится в явление. Лишь под этим углом зрения следует рассматривать внешние обстоятельства, так как их значение зависит лишь от того, что они представляют собой для духа, каким способом они осваиваются индивидами и служат для осуществления внутренних духовных потребностей, целей, умонастроений и вообще определенного характера индивидуальных воплощений. В этом своем качестве определенные обстоятельства и состояния образуют ситуацию, которая составляет более специальную предпосылку подлинного самопроявления и деятельности всего того, что во всеобщем состоянии мира заключено еще в неразвитом виде... В общем ситуация представляет собой состояние, которое приобрело частный характер и стало определенным».

Солидарно с Гришиной Хасан говорит, что никаких объективных ситуаций не бывает. Всякий раз мы имеем дело с чьей-то ситуацией или, точнее, с субъективным описанием действительности [2, с. 76].

Когда ситуация приобретает характеристику конфликтной? Исходя из определения понятия «ситуация», можно предположить, что она становится конфликтной тогда, когда человек определяет ее для себя как конфликтную.

Раскрывая вопрос об определении ситуации, Гришина обращается к теореме Томаса, которая гласит: «Если ситуации определяются как реальные, они становятся реальными по своим последствиям». Следствием «определения ситуации» становится поведение, которое человек строит в соответствии со своим определением. Таким образом, человек не просто реагирует на ту или иную ситуацию, но «определяет» ее, одновременно «определяя» себя в этой ситуации, тем самым фактически создавая, «конструируя» тот социальный мир, в котором живет [1, с. 196, 199]. Значит, если человек определяет ситуацию как конфликтную, она становится конфликтом.

Конфликтный характер придает ситуации такое затруднение, которое интерпретируется субъектом ситуации (то есть тем, у кого ситуация возникает) как столкновение деятельности во внутреннем или во внешнем плане. Собственно, ситуация получает статус конфликтной, если ее ядро образует затруднение, связанное со столкновением. Причем для образования конфликтной ситуации совсем не важны некоторые объективные обстоятельства, достаточно такой субъективной интерпретации.

Это означает, что в межличностных отношениях возможно и такое, что для одного из участников ситуация представлена как конфликтная, а для другого – нет [2, с. 77].

Отвечая на вопрос «Конфликтная ситуация: чья она?», можно сказать, что она принадлежит тому человеку, который определил ее для себя как конфликтную.

Выходит, что в теории каждая из сторон межличностного конфликта видит в нем свою ситуацию, хотя внешне эта ситуация может казаться общей.

Гипотеза: в межличностном конфликте для одной из сторон ситуация может не являться изначально конфликтной, но может стать таковой в процессе конфликтования.

Цель исследования: определить, существуют ли реальные примеры конфликтов, когда одна из сторон, изначально не определяющая ситуацию как конфликтную, начинает считать ее таковой и действовать в соответствии с этим определением.

Задачи исследования:

- 1) провести исследование в формате интервью;
- 2) проанализировать результаты исследования;
- 3) опираясь на результаты исследования, подтвердить или опровергнуть выдвинутую гипотезу.

Методы исследования:

- 1) теоретические: изучение и синтез научной литературы по теме;
- 2) эмпирические: опрос в форме интервью, включенное наблюдение.

Основная часть

Исследование проводилось на выборке из 10 человек, 5 мужчин и 5 женщин. Возраст участников от 12 до 45 лет. Возраст участников: от 22 до 45 лет. Дата проведения исследования: 18.12.2017–21.12.2017. Интервью проводилось индивидуально с каждым, для ответов на вопросы участник затрачивал в среднем 5–7 минут. Вопросы подобраны таким образом, чтобы они помогли выявить, как участник определяет для себя конфликтную ситуацию.

В процессе проведения опроса все участники демонстрировали заинтересованность. Настроение участников в ходе исследования в большинстве своем было стабильным, однако несколько участников, изначально расположенных к общению и приступивших к интервью с позитивными эмоциями, к концу закрылись, были задумчивы.

