

Владимирский государственный университет

И. В. ПЛАКСИНА

**КОНФЛИКТЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ:
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА РАЗРЕШЕНИЯ**

Учебно-методическое пособие

Владимир 2024

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

И. В. ПЛАКСИНА

КОНФЛИКТЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА РАЗРЕШЕНИЯ

Учебно-методическое пособие

Электронное издание



Владимир 2024

ISBN 978-5-9984-1818-1

© ВлГУ, 2024

УДК 159.9:316.48(075.8)

ББК 88.69-99я73

Рецензенты:

Доктор педагогических наук, профессор
зав. кафедрой педагогики

Владимирского государственного университета
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых
Е. Н. Селиверстова

Кандидат педагогических наук, доцент
проректор по организационно-методической работе

Владимирского института развития образования имени Л. И. Новиковой
Л. В. Куликова

Издается по решению редакционно-издательского совета ВлГУ

Плаксина, И. В. Конфликты в образовательной среде: теория и практика разрешения [Электронный ресурс] : учеб.-метод. пособие / И. В. Плаксина ; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2024. – 204 с. – ISBN 978-5-9984-1818-1. – Электрон. дан. (2,28 Мб). – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). – Системные требования: Intel от 1,3 ГГц ; Windows XP/7/8/10 ; Adobe Reader ; дисковод CD-ROM. – Загл. с титул. экрана.

Содержит материалы лекций, практических занятий, предназначенных для изучения дисциплины «Модерация конфликтов в образовательном пространстве», направленной на развитие профессиональных компетенций в области образовательной практики. Может быть использовано при изучении курсов «Психологические основы образовательной деятельности», «Проектирование образовательной среды», «Актуальные проблемы педагогики и образования», «Современные проблемы детства и молодежи».

Предназначено для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности 44.04.01 «Педагогическое образование», слушателей курсов повышения квалификации и переподготовки работников образования, педагогов и руководителей образовательных организаций.

Рекомендовано для формирования профессиональных компетенций в соответствии с ФГОС ВО.

Табл. 19. Ил. 19. Библиогр.: 22 назв.

ISBN 978-5-9984-1818-1

© ВлГУ, 2024

ОГЛАВЛЕНИЕ

| | |
|--------------------------|---|
| ПРЕДИСЛОВИЕ | 5 |
|--------------------------|---|

Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗРЕШЕНИЯ КОНФЛИКТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ШКОЛЫ..... 9

| | |
|--|----|
| 1.1. Отечественные и зарубежные подходы к изучению конфликтов..... | 9 |
| 1.2. Классификация, функции и причины возникновения конфликтов..... | 13 |
| 1.3. Психологические традиции анализа конфликтного поведения..... | 19 |
| 1.4. Стратегии поведения личности в конфликте..... | 23 |
| 1.5. Структурные элементы и динамика конфликта | 30 |
| 1.6. Методы изучения конфликта..... | 34 |
| 1.7. Конфликт в образовательной среде как часть конфликта поколений..... | 37 |
| 1.8. Причины усиления конфликтов в образовательной среде..... | 40 |
| 1.9. Конфликт как тип трудных ситуаций в условиях разноуровневого взаимодействия в школе | 46 |
| 1.10. Понятие о конфликтологической компетентности педагогов | 65 |
| <i>Контрольные вопросы</i> | 72 |

Глава 2. ПРАКТИКА КОНСТРУКТИВНОГО РАЗРЕШЕНИЯ КОНФЛИКТОВ В ШКОЛЬНОЙ СРЕДЕ..... 74

| | |
|---|----|
| 2.1. Нормативные механизмы предупреждения конфликтов в образовательной организации | 74 |
| 2.2. Технологии конструктивного влияния в коммуникативном процессе как условие предупреждения и разрешения конфликтов в образовательной среде | 85 |
| 2.3. Методические рекомендации по реализации моделей разрешения педагогических конфликтов..... | 97 |

| | |
|--|-----|
| 2.3.1. Модерация конфликтного взаимодействия: уточнение и согласование позиций | 97 |
| 2.3.2. Школьная медиация как практика посредничества в разрешении конфликтов | 112 |
| 2.3.3. Картография конфликта: учет потребностей, мотивов и интересов сторон | 122 |
| 2.4. Практикум по развитию конфликтологической компетентности | 131 |
| 2.4.1. Разрешение конфликтов в рамках подхода А. Эллиса | 131 |
| 2.4.2. Шестишаговый алгоритм выхода из конфликта | 139 |
| 2.4.3. Технология сближения позиций конфликтующих сторон по А. И. Пригожину | 144 |
| <i>Контрольные вопросы</i> | 159 |
| | |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ..... | 161 |
| | |
| СПИСОК БИБЛИОГРАФИЧЕСКИХ ССЫЛОК | 162 |
| | |
| СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ | 169 |
| | |
| ПРИЛОЖЕНИЯ | 171 |

ПРЕДИСЛОВИЕ

Содержание пособия направлено на развитие профессиональных компетенций и навыков в области организации конструктивного взаимодействия, являющегося основанием формирования безопасной образовательной среды. Пособие предназначено для магистрантов, обучающихся по специальности 44.04.01 «Педагогическое образование», выпускников вуза по направлению «Педагогическое образование» квалификации «бакалавр», работающих педагогов (прил. 1).

К проблемам возникновения и эффективного разрешения конфликтов, проведения переговоров и поиска согласия проявляют огромный интерес не только психологи и социологи, но и политики, руководители, педагоги, социальные работники. Это связано с возрастающим интересом к проблемам, появляющимся в процессе взаимодействия взрослых и детей, с возникновением напряженности не только в социальной жизни человека, но и в его интерперсональных отношениях, в межгрупповых взаимодействиях. Школа является тем пространством, в котором ребенок получает практически первый опыт разрешения или неразрешения конфликтных противоречий и который впоследствии будет проецироваться на будущие жизненные ситуации.

Информация, изложенная в книге, способствует формированию системы знаний о сущности конфликтов в образовательных учреждениях, преодолению устоявшегося мнения о том, что большинство конфликтов связаны с трудновоспитуемостью подростков, а также углублению представления о том, что конфликт является условием развития любой системы. Главное – научиться канализировать энергию конфликта в русло конструктивных преобразований, развития отношений и содержания деятельности, развития психолого-педагогического мышления и отбора оптимальных средств, обеспечивающих качество образовательного процесса.

Противоречия – это обязательное условие любого развития, становления личности. Здесь уместно вспомнить известный принцип отечественной психологии о единстве аффекта и интеллекта, который рассматривался Л. С. Выготским как краеугольный камень теории

психического развития ребенка. Также можно обратить внимание, как подчеркивает Н. В. Гришина [Гришина, 2020], на особенности эмоциональной памяти, которая легче запоминает негативные события, угрожающие выживанию. Таким образом, эти обстоятельства определяют безрадостное впечатление о школьном периоде жизни, наполняя наши воспоминания негативными событиями.

Важно отметить, что сложность современного этапа развития всей системы образовательной практики определяется рядом обстоятельств:

- во-первых, геополитическая и экономическая нестабильность общества отражается на нестабильном состоянии школы как объекта управления;

- во-вторых, образование в последние годы, впрочем, как и ранее, находится в ситуации реформации содержания образования, технологий, обновляются регламенты контроля, финансирования, что позволяет рассматривать конфликты в образовательных организациях на системном уровне;

- в-третьих, в последние годы существенно увеличилось проявление агрессии в поведении учащихся: буллинг, кибербуллинг, скулшуттинг, проявления экстремизма, этноцентризма во взаимоотношениях в молодежной среде;

- в-четвертых, становится очевидным наличие «психологической сложности» педагогов как субъектов профессиональной деятельности: психологическое выгорание, акцентуации характеров (повышенная эмоциональность, завышенная самооценка, стремление быть в центре внимания). Решение из года в год однотипных задач приводит к упрощению восприятия и стереотипизации, желанию упростить свою деятельность, что особенно характерно для педагогов с большим стажем, которых в школе становится все больше и больше;

- в-пятых, процесс профессиональной подготовки будущего педагога в большей степени ориентирован на методику обучения по конкретному учебному предмету. Априори считается, что педагог обеспечивает субъект-субъектное взаимодействие и источником конфликта быть просто не может. Однако важно отметить, что субъект-субъектные отношения имеют типологии, описанные В. И. Пановым, и не всегда могут быть конструктивными [46].

Ключевой фигурой, отвечающей за будущее страны, является педагог. Поэтому неизбежно возникает необходимость профессио-

нальной подготовки молодых педагогов в области конструктивного взаимодействия и разрешения противоречий в образовательном пространстве. Таким образом, целями освоения дисциплины «Модерация конфликтов в образовательном пространстве» являются формирование целостного представления о сущности конфликта как социального явления, методологических и теоретических аспектов процесса модерации/медиации конфликтов в образовательном процессе, а также овладение практическими навыками модерации и разрешения конфликтных ситуаций.

Содержание книги способствует систематизации и сравнительному анализу концепций, подходов и взглядов на природу конфликта; преодолению стереотипов негативного отношения к конфликту; формированию навыков анализа конфликтных ситуаций, модерации/медиации конфликтов в группе; развитию педагогической коммуникативной компетентности, составляющей основу конструктивного разрешения конфликтов.

Освоение содержания пособия позволит обучающимся:

Знать: содержание нормативно-правовых актов и образовательных концепций, регулирующих процесс обучения в образовательной организации соответствующего уровня образования, в том числе регулирующих взаимодействие субъектов образовательного процесса в ситуации разрешения противоречий; особенности возникновения и протекания конфликтного взаимодействия; методы управления и организации совместной командной работы; основы стратегического планирования работы коллектива для достижения поставленной цели; особенности использования психолого-педагогических коммуникативных технологий в профессиональной деятельности с учетом личностных и возрастных особенностей обучающихся.

Уметь: использовать знания об особенностях развития обучающихся для планирования учебно-воспитательной работы; применять образовательные технологии для индивидуализации обучения, развития, воспитания обучающихся, в том числе детей с особыми образовательными потребностями; осуществлять анализ конфликтных ситуаций, целесообразный отбор учебного содержания, технологий, методов, приемов взаимодействия для построения процесса обучения в образовательной организации; вырабатывать командную стратегию достижения целей учебной группы, коллектива; разрабатывать мероприятия по личностному, образовательному и профессиональному росту.