В ходе интервью получены следующие результаты:

- 1) 60 % респондентов, мысленно возвращаясь в конфликтную ситуацию, чувствовали обиду, незащищенность, 40 % испытывали гнев и злость. Проиллюстрируем это на диаграмме (рис. 1);

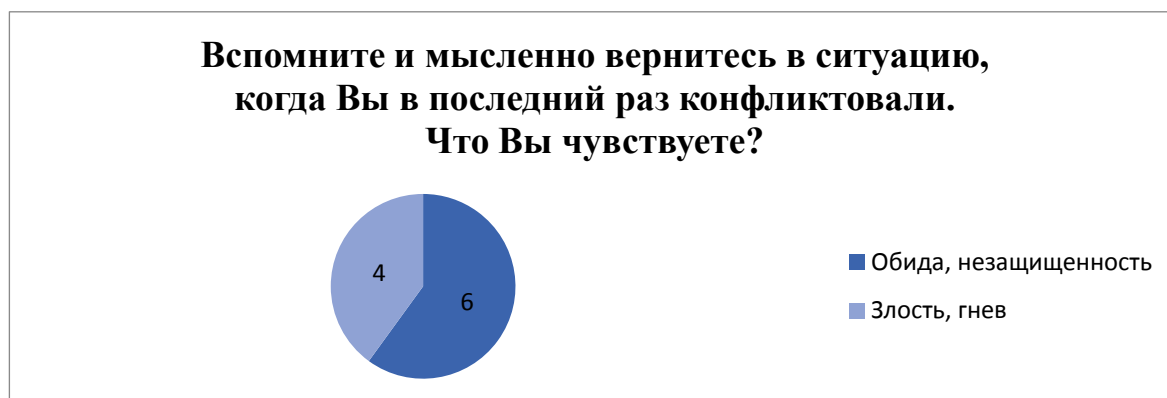


Рис. 1

- 2) 80 % участников опроса были знакомы с оппонентом до начала конфликтования, 20 % – нет. Полученные результаты представлены на рис. 2;

- 3) 60 % участников скорее защищались в конфликте, 40 % конфликтуя, пытались добиться своей цели, решить какую-то личную проблему. Причем респонденты, которые отметили чувство обиды

и незащищенности, отвечая на первый вопрос, в конфликте занимали позицию защищающегося, те же, кто испытывал чувство злости, гнева, были нападавшими. Диаграмма представлена на рис. 3;

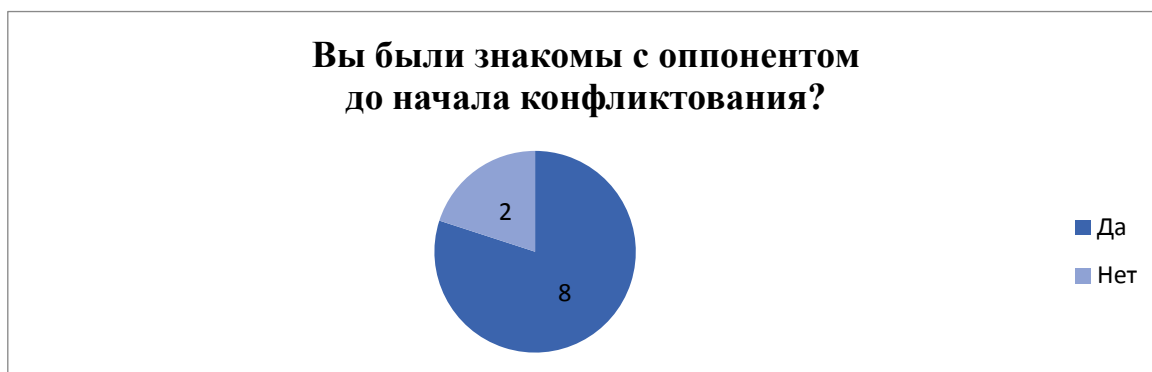


Рис. 2



Рис. 3

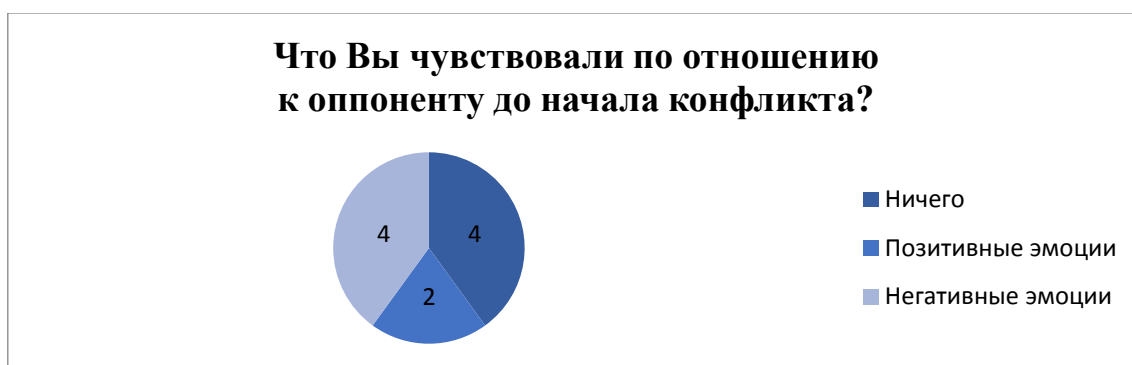


Рис. 4

4) 40 % участников опроса до начала конфликта ничего не испытывали к оппоненту. В этот процент входят все те участники, которые не были знакомы со своим оппонентом до начала конфликтования. Другие 40 % респондентов испытывали негативные эмоции (это те же люди, которые отмечали гнев и злость как превалирующие чувства в