Владеть: навыками регуляции взаимодействия на всех его уровнях в учебном процессе; постановки цели в условиях командой работы; способами управления командной работой; навыками преодоления возникающих в процессе работы разногласий, споров и конфликтов на основе учета интересов всех сторон; навыками постановки и выполнения исследовательских задач, направленных на разрешение противоречий в образовательном пространстве.

Важно подчеркнуть, что современные условия жизни каждого человека в настоящий момент характеризуются неопределенностью высокого уровня, которая стимулирует принятие самостоятельных решений, выбор образовательных и жизненных стратегий, определение ценностных смыслов локальных и глобальных событий, оценку своих возможностей и способов реализации себя в этом мире. Для того чтобы подготовить молодое поколение к постоянно изменяющимся жизненным, образовательным, профессиональным ситуациям, необходимо в процессе школьного обучения создать условия и возможности для формирования высокого уровня коммуникативной компетентности, развития навыков сотрудничества и конструктивного разрешения противоречий, способности к организации и самоорганизации деятельности, выбору и принятию ответственных решений.

В первой главе пособия обсуждаются отечественные и зарубежные традиции изучения и определения конфликта, его типологии, структурные элементы, нормативные стратегии разрешения. Конфликт в образовательном учреждении рассматривается как часть конфликта поколений, характерного для всех исторических этапов развития человеческого сообщества.

Вторая глава посвящена практике разрешения конфликтов в образовательной среде школы: анализируются типологии трудных ситуаций, возникающих в образовательном пространстве; способы разрешения/управления конфликтом; представлены методические рекомендации к описанию конфликта, учитывающие потребности и мотивы участников; раскрыта суть модеративного и медиативного процессов; представлены коммуникативные технологии конструктивного и деструктивного влияния в образовательном процессе.

Учебно-методическое пособие содержит практикумы по развитию конфликтологической компетентности, преодолению «губительного» конфликтного мышления, управлению эмоциями, что усиливает практическую направленность представленных материалов.

Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗРЕШЕНИЯ КОНФЛИКТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ШКОЛЫ

1.1. Отечественные и зарубежные подходы к изучению конфликтов

Понятие «конфликт» принадлежит обыденному, житейскому сознанию и науке. Термин в неизменном виде входит в языки мировой культуры. Анализ определений, содержащихся в разных энциклопедических словарях, обнаруживает сходство: это состояние открытой борьбы, войны; состояние дисгармонии в отношениях, эмоциональное напряжение и др. Конфликты как существенная сторона социальных связей, взаимодействия и отношений людей, их поведения и поступков всегда притягивали к себе пытливые внимание человека. Об этом свидетельствуют многочисленные мифы, фольклор и памятники древней литературы разных народов, суждения античных и средневековых мыслителей, достижения социальных и гуманитарных наук, например сюжеты с «яблоком раздора» и «судом Париса» в греческой мифологии, библейское сказание о раздоре между Каином и Авелем – сыновьями Адама и Евы. Можно вспомнить также русские былины. Отражая события, происходившие в пору становления Древней Руси, они красочно повествуют о защите рубежей своей земли от врагов, об общественно-политических конфликтах того времени, о богатырских подвигах Ильи Муромца, Добрыни Никитича, Алеши Поповича.

Издавна объяснение конфликтов было связано с пониманием сущности самого человека и общества. Полное представление о зарождении конфликтологии представлено в работах А. Я. Анцупова, А. И. Шипилова, А. Г. Здравомыслова, Н. В. Гришиной, К. Левина, Н. И. Леонова, А. Р. Лурии [2, 11, 21, 31, 32, 35 и др.]. Корни конфликтологии уходят в глубокую древность, к истокам социальной философии. Конфликтам уделяли внимание выдающиеся умы античности – Платон и Аристотель, жившие в V – IV вв. до н. э. Они полагали: человек по природе своей существо общественное, отдельный человек представляет собой лишь часть более широкого целого – общества. Заложенное в человеке общественное начало придает ему способность к взаимопониманию и сотрудничеству с другими людьми. В средние века Фома Аквинский (1225 – 1274 гг.) развивал мысль,

что войны допустимы в жизни общества. В период эпохи Возрождения известные гуманисты Т. Мор, Э. Роттердамский, Ф. Рабле, Ф. Бэкон выступали с резким осуждением социальных столкновений и социальных конфликтов.

В XVIII – XIX вв. с резкой критикой вооруженных конфликтов начинают выступать английские демократы (Д. Пристли), французские просветители (Д. Дидро, Ж.-Ж. Руссо, Вольтер), немецкие философы (И. Кант, Г. Гегель). И. Кант (1724 – 1804 гг.) считал, что состояние мира между людьми, живущими по соседству, не есть естественное состояние. Естественным является состояние войны, т. е. если и не непрерывные враждебные действия, то постоянная их угроза. Следовательно, состояние мира должно быть установлено. По мнению Г. Гегеля (1779 – 1831 гг.), главная причина конфликтов кроется в социальной поляризации между накопленным богатством, с одной стороны, и привязанным к труду классом – с другой. Он считал, что государство должно представлять интересы всего общества и регулировать конфликты.

XVIII век, век Просвещения, не принес существенных перемен в разноголосицу суждений относительно причин конфликтов и мер по их преодолению. Пожалуй, весьма характерно в этом плане мнение Адама Смита – родоначальника классической политэкономии. Он в своей книге «Теория нравственных чувств» выступил последовательным сторонником определенной степени эгоизма, любви «к себе», но при неперемной гармонии корыстных интересов с общими устремлениями людей к благополучию и счастью. В своем всемирно известном «Исследовании о природе и причинах богатства народов» он вместо моральных отношений между людьми во главу угла поставил экономические интересы, считая при этом, что забота человека о собственном материальном благополучии не должна стать помехой на пути к всеобщему благу: мысль о благоденствии всего общества должна преобладать над личными мотивами.

Со второй четверти XIX века конфликты становятся предметом для социального изучения. Формирование конфликтологии как самостоятельной науки происходило вместе с развитием социологии, права, этики, психологии и других социальных наук. Перефразируя высказывание Г. Эббингауза о психологии, можно сказать, что конфликтология также «имеет долгое прошлое, но краткую историю».

Борьба, конфликтные столкновения рассматривались не просто возможными, а неизбежными явлениями человеческого бытия. Сторонники **социального дарвинизма** объясняли конфликты на основании биологических законов естественного отбора в процессе выживания. Они утверждали, что борьба не является порождением людей, она есть проявление борьбы за существование, которая порождает соперничество.

Социологические модели описания конфликта опирались на *теорию социального равновесия* и *теорию социальных изменений*. Теория социального равновесия (Г. Спенсер, Э. Дюркгейм) описывала общество как устойчивую систему, имеющую внутренний механизм контроля взаимодействия составляющих. Все изменения в такой системе эволюционны, а конфликт рассматривается как аномалия системы и может быть исключен разумным устройством общества. Идее социального равновесия была противопоставлена конфликтная модель социальных изменений, которая подчеркивала, что отличительной чертой любого общества следует считать наличие господства/власти одних групп над другими.

Теория классовой борьбы К. Маркса является признанной предшественницей конфликтологии. В теории постулирована неизбежность борьбы классов, которая возникает вследствие наличия классов эксплуататоров и эксплуатируемых. Классовая борьба становится движущей силой истории. Г. Зиммель, в отличие от К. Маркса, верил, что конфликт может привести к социальной интеграции и породить социальную солидарность. Г. Зиммель ввел в научный оборот термин «социология конфликта». В своем фундаментальном труде «Социальная дифференциация» он проанализировал «чистые формы социализации» как процесс усвоения человеческим индивидом определенной системы знаний, ценностей и норм. В ряду «чистых форм» значится и конфликт как одно из проявлений разногласия, объединяющего противоборствующие и вместе с тем взаимосвязанные стороны.

Э. Дюркгейм (один из основоположников французской социологической школы) ставил знак равенства между общественным состоянием и социальной солидарностью. Он считал, что люди объединяются в обществе не ради индивидуальной и групповой вражды, а вследствие взаимной потребности друг в друге. В его трактате «О разделении общественного труда» (1893 г.) утверждалось, что кон-

фликт есть универсальное явление социальной жизни, но не менее универсальны также сотрудничество, взаимообмен и сплоченность людей. Конфликт, если он разрешается эффективно и мирно, играет двоякую роль: выступает симптомом социальных проблем и служит одновременно средством восстановления социального равновесия.

Немецкий и американский социологи Р. Дарендорф и А. Козер считаются основателями современной конфликтологии. Р. Дарендорф в качестве основного конфликта признает конфликт перераспределения власти и разбирает его условия, факторы и последствия. А. Козер описывает конфликт как неотъемлемую часть устройства общества, разделяет понятия «борьба» и «конфликт», описывает функции конфликта, среди которых коммуникативно-информационная функция снятия напряженности.

Изучение конфликта в отечественной науке связано с именами П. Лаврова, Н. Михайловского, М. Бакунина, П. Кропоткина, П. Ткачева. В центре их внимания находился общественный прогресс, но главным двигателем и, следовательно, мерилем прогресса признавалась личность, ее всестороннее развитие в кооперации с равными себе. Отсюда выводилась необходимость предотвращать возникновение антагонистического конфликта между личностью и обществом.

Таким образом, можно констатировать, что к началу XX в. интерес ученых, прежде всего социологов и психологов, к исследованию конфликтов стал устойчивым. Конфликт признавался нормальным социальным явлением. Указывалось на ряд биологических, психологических, социальных и других факторов, которые с неизбежностью порождают конфликты. Отмечалось, что, в свою очередь, конфликты могут выполнять позитивную роль, когда при их посредстве удастся взаимно уравнивать несовпадающие интересы социальных групп и общественных сил.