первом вопросе), 20 % – позитивные. Проиллюстрируем это на диаграмме (рис. 4);

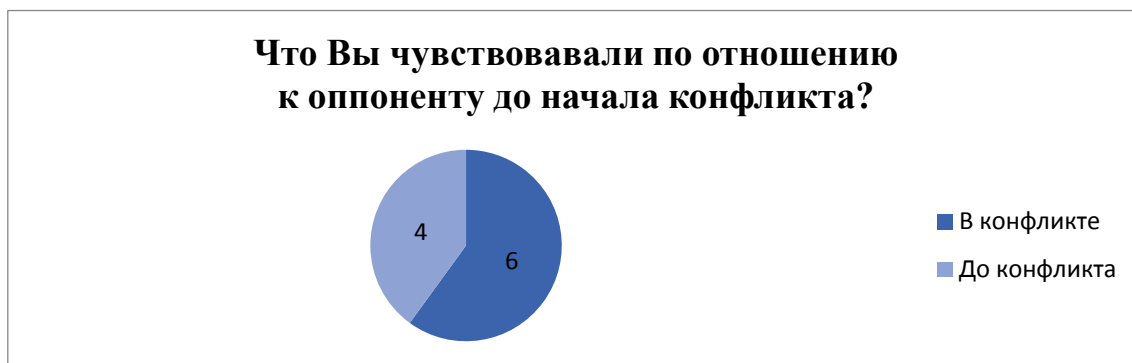


Рис. 5

5) 60 % респондентов осознали, что конфликт неизбежен непосредственно в процессе конфликтования, 40 % – когда «больше не было сил терпеть» (когда поняли, что не достигнут цели без взаимодействия с оппонентом).

Заключение

Исходя из результатов исследования, можно заключить следующее:

1. Существуют ситуации, когда одна из сторон, изначально не определяющая ситуацию как конфликтную, начинает считать ее таковой и действовать в соответствии с конфликтной стратегией. Таких ситуаций большинство (60%).
2. Наличие знакомства – не является необходимым условием для того, чтобы конфликт состоялся.
3. Большинство людей продемонстрировали свою неконфликтность (у 60% респондентов конфликт случился не по их инициативе).

Список использованных источников

1. Гришина Н. В. Психология конфликта. СПб.: Питер, 2008. 544 с.
2. Хасан Б. И. Конструктивная психология конфликта. М.: Юрайт, 2018. 204 с.
3. Бреслав Г. М. Основы психологического исследования: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования. М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2010. 496 с.

В.В. Щербинин

Конфликтогены: признаки и критерии наблюдения

Введение

В течение жизни человеку неоднократно приходится сталкиваться с конфликтами, которые порой имеют деструктивный характер и могут привести к разрушающему воздействию. Для возможности перенаправления конфликта в конструктивное русло и попытки решить его с положительным для конфликтующих сторон результатом необходимым является определение ситуации, породившей конфликт.

Для получения информации о частоте возникновения конфликтогенов конкретного типа и их восприятия людьми было проведено исследование среди 10 молодых людей в возрасте от 15 до 17 лет.

Целью исследования являлось определение признаков ситуации, приведшей к конфликту.

Для достижения цели требовалось решить следующие задачи:

- 1) провести эксперимент;
- 2) провести опрос участников;
- 3) сделать статистическую обработку данных;
- 4) создать выводы о результатах исследования.

Для создания эксперимента с конфликтной составляющей была использована ролевая игра, для проведения опроса сформирован бланк-опросник.

Была выдвинута гипотеза, что типом основного действия, приводящего к развитию конфликта, будет являться стремление к превосходству.

Конфликтогены и их специфика

Для понимания причин возникновения конфликта стоит однозначно понимать, что имеется в виду под конфликтом. Конфликт (лат. *conflictus*) – столкновение противоположно направленных целей, интересов, позиций, мнений или взглядов оппонентов или субъектов взаимодействия. Таким образом, конфликтная ситуация – это накопившиеся противоречия, содержащие истинную причину конфликта.