Можно было бы предположить, что идеи К. Маркса, перенесенные в идеологию советского общества, предложат основание для анализа социальных конфликтов, но в советское время была постулирована невозможность обострения классовой борьбы в социалистическом обществе, и редкие исследования в рамках тематики касались оптимизации психологического климата в трудовых коллективах. Переход к междисциплинарным исследованиям конфликта начался с 1990 года, с момента организации конференции по конфликтологии в

Красноярске. В 1996 году состоялась I Всесоюзная конференция Российского общества «Психология сегодня», в рамках которой был проведен отдельный симпозиум по проблемам конфликтов. В 1999 г. вышел первый учебник по конфликтологии (авторы А. Я. Анцупова, А. И. Шипилов), в котором предпринята попытка систематизации и интеграции научных знаний о конфликтах. В те же годы идет активная защита первых научных диссертаций, раскрывающих в том числе особенности протекания конфликтов в педагогических средах [1, 5, 6, 8, 16, 25, 26, 29, 34, 37, 42, 50 и др.].

Современная конфликтология рассматривает конфликт как естественную черту социальных систем. В качестве универсальных признаков конфликта выделены:

- *биполярность* как одновременная взаимосвязь и противоположность любых явлений, фактов;
- *активность* как направленность на преодоление противоречий;
- *наличие субъектов* – носителей конфликтного взаимодействия.

Конфликт не всегда и необязательно приводит к разрушениям, так как он содержит позитивные возможности к изменениям, предотвращает «окаменение» систем, поэтому главной задачей становится поиск средств для управления конфликтным взаимодействием.

1.2. Классификация, функции и причины возникновения конфликтов

Возникновение конфликтов неразрывно связано с различными сторонами деятельности человека, в связи с чем количество и разнообразие их достаточно велико. Классификация видов конфликтов может рассматриваться как метод познания, заключающийся в объединении их в группы на основе какого-либо признака. В научной литературе представлены различные классификации конфликтов, наиболее оптимальными являются классификации **по объему, по длительности протекания, по источнику возникновения.**

По объему конфликты подразделяют на *внутриличностные, межличностные, конфликты между личностью и группой, межгрупповые*.

Типология внутриличностных конфликтов. Носитель внутриличностного конфликта – отдельная личность. Содержание этого конфликта выражается в острых негативных переживаниях личности, порожденных ее противоречивыми стремлениями. Эти конфликты по своей природе и содержанию являются психологическими и вызываются противоречиями мотивов, интересов, ценностей и самооенок личности и сопровождаются эмоциональным напряжением и негативными переживаниями. Как и всякий другой конфликт, он может носить деструктивный и конструктивный характер, т. е. иметь как положительные, так и отрицательные последствия для личности. В общей форме внутриличностный конфликт можно сформулировать как проблему между наличным состоянием субъекта и его желаемым состоянием, между действительностью и возможностью, актуальным и потенциальным. Например, самооценка студента вуза такова, что ему давно бы уже пора быть кандидатом наук. В результате может возникнуть конфликт нереализованного желания. Внутриличностный конфликт приобретает черты *невротического конфликта*, если сохраняется в течение длительного времени, и характеризуется высоким напряжением и противоборством внутренних сил и мотивов личности.

Представляем типы внутриличностных (психологических) конфликтов [2]:

1. *Конфликт потребностей* имеет в качестве основания потребности личности, противоречащие друг другу.

2. *Конфликт между потребностью и социальной нормой*. Очень сильная потребность может столкнуться внутри нас с принудительным императивом.

3. *Конфликт социальных норм*. Сущность этого конфликта заключается в том, что человек испытывает равнозначное давление двух противоположных социальных норм.

4. *Мотивационный конфликт* – конфликт выбора между двумя положительными или отрицательными стимулами.

5. *Нравственный конфликт*, который часто называют моральным, или нормативным, конфликтом. Это конфликт между желанием и долгом, между моральными принципами и личными привязанностями/притязаниями.

6. *Конфликт нереализованного желания, или комплекса неполноценности* – это конфликт между желаниями личности и действительностью, которая блокирует их удовлетворение. Иногда его трактуют как конфликт между «хочу быть таким, как они» и невозможностью это желание реализовать. Он может возникнуть в результате физической невозможности человека осуществить это стремление. Например, из-за неудовлетворенности своей внешностью или физическими данными.

7. *Ролевой конфликт* выражается в переживаниях, связанных с невозможностью одновременно реализовать несколько ролей (*межролевой внутриличностный конфликт*), а также в разном понимании требований, предъявляемых самой личностью к выполнению одной роли (*внутриролевой конфликт*). Примером межролевого внутриличностного конфликта может быть ситуация, когда человека в качестве сотрудника организации просят поработать сверхурочно, но в качестве отца он хочет больше времени уделить своему ребенку.

8. *Адаптационный конфликт*. Этот конфликт имеет два смысла. В широком смысле он понимается как возникающий на основе нарушения равновесия между субъектом и окружающей средой, в узком смысле – как возникающий при нарушении процесса социальной или профессиональной адаптации. Это конфликт между требованиями, которые предъявляет к личности действительность, и возможностями самого человека (профессиональными, физическими, психическими).

9. *Конфликт неадекватной самооценки* возникает из-за расхождения между претензиями личности и оценкой своих возможностей.

Межличностный конфликт – это столкновение между отдельными индивидами в процессе их социального и психологического взаимодействия. Конфликты этого типа возникают на каждом шагу и по самым разным поводам. При анализе межличностных конфликтов используют четыре дихотомические шкалы, описывающие характер отношений конфликтующих сторон (по М. Дойчу): равенство/неравенство позиций в общении (распределение власти); фор-

мальное/неформальное в общении; направленность отношений на достижение результата или направленность на процесс общения (эмоциональный контекст); кооперативность или конкурентность в отношениях [11, с. 90 – 92]. Во всяком межличностном конфликте большее значение имеют личностные качества людей, их психические, социально-психологические и нравственные характеристики. В этой связи часто говорят о межличностной совместимости или несовместимости людей, которые играют важнейшую роль в межличностном общении.

Конфликт между личностью и группой имеет много общего с межличностным, однако он более многоплановый. Группа включает в себя целую систему отношений, которая определенным образом организована. В группе, как правило, имеются формальный и(или) неформальный лидеры, координационная и субординационная структуры и т. д. Поэтому потенциальная возможность конфликта здесь возрастает. Подобно другим типам конфликтов, конфликт между личностью и группой может быть как конструктивным, так и деструктивным. В первом случае разрешение конфликта способствует укреплению связи личности с группой, формированию личностной и групповой идентификации и интеграции. Во втором случае, напротив, происходят дезидентификация личности с группой и групповая дезинтеграция.

Межгрупповые конфликты выражаются в столкновении интересов различных групп. К такому типу относятся конфликты между социальными группами самого разного размера: малыми, средними и большими. Следует отметить, что именно конфликт между большими социальными группами некоторые исследователи называют социальным конфликтом в собственном смысле слова в отличие от внутриличностных, межличностных и внутригрупповых конфликтов, а также конфликтов между малыми группами.

По длительности протекания конфликты можно подразделить на *кратковременные* и *затяжные*. Первые чаще всего являются следствием взаимного непонимания или ошибок, которые быстро осознаются. Вторые связаны с глубокими нравственно-психологическими травмами или с объективными трудностями. Длительность конфликта зависит как от предмета противоречий, так и характера столкнувшихся людей. Длительные конфликты очень опасны, поскольку в них конфликтующие личности закрепляют свое негативное состояние.

Также конфликты разделяются:

- *по проблемно-деятельностному признаку*: управленческие, семейные, педагогические, политические, экономические, творческие;
- *по времени протекания конфликта*: острые и хронические; быстротекущие, длительные, вялотекущие и др.;
- *по содержанию конфликта*: содержательные (проблемные) и бытовые (коммунальные);
- *по тенденции к преобразованиям и возможностям разрешения конфликта*: конструктивные и деструктивные, или неконструктивные;
- *по степени остроты противоречий*: недовольство, разногласие, противодействие, раздор, вражда, война и др.

М. Дойч [11] выделяет:

- *подлинный конфликт* – столкновение интересов существует объективно, осознается участниками и не зависит от какого-либо вариативного фактора;
- *случайный конфликт* – зависит от переменных факторов, которые участниками не осознаются. Конфликт прекращается после осознания реально имеющих фактов, ситуации и др.;
- *смещенный конфликт* – воспринимаемые причины конфликта лишь косвенно связаны с объективными, лежащими в его основе;
- *скрытый конфликт* – внешне не проявляется, не актуализируется, поэтому может быть неверно приписан или неверно истолкован. Становится очевидным, актуальным под воздействием внешних условий, событий;
- *ложный конфликт* не имеет объективных оснований; возникает в результате неясных оснований, но после формирования мотивов и установок участников превращается в подлинный.

В повседневной жизни сложилось однозначное отношение к конфликтам как тяжелым, негативным явлениям, как симптому неблагоприятных отношений. При этом научная традиция рассматривает конфликт как основание для развития, изменений. Поэтому основные функции конфликта могут быть объединены в блок конструктивных и блок деструктивных функций [2, с. 236 – 240] (табл. 1). Степень конструктивности и деструктивности конкретного конфликта может меняться на различных стадиях его развития.

Функции конфликта

| Конструктивные | Деструктивные |
|---|---|
| 1. Частичное или полное устранение актуализированных противоречий | Выраженное негативное воздействие на психическое состояние участников |
| 2. Возможность глубоко оценить индивидуально-психологические особенности людей, проявляющиеся в конфликте | Конфликт может сопровождаться психологическим и физическим насилием, стрессом, негативно влияющим на здоровье |
| 3. Разрядка психической напряженности | Разрушение сложившихся отношений |
| 4. Объективизация нерешенных проблем, вскрытие противоречий | Формирование негативного образа «другого», «образа врага» |
| 5. Поиск продуктивных способов решения проблем | Конфликт закрепляет в социальном опыте насильственные способы решения проблем |
| 6. Функция сплочения группы, развитие межличностных отношений | Ухудшение качества деятельности, текучка кадров |

Обзор классификаций конфликтов **по источнику возникновения** позволяет систематизировать причины конфликтов:

1. Объективные причины определяются как актуальные состояния среды, неожиданные события и др.

2. Субъективные причины связаны с теми индивидуальными психологическими особенностями оппонентов, которые приводят к тому, что они выбирают именно конфликтный, а не какой-либо другой способ создавшегося объективного противоречия. Здесь можно указать на типологические характеристики личности, особенности темперамента, акцентуации характера.

3. Организационно-управленческие причины конфликтов связаны с созданием и функционированием организаций, коллективов, групп:

– *структурно-организационные причины* (структура организации должна определяться задачами, которые эта организация решает. Структурные элементы организации могут быть избыточны или их может быть недостаточно);

– *функционально-организационные* (нарушение функциональных связей организации с внешней средой; связей между структурными элементами организации; между отдельными работниками);

– *лично-функциональные* (неполное соответствие работника по профессиональным, нравственным и другими качествам требованиям организации);

– *ситуативно-управленческие ошибки*, допускаемые руководителями и подчиненными в процессе решения управленческих и других задач.

4. Социально-психологические причины конфликтов обусловлены непосредственным взаимодействием людей в социальных группах:

– *потери и искажения информации* в процессе межличностной и межгрупповой коммуникации;

– *несбалансированное ролевое взаимодействие* людей. В ситуации межличностного общения партнеры могут играть не те роли, которые ожидает от них противоположная сторона;

– *нежелание признать*, обсудить точку зрения другого;

– *различия в способах оценки результатов деятельности и личности друг друга*. Основания оценки: сравнение с идеалом; с нормативными требованиями к данной деятельности; со степенью достижения цели деятельности; с результатами, достигнутыми другими людьми; оценка по отношению к началу деятельности;

– *психологическая несовместимость*:

а) *психофизиологический уровень* (запах, телосложение);

б) *индивидуально-психологический уровень* (темперамент, характер);

в) *социально-психологический уровень* (цели, мотивы, ценности, идеалы);

г) *социальный уровень* (принадлежность к определенному слою, власти, деньгам, религии, нации, большие различия в образовании).

Таким образом, причины конфликтов множественны, при анализе любого конкретного конфликта можно выделить несколько причин разного уровня и содержания.

1.3. Психологические традиции анализа конфликтного поведения

Внутриличностный конфликт представляет собой выраженное негативное переживание, вызванное борьбой структур внутреннего мира личности, отражающее противоречивые связи с социальной сре-

дой и задерживающее принятие решения. Внутриличностное противоречие воспринимается и эмоционально переживается человеком как значимая для него психологическая проблема, требующая своего разрешения и вызывающая внутреннюю работу сознания, направленную на его преодоление. В рамках психодинамического направления конфликт рассматривается как постоянный элемент жизни человека. З. Фрейд [79] описывает патогенный конфликт личности как столкновение структур личности: ЭГО (сознание) и ИД (бессознательное), или СУПЕР-ЭГО (совесть). Известно высказывание Л. С. Выготского о представлениях З. Фрейда: «Человек как раб своего детства всю жизнь решает конфликты, которые создались в первые месяцы жизни».

Преодоление внутриличностного конфликта обеспечивается образованием и действием механизмов психологической защиты. В табл. 2 представлены виды психологических защит, описанные как механизмы реагирования на конфликтную ситуацию А. Я. Анцуповым и А. И. Шипиловым [2]. Развиваясь как средство социально-психологической адаптации, механизмы психологической защиты предназначены для контроля эмоций в тех случаях, когда опыт сигнализирует человеку о негативных последствиях их переживания и выражения.

Таблица 2

Виды и содержание психологических защит

| Механизм | Содержание |
|------------|--|
| Подавление | « <i>Не помни об этом</i> ». Вытеснение в область бессознательного тревоги, а также обстоятельств, ассоциативно связанных с ней |
| Отрицание | « <i>Не замечай это</i> ». Отрицание подразумевает инфантильное игнорирование или подмену принятия решения на действия в соответствии с новыми обстоятельствами |
| Проекция | « <i>Обвини это</i> ». Сдерживание чувства неприятия себя с помощью приписывания источнику трудностей различных негативных качеств как рациональную основу для его неприятия и самопринятия на этом фоне |
| Регрессия | « <i>Плачь об этом</i> ». Регрессия предполагает возвращение в ситуации внутреннего конфликта к детским стереотипам поведения |
| | |

| Механизм | Содержание |
|----------------|--|
| Замещение | « <i>Напади на что-то, заменяющее это</i> ». Индивид снимает напряжение, обращая агрессию на более слабый объект или на самого себя |
| Блокировка | « <i>Не чувствуй этого</i> ». Восприятие травмирующих ситуаций или воспоминание о них без чувства тревоги |
| Рационализация | « <i>Найди оправдание этому</i> ». Нахождение правдоподобных причин для оправдания действий, вызванных подавленными, неприемлемыми чувствами |
| Сублимация | « <i>Трансформируй это</i> ». Удовлетворение вытесненного неприемлемого чувства осуществлением социально одобряемых альтернатив, переключение на другой вид деятельности; совершение привлекательных, общественно значимых поступков |
| Фантазирование | « <i>Мечтай об этом</i> ». Бегство в воображение с целью ухода от реальных проблем, связанных с разрешением внутриличностного конфликта |

Описывая внутриличностный конфликт, принадлежащий невротической личности, К. Хорни [84] указывала, что конфликт толкает человека действовать в двух несовместимых направлениях: агрессивное доминирование («никто, кроме меня») и непомерное желание быть всеми любимым. А. Адлер (1926) рассматривал внутриличностный конфликт как следствие «невротического стиля жизни», являющегося порождением трудного детства. Э. Эриксон (1950) описывал конфликт как непереносимое условие взросления, личностного роста и необходимых новообразований личности при переходе от одной возрастной стадии к другой. В рамках гуманистической психологии предлагается другая трактовка причин возникновения конфликта. Например, А. Маслоу (2008) сущность внутриличностного конфликта рассматривает как нереализованную потребность человека в самоактуализации. В. Франкл (1990) описывает сущность внутриличностного конфликта как потерю смысла жизни.

В рамках поведенческой психологии описание внутриличностного конфликта приобрело формулу «*Ситуация – конфликтное поведение*». Конфликт понимался как особая форма агрессивного ответа на фрустрирующую ситуацию, препятствующую достижению желаемого. Поэтому ключ к пониманию поведения нужно искать во внеш-

них факторах, провоцирующих модель конфликтного поведения, усвоенного, подкрепленного и ставшего частью поведенческого репертуара. А. А. Реан (2010) пишет, что «...в пользу научения конфликтному поведению говорит тот факт, что агрессивные дети агрессивны не потому, что предпочитают такое поведение, а потому, что лишены альтернативы: в их поведении отсутствуют сценарии конструктивного разрешения противоречий».

К. Левин [31] ввел иное понимание среды (ситуации). Он предложил описывать внешнюю ситуацию не как объективную данность, а как она дана субъекту в его восприятии, переживаниях и интерпретациях. М. Дойч (2005) сделал ситуационную природу конфликта предметом основного внимания и предложил два основных положения для анализа конфликтов:

1. *Тип взаимозависимости* между целями участников взаимодействия – способствующая зависимость и противоположная зависимость;

2. *Тип действий людей* – эффективные действия и ухудшающие действия.

М. Дойч отмечает, что **кооперация** вызывает и вызывается готовностью оказывать помощь, открытостью, чувствительностью к общим интересам, дружелюбием, а **конкуренция** вызывает и вызывается использованием тактики принуждения, угрозы, хитрости, ограничением коммуникации, подчеркиванием противоположности интересов.

Таким образом, психологические традиции описания конфликта как социально-психологического явления позволяют сформулировать основное противоречие, являющееся основанием конфликтного поведения: противоречие между наличным состоянием субъекта и его желаемым состоянием, между действительностью и возможностью. Условиями возникновения внутриличностного (психологического) конфликта являются сложность внутреннего мира личности, наличие иерархии потребностей и ценностей личности, высокий уровень развития эмоциональной сферы, сложная когнитивная организации личности, способность к рефлексии и необходимость делать выбор, принимать решения в процессе жизнедеятельности. В. С. Мерлин (1986) считает, что наличие психологического конфликта формирует определенные черты личности, тормозит ее развитие, способствуют утрате

уверенности и формированию деструкций в отношениях. В. Н. Мясищев (1960) отмечает, что внутриличностный конфликт является предиктором формирования невротических состояний, среди которых:

- *истерические* (высокая демонстративность, завышенная самооценка, регрессия, уход от ответственности);
- *психастенические* (борьба между собственным желанием и долгом, снижение работоспособности, подавленное настроение);
- *неврастенические* (завышенные требования к себе, самонаказание).

В работах Е. А. Донченко и Т. М. Титаренко (1989) представлены три уровня/этапа развития конфликта:

1. Психологическое равновесие внутреннего мира личности.
2. Нарушение равновесия, возникновение психологической проекции на сферу работы, общения.
3. Жизненный кризис, невозможность реализовать жизненные планы.

Таким образом, источниками конфликтов являются сами люди, поскольку они обладают огромным разнообразием потребностей, точек зрения, привычек, жизненных приоритетов и целей. Понятие «психически здоровый человек» весьма условно. Среда обитания, особенно в крупных мегаполисах, в которых приходится жить людям, напряженный ритм работы, реальная угроза безработицы и другие причины могут создавать неблагоприятный фон для существования. Это негативным образом сказывается на внутреннем состоянии человека: обостряются существовавшие ранее или возникают новые противоречия между различными сторонами, свойствами, отношениями и действиями личности. В заключение важно отметить, что любой конфликт переживается на разных уровнях личности: внутриличностный имеет отражение во внешних проявлениях, действиях, поведении, а межличностный конфликт получает внутреннее отражение в виде эмоциональных переживаний и мыслей о случившемся.

1.4. Стратегии поведения личности в конфликте

Опираясь на идею объективно-субъективной природы конфликтов, важно остановиться на факторах восприятия (осознания) конфликтной ситуации как обязательного условия возникновения кон-

фликта. Результатом восприятия ситуации становится ее определение, на которое влияют два фактора: описание ситуации в объективных, поддающихся проверке терминах и определение ситуации самой личностью. Дж. Брунер (1977) подчеркивал, что восприятие – это принятие решения, которое снимает напряжение поиска, снижает тревогу неопределенности. Обратим внимание на содержание теоремы У. Томаса (1928): «...если ситуация определяется как реальная, она становится реальной по своим последствиям». Теорема Томаса имеет реальное воплощение в так называемом *самовыполняющемся пророчестве*. Таким образом, если человек определяет ситуацию как конфликтную, она становится конфликтной.