Главную роль в возникновении конфликтов играют конфликтогены – слова и действия (или бездействие), способствующие возникновению и развитию конфликта, то есть приводящие к конфликту непосредственно.

Разрушительные конфликтогены субъективного типа опасны тем, что они провоцируют эскалацию других конфликтогенов, то есть на получаемый конфликтоген идёт попытка ответить более сильным.

Конфликтогенными исследователи считают следующие действия: снисходительное отношение и тон; хвастовство; категоричность; запелляционность; навязывание своих советов; подшучивание; перебивание собеседника; повышение голоса; проявления агрессивности, которая может быть как характерной для человека, так и ситуативной, то есть реакцией на сложившиеся обстоятельства; проявления эгоизма; нарушение дисциплины, правил этики, внутреннего трудового распорядка, техники безопасности, дорожного движения и т. д.; открытое недоверие; неблагоприятное стечение обстоятельств; перебивание собеседника, принижение его значимости; подчеркивание различий между собой и собеседником не в его пользу; устойчивое нежелание признавать свои ошибки и чью-то правоту; заниженная оценка вклада партнера в общее дело и преувеличение собственного; постоянное навязывание своей точки зрения; неискренность в суждениях; резкое ускорение темпа беседы и ее неожиданное окончание; неумение выслушать и понять точку зрения собеседника и многие другие действия или слова, которые могут восприниматься негативно в конкретной ситуации [3].

Однако большинство конфликтогенных действий можно отнести к одному из типов [2]:

- 1) стремление к превосходству;
- 2) проявление агрессивности;
- 3) проявление эгоизма.

Проведение эксперимента и последующего опроса участников

Для проведения исследования между его участниками требовалось сконструировать конфликтную ситуацию, для создания которой была подобрана игровая процедура.

Участниками процедуры являлись молодые люди в возрасте от 15 до 17 лет, обучающиеся в 9-10 классов школ Октябрьского района города Красноярска. Они были разделены по парам и получили раздаточный материал с фабулой.

На проведение процедуры было затрачено 15 минут. В это время вошло описание целей и сущности исследования, объяснение последующих тактов процедуры, прочтение ролей, разыгрывание ситуаций и проведение последующей рефлексии.

По окончании проведения процедуры участникам были выданы бланки опросника. Заполненные опросники послужили материалом для создания вывода.

По результатам экспериментальной части двое участников указали в опросных листах, что не обнаружили наличия конфликта в процедуре, двое, что основным конфликтогенным фактором явилась агрессия оппонента, и по три участника, что конфликт был вызван стремлением к превосходству или проявлением эгоизма. Однако большинство участников описали это как нежелание другой стороны слушать и упорное старание продавливать свое мнение.

Заключение

В соответствии с изначально намеченным планом было проведено исследование, участие в котором приняли 10 человек.

Исследование включало методы эксперимента и опроса, необходимые для определения критериев, по которым участники определяют начало конфликта, а также признаков, присущих таким конфликтогенам.

По результатам проведения игровой процедуры, в ходе которой планировалось конструирование конфликта, двое участников не увидели в ситуации процедуры конфликт, что может свидетельствовать о несовершенстве материала или индивидуальных особенностях участников по разрешению ситуаций такого рода.

Среди участников, заметивших конфликт во взаимодействии в ходе процедуры, по 37,5 процента назвали его причиной стремление к превосходству оппонента или проявления эгоизма с его стороны, а 25 процентов назвали его причиной проявления агрессивности другой стороной.

Таким образом, гипотеза о том, что чаще в роли конфликтогена выступает стремление к превосходству со стороны участника взаимодействия, не подтвердилась. Причиной этому могла явиться как недостаточная выборка или плохая конкретизация каждой из групп, так и недостоверные источники информации, используемые для формирования гипотезы. Наблюдалась же ситуация возникновения конфликта ввиду невнимания второй стороны к мнению участников и агрессивного продвижения собственного мнения.

Список использованных источников

1. Гуревич А. М. Ролевые игры и кейсы в бизнес-тренингах. СПб.: Речь, 2006. 144 с.

2. Морозов А. В. Деловая психология. СПб.: Союз, 2000. 576 с.
3. Цой Л. Н. Практическая конфликтология. Книга первая. М.: Глобус, 2001. 233 с.

Е.М. Шурухайлова

Разрешение конфликта. Способы решения

Введение

Тема разрешения конфликта и способы решения всегда актуальна и определяется тем, что с конфликтом сталкивается каждый человек, будучи существом социальным, ежедневно во всех сферах жизнедеятельности. Умение качественно разрешать конфликт является неотъемлемой частью успешного функционирования человека в общественной и личной жизни.