Внешняя жизненная ситуация всегда связана с другими людьми. Каждый человек обладает теми и или иными социальными ожиданиями относительно поведения других людей. Распознав и предсказав дальнейшие действия другого человека, можно выбрать один из вариантов поведения: *невмешательство, помощь, противостояние*.

Главный фактор в определении конфликтности ситуации – воспринимаемая несовместимость собственной цели и цели другого человека. Ядром конфликта становятся *противоречия* (разные интересы, цели), *переживания* (напряжение, враждебность, недоверие) и *конфликтное взаимодействие* (спор, стремление доказать правоту, борьба).

Наиболее распространенным представлением, обсуждаемым как стратегии поведения в конфликте, является модель К. Томаса – Р. Килманна (2014), согласно которой конфликтное поведение выстраивается в пространстве, заданном системой координат, интерпретируемой следующим образом (рис. 1):

- по вертикальной оси указывается степень настойчивости в удовлетворении собственных интересов, представляемая как важность результатов;

- по горизонтальной оси дана степень уступчивости в удовлетворении интересов других партнеров, представляемая как важность отношений.

Минимальная (нулевая) заинтересованность по обеим осям в точке пересечения образует стратегию *избегания (ухода)*; максимальная по вертикальной оси образует *соперничество (борьбу)*; по горизонтальной – *приспособление*; сочетание максимальной заинтересо-

ванности по обеим осям обеспечивает *сотрудничество*; срединное положение соответствует *компромиссу* (рис. 1).

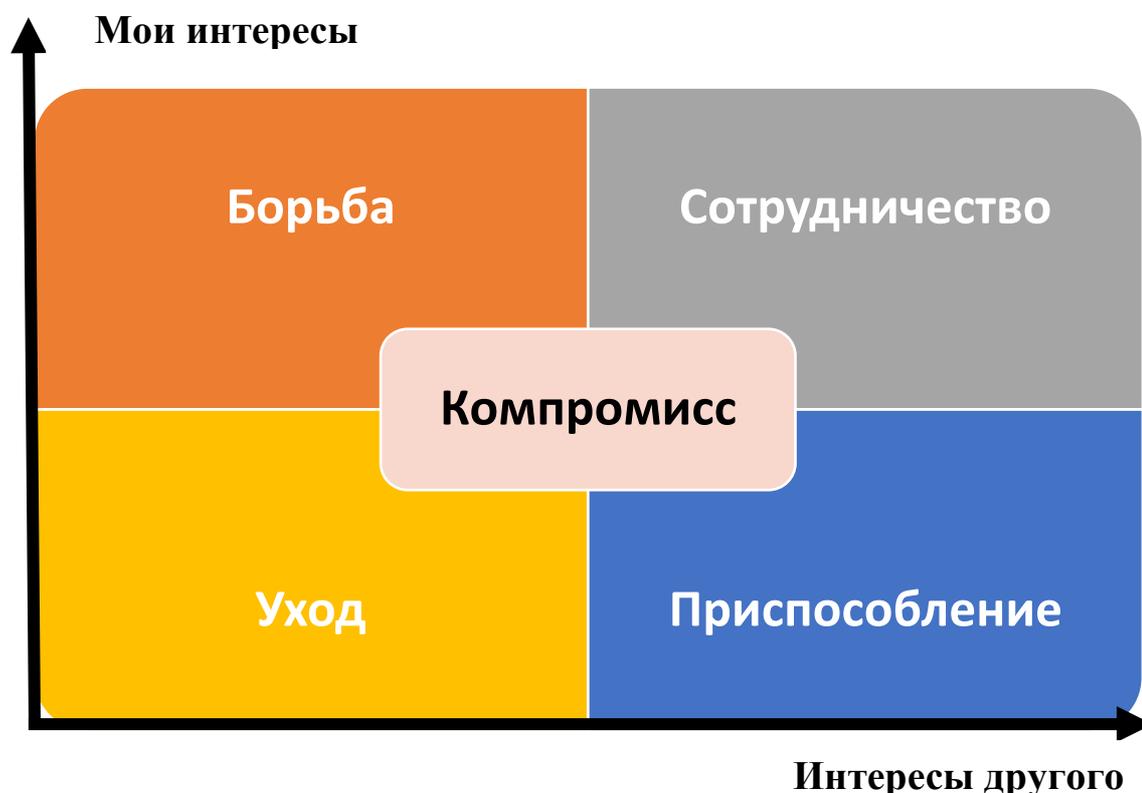


Рис. 1. Модель К. Томаса – Р. Килманна

Избегание (уход) является разумным, если не затронуты ваши интересы и ваша невовлеченность не влияет на развитие конфликта. В других случаях уход неразумен, так как интересы сторон игнорируются. Уход является детской манипулятивной формой поведения. Естественно, что этот стиль не способен решить конфликт, так как личность не признает его как реально существующий. Стратегия ухода может быть выбрана осознанно и бессознательно (рис. 2). Если вы физически или эмоционально уходите от конфликта (возможно, из опасения конфронтации), вы отнимаете у себя возможность принять участие в дальнейшем развитии ситуации.

Такой шаг может быть также полезен, если он привлекает внимание к запущенному кризису. С другой стороны, ваш уход может толкнуть вашего оппонента на преждевременную сдачу позиций, завышение требований или ответный уход вместо принятия участия в совместной выработке решений. Уход может привести к непомерно-

му росту проблемы за время вашего отсутствия. Избегайте также возможности наказания вашего оппонента своим уходом. Подобная тактика нередко применяется (сознательно или бессознательно) для того, чтобы заставить оппонента изменить его отношение к конфликту или измениться в лучшую сторону самому. Это – манипуляция!

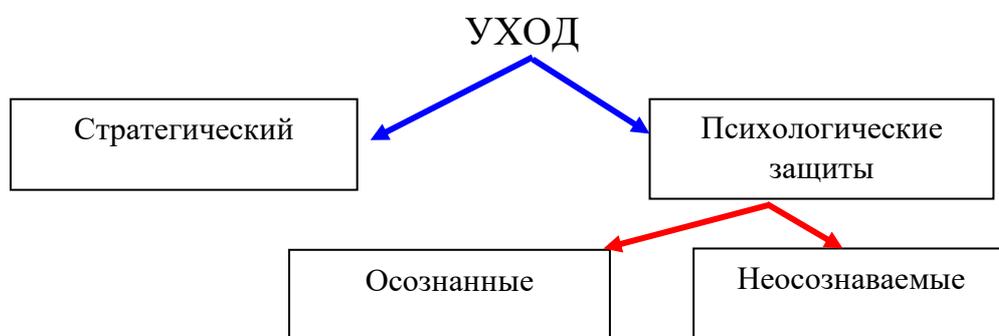


Рис. 2. Разновидности стратегии ухода

Все нижеперечисленные действия являются формами ухода. *Проанализируйте, что происходит, когда вы не согласны с кем-то, и посмотрите, применима ли к вам какая-либо из этих реакций:*

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

Тенденция к закреплению ухода от конфликта приводит к асимметрии межличностных отношений, фрустрирует потребность к самоутверждению и самореализации, снижает способность к саморегуляции, включает защитное фантазирование, фиксирует единственный способ преодоления конфликта, вызывает апатию, безволие, объявляет «бойкот» дружеским отношениям, переносит внимание человека на другие объекты. В качестве осознанных механизмов защиты,

соотносящихся с уходом, можно указать осознанное подавление, самоограничение, осознанное игнорирование («психологический купол»). Неосознанные механизмы защиты – вытеснение, рационализация, замещение, отрицание, соматизация, регрессия, проекция.

Отметим, что стратегический уход может быть позитивным (например, отложить обсуждение до выяснения всех обстоятельств).

Соперничество (борьба) – стремление к доминированию и в конечном счете к устранению одной из сторон в конфликте. Соперничество часто вызывает максимальное сопротивление у партнеров по общению, так как противоречие разрешается в одностороннем порядке. Индивид, демонстрирующий этот стиль, как правило, озабочен отношением к себе со стороны окружающих и стремится во всех ситуациях выглядеть победителем. Различают типы борьбы: деловая борьба за один и тот же ресурс, выгоду; управленческая, или позиционная, борьба за распределение ролей и власти. Каждая сторона стремится к своему интересу. Достижение победы в позиционной борьбе имеет три этапа:

- *захват позиции* – помещение себя и другого человека в ролевую ситуацию, которая выгодна для управителя;
- *«силовой прием»* – демонстрация поведения, которое блокирует попытку управляемого повлиять на управителя;
- *фиксация позиции* – закрепление достигнутого результата в желаемом ролевом соотношении.

Важно помнить, что тот, кто проиграл вам сегодня, может завтра отказаться от сотрудничества с вами. Представляем несколько примеров подхода к взаимодействию с позиции борьбы:

- стремиться доказать, что другой человек не прав;
- дуться, пока они не передумают;
- перекричать их;
- применить физическое насилие;
- не принимать явного отказа;
- требовать безоговорочного послушания;
- перехитрить их;
- призвать на помощь союзников для поддержки;
- требовать, чтобы ваш оппонент согласился с вами ради сохранения отношений.

Стратегия борьбы может локализоваться в разных временах (прошлое, настоящее, будущее):

1. *Месть* – борьба за прошлое бессмысленна, так как даже если «справедливость восторжествует», отношения останутся разрушенными;

2. *Борьба за настоящее* характеризуется жестокостью, часто переходит в рукопашный бой, при этом она делает картину мира более понятной, обнаруживает подлинность намерений человека. В результате могут произойти необратимые события, которые в корне поменяют отношения.

3. *Борьба за будущее* характеризуется мягкостью, разумностью. Люди совершают экзистенциальные выборы, отвечая себе на вопрос: «Что я получу в будущем, если сейчас начну бороться?» Можно описать переходы борьбы из одного времени в другое:

– из прошлого в настоящее – обостряет конфликт («Почему ты не пришел вчера, отвечай сейчас же!»);

– из настоящего в будущее – гасит конфликт («Поговорим об этом завтра»);

– из будущего в настоящее – проясняет подлинное намерение человека («Через неделю? А что мешает это сделать сейчас?»);

– из будущего в прошлое – углубляет конфликт («Я прошу сделать это через две недели, но надеюсь, что это будет лучше, чем в прошлом месяце»).

М. М. Кашапов [22], описывая способы поведения в конфликте, дает определение борьбе как разным формам проявления агрессии, поведения, при котором нарушаются права другого человека. Агрессия, по мнению М. М. Кашапова, выступает в форме неодобрительных замечаний, ненужных намеков, игнорирования планов другого, отказа разговаривать с человеком, «ритуальной» агрессии (привычка разговаривать жестко), закостенелых обид, критиканства и др.

Приспособление – стиль, ориентированный на сохранение социальных отношений. Субъект с этим стилем поведения осознает наличие внешнего конфликта и пытается к нему приспособиться с помощью различных тактик, уступая партнеру. Если внешний конфликт развивается без временного дефицита, то этот стиль может быть вполне эффективным. Однако слишком частое использование этого стиля независимо от содержания ситуации лишает его носителя

инициативы и способности к активным социальным действиям, что рано или поздно приводит к возрастанию напряженности внутренних конфликтов и ко всем вытекающим из этого последствиям. Более того, партнер получает недостоверную информацию об интересах участника, демонстрирующего приспособительную позицию, и может быть искренне уверен в том, что вторая сторона разделяет его интересы.

Примеры поведения с использованием стратегии приспособления:

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

Компромисс – стиль поведения рационально мыслящих людей, ориентированных на сохранение стабильных социальных отношений с некоторым ущербом в достижении интересов сторон. Компромиссные решения хороши в деловой борьбе за один и тот же ресурс. Тактика этого стиля – торг, постепенное сближение интересов и сведение их к общему балансу сил и потребностей, что возможно только в том случае, если остальные участники готовы идти на уступки. Компромисс требует от человека ясного понимания ситуации и способности объективно отслеживать развитие событий. Если компромисс был достигнут без тщательного анализа других возможных вариантов решения, он может быть далеко не самым оптимальным исходом переговоров.

Примеры поведения человека, ориентированного на компромисс:

- поддерживать дружеские отношения;
- искать справедливого исхода;
- делить предмет желаний поровну;
- избегать самовластия и напоминаний о вашем первенстве;
- получить что-то и для себя;
- избегать столкновения в лоб;
- уступать немного ради поддержания отношений.

Опасность компромисса состоит в том, что одна из сторон может позиционно усиливать свое положение подчеркиванием своего благорасположения, и тогда компромиссные отношения переходят в манипулятивные.

Сотрудничество характеризуется высоким уровнем направленности как на собственные интересы, так и на интересы соперника. Данная стратегия строится не только на основе баланса интересов, но и на признании ценности межличностных отношений. Стратегия сотрудничества включает в себя все другие стратегии (уход, уступка, компромисс, противоборство). При этом другие стратегии в сложном процессе сотрудничества играют подчиненную роль, они в большей степени выступают психологическими факторами развития взаимоотношений между субъектами конфликта. Например, противоборство может быть использовано одним из участников конфликта как демонстрация своей принципиальной позиции в адекватной ситуации.

Конфликтологи отмечают, что хорошо адаптированный к социальной среде человек обычно пользуется большей частью рассмотренных стилей поведения в зависимости от конкретного содержания внешнего конфликта.

1.5. Структурные элементы и динамика конфликта

Обзор функций, причин возникновения и стратегий поведения в конфликте позволяет описать структурные элементы конфликта, являющиеся ключом к управлению конфликтным поведением. Независимо от качественных характеристик структуру конфликта составляют внутренние и/или внешние действия, образующие единство взаимодействия. Отсюда конфликт – это такая характеристика взаимодействия, в которой не могущие сосуществовать в неизменном виде действия взаимно детерминируют и взаимно изменяют друг друга. В структуре всегда есть:

- связанные, взаимозависимые и изменяющие (влияющие) друг друга действия;
- интересы, цели, ценности сторон – участников этого взаимодействия;
- переживания этих сторон в связи с происходящим.

Во внешнем столкновении эта структура удваивается, а ее анализ требует образования такого пространства мышления, в котором важно «удерживать» это удвоение во взаимном отображении. Структурное описание конфликта предполагает определение индивидуальных или совокупных, внешних или внутренних действий, образующих конфликт как действительность. В свою очередь, любое действие представляет собой сложный акт, также имеющий свое структурное строение. Для того чтобы преобразующая активность получила свое воплощение во внешнем поведении или в мысли, необходимо потребностно-мотивационное основание. Поэтому в структурном описании конфликта следует рассматривать не только столкнувшиеся и изменяющиеся в столкновении действия, но и лежащие за ними противоречивые основания этих действий. Структурой определяется связность элементов построения явления в целом.

Вместе с тем не следует путать, смешивать структурное, процессуальное и морфологическое описания, поскольку каждое из них задает специфическое отображение конфликта, что и требуется для качественного анализа. И только последующая «сборка» образует целостную системную картину.

Общим местом является и то, что в состав обязательных характеристик конфликта включаются не только его операциональные конструкции, но и предшествующие им, сопровождающие их и сохраняющиеся после них психологические состояния, отношения, переживания. Целостная полная конфликтообразующая структура включает три уровня:

1. Основания столкновения, т. е. то противоречие, актуализация которого меняет отношения на конфликтные.

2. Действительность столкновения, которая представляет собой взаимодейстеровминированные действия.

3. Метаконфликтные феномены: переживание отношений к предмету противоречия и/или конфликтного действия, межличностных отношений участников, аутоотношения субъекта конфликтного действия, его ожидания и т. д.

Только реконструкции на всех трех уровнях описания могут представить полную структуру и динамику конфликта. Такой подход имеет смысл как практико-ориентированный, поскольку он состоит в

том, чтобы через анализ и разрешение произошло снятие актуализированного противоречия.

Важно отметить, что каждый из этих уровней имеет свои языки описания, которые пока не интегрируются в целостную модель. Многие современные попытки описывать и соответственно исследовать, а затем и строить способы разрешения конфликтов чаще всего берут за исходную точку один из двух уровней: феноменальный или метафеноменальный, т. е. описание и работа происходит либо в материале реального столкновения, либо в материале переживаний.

Важнейшим фактором эффективности «конфликтования» выступает способность «удержания» конфликта в аналитических процедурах вместо его быстрого «сворачивания», фактически – избегания.

Для того чтобы описать конфликт как процесс, нужно выяснить, что изменяется в деятельности людей, когда она приобретает конфликтный характер, и как протекают эти изменения, т. е. важно описать характеристики перехода доконфликтной организованности действия к конфликтной, обусловленной возникшей помехой. Такое описание предполагает процесс объективации новых условий и собственно помехи для ее преодоления.

Это обстоятельство является чрезвычайно важным при анализе конфликтов, поскольку разделение доконфликтной направленности деятельности и появившейся новой подразумевает и привлечение других также новых для данной ситуации ресурсов. Этот процесс может представлять собой инвентаризацию уже имеющихся ресурсов и выбор среди них либо переход к разработке, созданию действительно нового ресурса, такого, которого раньше не было в опыте. В этом случае мы можем при определенных условиях говорить о том, что конфликтование будет представлять некоторый процессуальный комплекс, образованный из процессов реорганизации деятельности в связи с новыми обстоятельствами, оформления новых предметов деятельности для их преобразования, мобилизации ресурсов для овладения ситуацией.

Более всего внимание к этой процессуальной стороне конфликта и соответствующей функции обнаруживается в практике современного менеджмента и связывается с ситуациями в реализации программ организационных изменений. Эксперты в этой области прямо указывают на непереносимое в таких случаях конфликтное поведение, сопро-

тивление персонала. Наиболее авторитетные эксперты не только не сетуют на это обстоятельство, а, скорее, наоборот – всячески его приветствуют, так как обнаружение сопротивления и анализ его конкретных причин дает возможность через их специальное преодоление фактически вводить изменение.

В качестве основных структурных характеристик/элементов конфликта выделяют:

1. Стороны конфликта, которые обозначаются в терминах ролевых позиций: муж – жена, начальник – подчиненный и т. п. Одна из сторон может рассматриваться как активная сторона, другая – как пассивная.

2. Условия конфликта, под которыми понимаются обстоятельства или факторы, определяющие возможность возникновения и характеристики протекания конфликта:

- *объективная внешняя ситуация*;
- *социокультурный контекст* внешней ситуации;
- *характер отношений* между людьми (например, дихотомические шкалы М. Дойча: равные – неравные; формальные – неформальные; направленные на задачу или отношения, эмоциональный контекст; конкурирующие – кооперативные);
- *характеристика конкретных действий* участников (например, агрессия, уход, приспособление, поиск компромисса, диалог, манипуляции, ориентация на нормы, право, законы и др.).

3. Предмет конфликта, под которым понимается основание противоречия; то, что является предметом переговоров:

- *материальный* (конкретный объект: книга, деньги, земля и др.);
- *социальный* (конкретная возможность: отношения, должность, отпуск и др.);
- *духовный* (ценностное утверждение, нарушающее права, правила).

4. Образы конфликтной ситуации: представления сторон конфликта о себе, об оппоненте, предмете конфликта.

5. Потребности и мотивы сторон: внутренние побудительные силы (мотив как «опредмеченная» потребность, интересы, цели, убеждения и др.).

6. Позиции сторон: то распределение власти, которое предлагает каждая сторона; то, о чем заявляет, открыто говорит, делает.

7. Инцидент (повод): стечение событий, явлений, фактов, повлекших за собой конфликт.

8. Конфликтогены: слова, действия, которые могут привести к конфликту.

9. Динамика конфликта, выявляемые периоды:

- *латентный период* (скрытый, подготовительный);
- *начало конфликта* (первые акты противодействия);
- *открытый период* (инцидент, конфликтогены, эскалация (усиление) конфликта). Во время эскалации происходит сужение когнитивной сферы, регулирующей поведение, вытесняется адекватное восприятие другого, растет эмоциональное напряжение, происходит переход от подбора и анализа аргументов к оценке личности оппонента, первоначальный предмет конфликта меняет очертания, происходит расширение границ конфликта и увеличение числа участников;
- *завершение* с тремя возможными вариантами: частичное восстановление отношений, полная нормализация отношений и полный разрыв.

Перечисленные структурные элементы позволяют выполнить качественный анализ конфликтообразующей структуры: объективизировать противоречие сторон, описать взаимодетерминированные действия, выделить метаконфликтные феномены: переживания, особенности межличностных отношений сторон, образы конфликтной ситуации, ожидания участников, описать динамику развития конфликтного взаимодействия.