Целью данного исследования является выявление и описание конфликтной ситуации, сформировавшейся между участниками в процессе игры «Поток», проведенной внутри группы ЭЭ 17-13. Выявим стратегию выхода из конфликта каждого из участников.

Описание ситуации. В «Потоке» принимало участие 8 магистрантов первого курса. Условия игры всем известны, поэтому описание опускаю.

Описание взаимодействия. Семь первых предприятий объединились и условились каждый очищать реку после себя, при этом денежные средства, изначально неравномерно распределенные между предприятиями, были по доброй воле участников поровну разделены между семью предприятиями посредством транзакций. То есть ресурсы первых семи предприятий уравнились. Семь предприятий (далее по тексту – Совместное предприятие, СП) заключили соглашение, в котором были определены условия уравнивания ресурсов.

Восьмое предприятие, имеющее наибольшее количество денег не вступило в соглашение с семью предыдущими предприятиями. Седьмое предприятие по коллективному решению СП не очищало за собой реку, чтобы навредить Восьмому предприятию.

В игру изначально заложена конфликтная ситуация – это неравномерно распределенные ресурсы.

Далее в процессе игры происходит взаимодействие двух уровней: 1) между участниками совместного предприятия; 2) между СП и восьмым предприятием.

Для выбора метода исследования конфликтной ситуации изучим теоретическую часть, относящуюся к видам исследования в психологии.

Далее для анализа происходящего столкновения необходимо проанализировать поведение каждого участника. Определить, какие виды стратегий выхода из конфликта применяют участники игры. Ниже рассмотрим возможные виды стратегий.

Виды стратегий выхода из конфликта

Для решения конфликтных ситуаций необходимо выбрать подходящий стиль поведения, который поможет наиболее эффективным образом решить проблему.

Выделяют пять основных стратегий (К. Томас): соперничество, компромисс, сотрудничество, уход, приспособление.

Соперничество заключается в навязывании другой стороне выгодного для себя решения. Соперничество оправдано в случаях: явной конструктивности предлагаемого решения; выгоды результата для всей группы или организации, а не для отдельного лица или микрогруппы; важность результата борьбы для того, кто поддерживает эту стратегию; отсутствие времени на договоренность с оппонентом. Соперничество целесообразно в экстремальных и принципиальных ситуациях, в случае дефицита времени и высокой вероятности опасных последствий необходимы быстрые меры для решения ситуации; рекомендуется при решении широкомасштабных проблем; при жесткой линии управления компанией; если от исхода ситуации зависят реальные результаты; если только вы правомочны решить проблему.

Компромисс состоит в желании оппонентов завершить конфликт частичными уступками. Он характеризуется отказом от части требований, которые ранее выдвигались, готовностью признать претензии другой стороны частично обоснованными, готовностью простить. Компромисс эффективен в случаях: понимания оппонентом, что он и соперник имеют равные возможности; наличия взаимоисключающих интересов; удовлетворения временным решением; угрозы потерять все.

Компромисс возможен, когда:

- 1) оппонентами представлены одинаково убедительные аргументы;
- 2) для урегулирования конфликта необходимо больше времени;
- 3) обе стороны нацелены на принятие общего решения;
- 4) отказ от своей директивной точки зрения;
- 5) обе стороны обладают равной властью;

б) вы можете несколько изменить поставленную цель, поскольку выполнение ваших условий имеет для вас не очень большое значение.

Приспособление (или уступка) рассматривается как вынужденный или добровольный отказ от борьбы и сдача своих позиций. Принять такую стратегию оппонента вынуждают различные мотивы: осознание своей неправоты, необходимость сохранения хороших отношений с оппонентом, сильная зависимость от него; несерьезность проблемы. Кроме того, к такому выходу из конфликта приводит значительный ущерб, который нанесен в процессе борьбы, угроза еще более серьезных негативных последствий, отсутствие шансов на иной результат, давление третьей стороны. Позволяет:

- 1) достигнуть спокойствия и стабильности обстановки;
- 2) упрочить доверие и взаимопонимание;
- 3) признать собственную неправоту;
- 4) осознать приоритет сохранения дружественных отношений с оппонентом, а не отстаивание своей точки зрения;
- 5) прийти к пониманию того, что победа в споре важнее для оппонента, а не для вас.

Уход от решения проблемы (или избегание) является попыткой выйти из конфликта при минимальных потерях. Отличается от аналогичной стратегии поведения во время конфликта тем, что оппонент переходит к ней после неудачных попыток реализовать свои интересы с помощью активных стратегий. Собственно, речь идет не о решении, а о угасании конфликта. Уход может быть вполне конструктивной реакцией на длительный конфликт. Избегание применяется при отсутствии сил и времени для устранения противоречий, стремлении выиграть время, наличии трудностей в определении линии своего поведения, нежелании решать проблему вообще.

Сотрудничество считается наиболее эффективной стратегией поведения в конфликте. Оно предполагает стремление оппонентов к конструктивному обсуждению проблемы, рассмотрение другой стороны не как противника, а как союзника в поиске решения. Наиболее эффективным является в ситуациях сильной взаимозависимости оппонентов; склонности обоих игнорировать различия во власти; важности решения для обеих сторон; беспристрастности участников.

1. Предусматриваются совместные усилия для принятия решения.
2. Интеграция точек зрения и получение общих путей разрешения конфликта.
3. Целями обсуждения выступает приобретение общего результата и новой информации.

4. Усиление личного участия в проекте.
5. Стороны готовы поработать над выработкой нового, подходящего для обоих решения.

Пренебрежение

1. Источник разногласий – несущественный в сравнении с другими задачами.
2. Требуется условия для восстановления спокойствия и трезвой оценки ситуации.
3. Поиск дополнительных сведений предпочтительнее принятия скорого решения.
4. Предмет спора уводит от решения серьезных проблем.
5. Конфликт может быть урегулирован подчиненными.
6. Напряженность слишком велика для принятия решения в данный момент.
7. Вы уверены в том, что не можете или не желаете решать спор в свою пользу.
8. У вас не хватает полномочий для решения конфликта.

Выбор стратегии выхода из конфликта зависит от различных факторов. Обычно они указывают на личные особенности оппонента, уровень нанесенного ему ущерба и собственного ущерба, наличие ресурсов, статус оппонента, возможные последствия, серьезность решаемой проблемы, продолжительность конфликта.

Наиболее вероятным является использование компромисса, потому что шаги навстречу, что делает хотя бы одна из сторон, позволяют достичь асимметричного (одна сторона уступает больше, другая – меньше) или симметричного (стороны делают примерно равные взаимные уступки) согласия.

Американский социальный психолог М. Фоллет указывала на необходимость разрешения (урегулирования) конфликтов, а не их подавления. Среди способов она выделила победу одной из сторон, компромисс и интеграцию. Под интеграцией понималось новое решение, при котором выполняются условия обеих сторон, и ни одна из них не претерпит серьезных потерь. В дальнейшем данный способ разрешения конфликта получил название «сотрудничество».

В основе компромисса лежит технология уступок к сближению или торг. Компромисс имеет следующие недостатки: споры по поводу позиций сторон приводят к сокращению сделок; создается основа для уловок; возможное ухудшение отношений, потому что могут быть угрозы, давление, прекращение контактов; при наличии нескольких сторон торг усложняется и т. п.

Несмотря на это, в реальной жизни компромисс применяется часто. Для его достижения может быть рекомендована техника открытого разговора, которая заключается в том, чтобы предложить прекратить конфликт; признать свои ошибки, уже сделанные в конфликте (они, наверное, есть, и признать их для вас почти ничего не стоит); сделать уступки оппоненту, где это возможно, в том, что в конфликте не является главным. В любом конфликте можно найти несколько мелочей, в которых легко уступить. Можно уступить в серьезных, но не принципиальных вещах, высказать пожелания относительно уступок, необходимых со стороны оппонента, они, как правило, касаются основных интересов в конфликте; спокойно, без негативных эмоций обсудить взаимные уступки, при необходимости и возможности скорректировать их; если удалось договориться, то как-то зафиксировать, что конфликт исчерпан.

Стиль сотрудничества целесообразно осуществлять по методу принципиальных переговоров.

Отделение людей от проблемы: разграничение отношений с оппонентом и проблемы; поставьте себя на место оппонента и не повторяйте своим опасениям; показывайте готовность разобраться с проблемой; будьте твердыми к проблеме и мягкими к людям.

Внимание к интересам, а не к позициям: спрашивайте «почему?» и «почему нет?»; фиксируйте базовые интересы; ищите общие интересы; объясняете жизненность и важность ваших интересов; признайте интересы оппонента частью проблемы.

Предлагайте взаимовыгодные варианты: не ищите единого решения проблемы; отделите поиск вариантов от их оценки; расширяйте круг вариантов решения проблемы; ищите взаимную выгоду; выясняйте, что предпочитает другая сторона.