1.6. Методы изучения конфликта

Сложность конфликта как явления внутренней жизни человека и социального взаимодействия предъявляет высокие требования к методам и методикам его изучения [2, с. 142]. Традиционными для психолого-педагогических исследований являются возможности либо экспериментального создания изучаемых явлений, либо наблюдения и описания их проявлений [11, с. 126].

А. Я. Анцупов и А. И. Шипилов, описывая системный подход к изучению конфликта, выделяют четыре вида системного анализа:

– *системно-структурный*, включающий пространственно-временные и содержательные границы максимального числа элементов и их роли в структуре;

– *системно-функциональный*, направленный на оценку взаимосвязи конфликта с внешней средой, характера и способа воздействия одних элементов на другие;

– *системно-генетический*, исследующий динамику конфликта, динамику развития его элементов, условий;

– *системно-информационный*, включающий выяснение роли информации в возникновении конфликта, особенностей обмена информацией между структурами.

Большинство методических процедур для экспериментального изучения конфликта предложено в рамках бихевиоризма, например, матричные игры («Дилемма заключенного»), переговорные игры, командные игры, которые ставят участников перед выбором между кооперацией и соперничеством, с распределением общих ресурсов или совместной заботы о них (например, игровая процедура «Поток» (прил. 2)).

Использование дилемм позволяет выявить типы психологической ориентации с определенными мотивами действий:

1. *Кооперативная ориентация* (свое благополучие + благополучие другого).

2. *Конкурентная ориентация* (стремление получить как можно больше, максимальный относительный выигрыш).

3. *Индивидуалистическая ориентация* (стремление к реализации собственного интереса и отсутствие заботы о другом, максимальный собственный интерес).

4. *Альтруизм* (стремление к максимальному выигрышу другого).

5. *Агрессия* (стремление минимизировать выигрыш другого).

6. *Равенство* (стремление к минимизации различий между своим и чужим выигрышем).

Экспериментальное изучение конфликтов может осуществляться с помощью создания конфликтных ситуаций в естественных условиях взаимодействия, например, серия экспериментов Шерифа в детском летнем лагере.

Наиболее распространенными методами в изучении конфликтов следует назвать опросные методики, включающие разнообразные

шкалы диагностики наличия конфликта, тестовые процедуры, выявляющие стратегии поведения в конфликте, диагностику внутриличностных конфликтов, защитных механизмов, содержание Я-концепции личности [54]. Приводим ряд методик, которые могут быть использованы для оценки внутриличностного конфликта:

1. Шкала депрессии Э. Бека.
2. Определение отвергаемого способа реагирования подавляемой потребности – цветовой тест Люшера.
3. Тест фрустрационных реакций Розенцвейга.
4. Методика Е. Р. Пилюгиной, Р. Ф. Сулейманова для измерения психологической защиты.
5. Методика «Трудные люди» Б. В. Овчинникова (прил. 3).
6. Методика К. Леонгарда – Х. Шмишека, определяющая акцентированные черты характера.
7. Шкала реактивной и личностной тревожности Спилбергера – Ханина и др.

Межличностная конфликтность может быть исследована с привлечением следующих тестовых методик:

1. Тест Т. Лири для диагностики межличностных отношений.
2. Опросник исследования уровня агрессивности А. Басса и А. Дарки.
3. Тест К. Томаса «Стратегии поведения в конфликтной ситуации».
4. Методика «Оценка функциональности ситуационно обусловленных поведенческих стратегий» Н. М. Лавровой, В. В. Лаврова.
5. Методика Е. Середы «Самооценка отношения учителя к ученикам» [65].
6. Методика Е. Середы «Воспитательные реакции и установки учителей» [65].
7. Диагностика мотивирующего и демотивирующего стилей учителей: методика «Ситуации в школе» Т. О. Гордеевой, О. А. Сычева [54].

Перечень методик, несомненно, значительно шире представленного, при этом важно отметить, что психологическая диагностика предрасположенности к конфликтам затруднена, особенно в педагогической среде, так как педагоги предпочитают давать социально «правильные», привлекательные ответы.

1.7. Конфликт в образовательной среде как часть конфликта поколений

Конфликт поколений, по мнению Н. С. Сыроед [75], представляет собой один из типов социального конфликта. Проблемы конфликта поколений представлены в трудах И. В. Бестужева-Лады, И. С. Кона, Т. Лисовского, М. Мида, Е. Никонова, Е. Шамис и многих других.

Как любой социальный конфликт, конфликт поколений обладает конструктивными и деструктивными функциями. С одной стороны, конфликт поколений способствует прогрессу общества и разрядке напряженности, «очищает воздух», по образному выражению Г. Зиммеля. Американский социолог Л. Фойер (1969) в книге, посвященной студенческому движению, писал, что «конфликт поколений является универсальной темой человеческой истории. Он основывается на самых изначальных чертах человеческой природы и является, может быть, даже более важной движущей силой истории, чем классовая борьба». Перефразируя «Коммунистический манифест» К. Маркса и Ф. Энгельса (1848), Л. Фойер утверждал, что «история всех до сих пор существовавших обществ есть история борьбы между поколениями».

С другой стороны, конфликт создает множество трудностей и конфликтуящим сторонам, и социальному окружению, и процессам, происходящим в обществе. Конфликт поколений может перерасти в социальную проблему, нарушающую нормальное функционирование социума. Межпоколенческие конфликты как социальные проблемы часто представляют собой неблагоприятные социальные условия, нуждающиеся в изучении и коррекции, требующие вмешательства и применения соответствующих мер для их решения.

Поколения являются субъектами общественной жизни, и разные науки выработали свою классификацию поколений. Основанием классификации могут служить определенные возрастные интервалы, принадлежность к какой-либо исторической эпохе (например, военное поколение, поколение перестройки, цифровое поколение и т. д.).

Критерий возраста является наиболее универсальным основанием классификации поколений. С этих позиций основными категориями населения выступают поколения молодых, зрелых людей и стариков.

Конфликт поколений определяется как столкновение интересов, взглядов, потребностей и ценностей представителей разных возрастных категорий населения в целях осуществления своей воли [75, с. 3].

Дисфункциональность конфликта поколений особенно отчетливо проявляется в ситуациях массовых организованных и стихийных социальных протестов и других акций. Еще Т. Парсонс (2018) любые выражения недовольства со стороны молодого поколения рассматривал как проявления девиантного поведения, которые не могут быть одобрены обществом.

Основным конфликтогенным социальным фактором для молодежи выступает готовность старшего поколения контролировать, делать замечания не всегда в тактичной форме. Люди в возрасте полагают, что они имеют право не церемониться с молодежью. Сущность социальных ожиданий по отношению к старости ассоциируется с мудростью и доброжелательностью. Однако злоупотребления мерами социального контроля, навешивание ярлыков, следование клише обыденного сознания («в наше время молодежь была лучше») не соответствуют ожиданиям, оскорбляют и нервируют молодежь и не способствуют установлению взаимопонимания между поколениями.

В молодежной среде также выявляются формы поведения, вызывающие недовольство и напряжение, провоцирующие конфликтные взаимоотношения со старшим поколением:

- игнорирующее и пренебрежительное отношение молодежи к старшим;
- активное предъявление элементов молодежной субкультуры, молодежного сленга, манеры одеваться, музыкальных предпочтений, форм досуга, способов развлечения и т. д.

Старшее поколение не учитывают тот факт, что принадлежность к молодежной субкультуре – это явление возрастное, временное и переходное. Включение во взрослую жизнь, задачи построения карьеры и семейной жизни постепенно приведут молодых людей к культуре социального окружения, уравнивающей образ жизни.

Конфликты, возникающие на основе неприятия молодежной субкультуры представителями старших поколений, являются широко распространенными в обществе. Вместе с тем возникновение такого рода конфликтов основано на высокой степени их субъективности, они не имеют фундаментальных оснований, потому что базовые цен-

ности разных поколений россиян совпадают. Многочисленные исследования ценностно-мотивационных установок современной российской молодежи и ее социокультурного и гражданского потенциала выявляют доминирующие ориентации на семейные ценности, любовь к родителям, достаток, материальное благополучие.

С конфликтом поколений связано и такое широко распространенное негативное явление, как *эйджизм* – дискриминация по возрастному признаку. Эйджизм есть предвзятое отношение людей старшего возраста к молодежи и наоборот (конфликт отцов и детей). Конфликт поколений в семьях порождает масштабные социальные проблемы, такие как дисфункции семейных отношений, домашнее насилие, детская безнадзорность, преступность, распад семей и др.

Социальные проблемы не возникают сами по себе. Чаще всего они являются результатом каких-либо исторических потрясений или изъянов в функционировании социальных институтов. Конфликт поколений, негативное отношение молодого поколения к старшему, формируется в значительной степени актуальной социальной политикой государства по отношению к возрастным категориям населения. Отношение к пожилым людям как к ненужной части общества, вытеснение их на периферию социальной жизни являются одной из доминирующих социально-политических тенденций в современной России. Очевидный и убедительный аргумент – это низкий уровень пенсионного обеспечения, снижение экономического и социального статуса старшего поколения.

Конфликт поколений как социальная проблема несоответствия между существующим и необходимым (желаемым) состоянием в массовом поведении и действиях людей, уровне удовлетворения их потребностей требует коллективных усилий по его урегулированию и преодолению, потому что результатами межпоколенческого конфликта являются нарастание социальной напряженности, повышение уровня суицидального поведения, преступности, разрушение социальных связей.

Стратегия управления межпоколенческими конфликтами должна быть представлена на всех основных уровнях социальной системы: индивидуальном, групповом и общественном. Важно признать, что распространению конфликта поколений во многом способствуют недостатки образовательной системы. Объективным фактором выступа-

ет факт «старения» педагогических коллективов школ, перегруженность педагогов рутинными обязанностями, массовое психологическое выгорание с последующим эмоциональным истощением и депersonализацией (обезличиванием) во взаимодействии с учащимися. Нормативная позиция педагога, наличие властных полномочий по управлению учебным процессом формируют жесткие формы поведения, основанные на подчеркивании обязанностей, должествования учащихся, что, несомненно, вызывает сопротивление у подрастающего поколения. Социальное положение учителя, его заработная плата не способствуют поддержке социального статуса педагога.