Используйте объективные критерии: будьте открыты для доводов другой стороны; не поддавайтесь давлению, а только принципам, для каждой части проблемы используйте объективные критерии; используйте несколько критериев; используйте справедливые критерии.

Сочетание стратегий определяет способ устранения противоречий, что лежит в основе конфликта.

Выбор метода исследования

Изучив теоретическую часть, согласно п. 3 применяю в своей текущей работе метод наблюдения. Считаю этот метод исследования подходящим для анализа действий участников в игре «Поток».

Обработка и анализ процесса взаимодействия между участниками игры «Поток»

Поскольку выбран метод исследования наблюдение, предполагается выявление и объяснение психического явления в процессе специально организованного его восприятия. Действие заранее разработано игрой. Опишу ход и результаты своего наблюдения.

Наблюдаю два уровня конфликта согласно описанной ранее ситуации в п. 1 настоящего отчета.

Восьмое предприятие с наибольшим количеством у.е. принадлежало мне, и я заняла изначально позицию выжидания. Наблюдала за семью предприятиями и оценивала для себя ситуацию.

Первый уровень конфликта

Первый уровень конфликта возникает внутри совместного предприятия между семью предприятиями в момент обсуждения сложившейся ситуации. В процессе взаимодействия каждый из семи участников выбирает для себя тактику взаимодействия, возможно не осознанно, а под действием разного рода факторов. Я буду рассматривать тактику взаимодействия участников с точки зрения применения стратегии выхода из конфликта. Стратегии выхода из конфликта описаны мною выше.

Второе предприятие (далее по тексту – П2) принимает на себя инициативу в переговорах между всеми предприятиями (возможно, ввиду имеющихся небольших ресурсов). Исследует проблему, которая является общей для всех участников.

Сначала П2 вовлекает в свою идею ближайшее расположенное предприятие 3 (далее – П3). П2 делает компромиссное предложение П3 о будущем взаимодействии по смыслу «давай дружить», «у нас и так мало у.е.», и П2 соглашается с предложенным, поскольку их ресурсы примерно равны и компромисс в данном случае будет эффективен, ведь оппоненты удовлетворены временным решением и снижается угроза П2 и П3 потерять быстро деньги.

Далее П2 и П3 делают предложение сотрудничать всем остальным предприятиям. Предлагают уравнивать деньги предприятий, то есть создать одну общую кассу и всем очищать после себя реку. Безусловно, вариант сотрудничества самый благоприятный и бесконфликтный. В результате проведенных переговоров семь предприятий объединяются в СП. П2 поясняет каждому из предприятий выгоду схемы сотрудничества, то есть сгенерировано общее решение, которое всех устроило.

В процессе достижения сотрудничества П7 под давлением, оказываемым П2 и П3, выбрало стратегию приспособления, то есть произошёл добровольный отказ от борьбы (хотя П7 имело наибольшее количество средств). Наблюдения показали, что принять стратегию приспособления П7 вынудили П2 и П3, мотивировав общей выгодой, сохранением хороших отношений. Приняв данную стратегию, П7 достигло спокойствия и стабильности обстановки. На мой вопрос к П7, почему оно сдало позиции своего предприятия, я получила ответ – мы решали ЭТУ задачу, на вопрос какую ЭТУ я снова получила ответ ЭТУ, то есть делаю вывод, что П7 приспособилось к ситуации, попав под влияние более авторитетных и энергичных предприятий, и не стало разбираться в сути проблемы.

П6 сразу согласилось на сотрудничество без дополнительных вопросов. Я задала вопрос П6, почему оно приняло идею сотрудничества. Ответ П6 был таков: «Я разрешала конфликт». Я спросила: «Какой конфликт?», но внятного ответа не получила. Делаю вывод, что П6 приняло стратегию избегания. На мой взгляд, П6 не имело желания решать проблему или бороться за результат, и не разрешало конфликт, а избегало возможного столкновения.

П5 тоже без вопросов приняло идею сотрудничества со смыслом «Все взять и поделить, и всем будет хорошо». Я задала вопрос П5, почему принято предложение П2 и П3? Ответ таков: «Я как все». Полагаю, что П5 применило метод избегания, то есть нет ни сил, ни желания решать проблему.

П4 приняло идею сотрудничества без споров. Задав вопрос «Почему?», получила ответ: «Домой хочу, а это самый быстрый способ разойтись». Полагаю, П4 приняло стратегию избегания, поскольку не имело времени на устранение противоречий.

Второй уровень конфликта

Второй уровень конфликта возникает между СП и П8.

П8 в договоренностях не участвует, а наблюдает за ситуацией. П2 забывает о существовании П8, поскольку П8 просто молчит. П2 подписывает соглашение о сотрудничестве со всеми семью предприятиями и тут вдруг вспоминает, что есть П8. П2 задает вопрос П8 – «Ты с нами»? На что П8 отвечает – «Нет». Такого ответа от П8 никто из участников не ожидал. Но менять что-то поздно, поскольку подписано соглашение и создано СП. То есть СП далее придерживается ранее выработанной стратегии ведения игры.

Возникает конфликт между СП и П8. Все усилия СП в лице П2 направляет на создание такого процесса, который навредит П8, больше СП ничего не интересует. СП все семь раундов решает задачу, как максимально навредить П8. Полагаю, что конфликт по смыслу определяем как соперничество, видны явная борьба, четкое желание устранить сторону, стремление к доминированию.

П8 все семь раундов делает шаги, намекающие СП на мирное разрешение конфликта (переводит деньги разным участникам; чистит после себя реку, хотя это никому не нужно). Но СП продолжает жесткую конфронтацию.

Конфликт по типу «выигрыш – проигрыш» между СП и П8 неизбежно приводит к эскалации конфликтного напряжения на восьмом раунде, после заявления П8 о том, что СП работает на благо П8, ввиду того, что они все очищают реку, и П8 фактически выигрывает от сотрудничества и не тратит у. е. на очистку реки от их сбросов.

Столкновение возобновляется, но основания уже не понятны никому. Игра закончилась.

СП и П8 продемонстрировали борьбу за победу. Стороны не пытались выявить и проанализировать препятствия, вызвавшие столкновение. Соответственно, сторонам не удалось перевести конфликт в продуктивное русло.

СП и П8 даже не пытались выйти в продуктивное русло при взаимодействии, то есть не анализировали ресурсы, потребности, не интересовались целями друг друга, не генерировали возможное взаимодействие.

Далее, между сторонами возник «конфликтный монстр» с уже неясными основаниями. Действия сторон не оформлены и непонятны, поэтому конфликт имеет неразрешимый вид. Одной из причин стало неспрогнозированное поведение П8 в отношении СП. Фактическое решение П8 не соответствовало ожиданиям СП, что привело к раздражению и стало помехой в осуществлении замысла СП.

Заключение

Полностью объективным анализ представленной в отчете конфликтной ситуации посредством метода наблюдения быть не может, поскольку я не была НАД конфликтом, а была его участником. Участник всегда субъективен и испытывает эмоции, не позволяющие здраво оценивать ситуацию.

Для объективного наблюдения необходимо занимать позицию не внутри конфликта, а за его пределами.

Список использованных источников

1. СТО 4.2–22–2009 Система менеджмента качества. Организация учета и хранения документов. Введ. 22.12.2009. Красноярск: ИПК СФУ, 2009. 41 с.
2. База электронных курсов СФУ [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://https://e.sfu-kras.ru>.
3. База электронных курсов СФУ [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://files.lib.sfu-kras.ru/ebibl/umkd/190/presentation.pdf>.
4. База электронных курсов СФУ [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://conflictmanagement.ru/konfliktofobiya-i-konfliktnaya-kompetentnost>.
5. Фоллет М. Философия управления. Режим доступа: <http://files.lib.sfu-kras.ru/ebibl/umkd/190/presentation.pdf>.
6. Хасан Б. И. Конфликтофобия и конфликтная компетентность. Режим доступа: <http://conflictmanagement.ru/konfliktofobiya-i-konfliktnaya-kompetentnost>.
7. Конфликт-менеджмент презентация. База электронных курсов СФУ [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://files.lib.sfu-kras.ru/ebibl/umkd/190/presentation.pdf>.

Научное издание

**Управление конфликтом:
исследования и практики**

Материалы I университетской молодежной
научно-практической конференции

Красноярск, 14 февраля 2018 г.

Корректор З. В. Малькова
Компьютерная верстка И. В. Гревцовой

Подписано в печать 10.06.2018. Печать плоская
Формат 60×84/16. Бумага офсетная. Усл. печ. л. 5,0
Тираж 100 экз. Заказ № 5416

Библиотечно-издательский комплекс
Сибирского федерального университета
660041, Красноярск, пр. Свободный, 82а
Тел. (391) 206-26-67; <http://bik.sfu-kras.ru>
E-mail: publishing_house@sfu-kras.ru