В качестве профилактики конфликтов между представителями разных поколений, в том числе педагогических конфликтов, важно повышать престиж педагога в обществе. С психологической точки зрения факт того, что старшие ругают младших, можно интерпретировать так: ругая молодежь, старшее поколение повышает свою самооценку и улучшает свое настроение. Между тем и для самооценки, и для хорошего настроения старшего поколения важнее всего признание заслуг и уважительное отношение к его представителям. Результатами компетентного управления конфликтом между поколениями должны стать снижение остроты и обширности этой социальной проблемы и рост консолидации общества.

1.8. Причины усиления конфликтов в образовательной среде

Известно, что все образовательные учреждения, как отмечает А. И. Кирсанов [24, с. 32], являются организациями, которые имеют свою характерную для них структуру, коллектив, соответствующие права, обязанности, нормы функционирования, цели и задачи деятельности, критерии оценки и пр. Все это позволяет сделать вывод о том, что конфликты, возникающие в образовательном учреждении, должны иметь некоторые общие черты с организационными конфликтами. Вместе с тем проведенные исследования показывают, что в них имеется своя специфика, характерная только для образовательной среды. Это связано с тем, что образовательное учреждение – это организация особого рода, так как в ней осуществляется воспитание и обучение детей разного возраста с присущими каждому возрасту психологическими особенностями [17]. Более того, школьники принад-

лежат к семьям из различных социальных страт и представляют широкую палитру этнической принадлежности и национальных культур. Следствием этого является разнообразие видов противоречий, приводящих к конфликтам между всеми участниками образовательного процесса.

К особенностям протекания конфликтов в образовательной среде Е. К. Погодина [56] относит:

- разный социальный статус участников педагогических конфликтов;
- разный жизненный опыт участников конфликтного взаимодействия, определяющий разную степень ответственности;
- различное понимание событий и их причин;
- инициативу педагога в стремлении разрешить конфликт и его ответственность за педагогически правильное разрешение конфликтных ситуаций;
- ошибочное решение педагога в конфликтной ситуации может закрепиться у учащегося как стратегия поведения в аналогичных ситуациях.

Принято считать, что главным конфликтом в образовательных учреждениях является конфликт между учителем и учеником, учителем и группой учеников, т. е. связанный с осуществлением учебной и воспитательной работы в образовательном учреждении и возникающими в этом процессе противоречиями. Педагогический конфликт имеет следующие виды: *конфликт деятельности, конфликт поступков, конфликт отношений*. В то же время в образовательном учреждении случаются и другие конфликты, прямо или опосредованно связанные с учебным и воспитательным процессом. В любом случае возникающие конфликты так или иначе связаны с проблемами установления нормальных (приемлемых для сторон) коммуникаций. Однако в конфликтах принимают участие не только учащиеся и педагоги, но и руководители образовательного учреждения, родители учащихся. Если эти конфликты обобщить с целью определения их характера, то их можно назвать организационными конфликтами. В большей степени к ним можно отнести конфликты в системе отношений «руководитель – педагог (педагогические кадры)», типичный вертикальный организационный конфликт. Или «педагог – педагог» – горизонтальный организационный конфликт.

В общеобразовательных учреждениях можно выделить следующие **диады конфликтных взаимодействий**:

- учащийся – учащийся (учащиеся);
- учитель – учащийся;
- учитель – учащиеся;
- учитель – родители учащихся;
- учитель – учитель;
- руководитель – учитель;
- руководитель – педагогический коллектив;
- руководитель – учащиеся;
- руководитель – родители учащихся [14].

Конфликты в указанных системах отношений имеют свои отличительные особенности: разнообразие видов; разнообразие функций; конфликтогенность образовательной среды; высокая эмоциональность; публичный характер конфликтов; напряженность постконфликтной ситуации [4].

Конфликты в образовательных учреждениях отличаются высокой эмоциональностью, преимущественная ориентация на предмет, сложность отношений в постконфликтной ситуации, что в свою очередь может провоцировать возникновение новых конфликтов. В таких конфликтах часто главным регулятором поведения и отношений оппонентов являются сильные эмоциональные переживания. Зачастую конфликтующие педагоги не придерживаются соблюдения педагогической культуры, забывают о педагогическом такте, педагогической этике, применяют «вольные» слова, словосочетания и речевые обороты, оскорбительные тон и действия.

Современные исследования показывают, что подавляющее большинство педагогов и руководителей образовательных учреждений отмечают неизбежность возникновения в них конфликтов. В то же время субъективная причинность их возникновения либо недооценивается, либо отрицается. Главными причинами считаются наличие социальных и экономических неоднородностей в жизнедеятельности субъектов образовательной среды. В подмене истинной причинности заложено серьезное противоречие, препятствующее снижению уровня конфликтогенности среды образовательных учреждений.

Необходимо подчеркнуть, что с каждым годом все острее и драматичнее каждое поколение, особенно нынешнее, переживает проблемы преодоления «трудного возраста». Имеются данные, что к десяти годам около трети школьников пробовали алкоголь, курили, а к четырнадцати годам и даже ранее употребляли наркотики [24]. Психологическая сложность учеников обуславливается значительным расслоением в обществе по признаку материальной обеспеченности. Также в последнее время обострился и «этнический фактор» в отношениях учащихся и учителей.

Важно отметить, что исследования конфликтов между педагогами крайне малочисленны. В исследовании Т. И. Марголиной [37] показано, что примерно 20 % учителей в ситуации конфликта ориентированы только на открытое противоборство и соперничество, не склонны к поиску компромиссов; около 20 % выбирают модель «избегания», не стремятся найти способ разрешения противоречий и тем самым усугубляют конфликт. Наиболее распространенными типами реагирования на конфликтную ситуацию являются:

- репрессивные, карательные меры, «подавление» участников;
- игнорирование происходящего;
- ролевое воздействие с позиции учителя (ты должен, обязан);
- выяснение мотивов, «расследование» (почему ты это сделал?).

В то же время большего внимания требует изучение непосредственно конфликтогенов образовательной среды и психологической сложности общеобразовательного учреждения, которая обуславливается следующими обстоятельствами:

- во-первых, нестабильностью состояния общеобразовательного учреждения как объекта управления. Отмечено практически постоянное действие различных экстремальных факторов, связанных с поведением и взаимоотношениями учащихся, конфликтами между ними;
- во-вторых, психологической сложностью педагогических кадров как субъектов профессиональной деятельности. В частности, около половины педагогических кадров с большим стажем работы в общеобразовательных учреждениях обладают ярко выраженными психологическими акцентуациями, особенно сильной истероидностью при ослабленном внутреннем контроле [55, с. 14].

Истероидность проявляется в повышенной эмоциональности, завышенной самооценке, стремлении быть в центре внимания, требовании исключительно уважительного отношения к себе как к личности [8]. Истероидные личности более склонны к внешнему радикализму. Отмечается также распространенность истероидности в общеобразовательных учреждениях, где большинство педагогических кадров – женщины. Многие учителя подвержены психологическому выгоранию. Оно является следствием доминирования негативных функциональных состояний в процессе деятельности. Психологическое выгорание негативно отражается на эффективности и надежности профессиональной деятельности, снижает интерес к самой деятельности.

Педагоги особенно подвержены профессиональной деформации. Решение однотипных задач, отсутствие или недостаток педагогического творчества приводят к упрощению восприятия и понимания многих проблем, их стереотипизации. Следствием этого становится высокая, но слабо аргументированная категоричность в оценках и суждениях, характерная для многих педагогов, особенно имеющих большой стаж педагогической деятельности, в результате чего без серьезных оснований может возникнуть конфликтная ситуация. Отсюда и стремление «упрощать» свою деятельность, «не принимать все близко к сердцу», относиться к своим обязанностям формально при констатации высокой самоотдачи [24, с. 35].

Также можно указать на другие факторы психологической сложности педагогических кадров, которые по своему психологическому содержанию могут стать конфликтогенами [Там же, с. 36]:

- снижение психической устойчивости личности;
- доминирование в процессе деятельности негативных функциональных состояний (утомление, стрессы);
- внутриличностный конфликт из-за ошибки в выборе профессии;
- деформация профессиональных смыслообразований;
- снижение регулирующей роли рефлексивной культуры;
- редукция профессиональных ценностей;
- так называемое отсроченное социальное одобрение.

Проведенные психологические исследования и экспертные оценки позволили определить следующие конфликтогены:

- отсутствие интереса к профессиональной деятельности;
- ложные психологические установки на авторитарный стиль управления;

- преобладание экстрапунитивного реагирования (тенденция реагировать гневом на внешние объекты, ситуацию);
- отрицание субъективных причин в допущенных ошибках;
- отсутствие стремления к росту профессионализма.

Вследствие психологической сложности педагогических кадров в общеобразовательных учреждениях участились конфликты в системе педагог – администрация, которые, по сути, являются организационными конфликтами. Уровень конфликтности руководителей школ оценивается как «высокий-средний». Причины этого явления были установлены в результате исследований и экспертных оценок [63]:

- руководители «вышли из учителей» (т. е. аккумулировали все психологические проблемы учителей);
- недостаток управленческой компетентности при высокой самооценке;
- исключительная ориентация на директивный стиль управления;
- склонность к манипулированию;
- гендерные проблемы управления образовательным учреждением (полоролевой конфликт и пр.).

Подводя итог сказанному, можно описать объективные и субъективные причины усиления конфликтности в образовательной среде (табл. 3).

Таблица 3

Причины возникновения конфликтов в образовательной среде

| № п/п | Объективные причины | Субъективные причины |
|-------|---|--|
| 1 | Недостаточное удовлетворение потребностей ребенка | Низкая психологическая совместимость субъектов образовательной среды |
| 2 | Противопоставление педагога и учащегося, у педагога есть нормативная власть | Несоответствие физических и психологических ресурсов ребенка требованиям школы |
| 3 | Ограничение свободы (режим, расписание, переполненные классы) | Низкая коммуникативная компетентность |
| | | |

| № п/п | Объективные причины | Субъективные причины |
|-------|--|--|
| 4 | Различия в ценностях поколений | Акцентуации характера |
| 5 | Зависимость от взрослых | Наличие личностных проблем в семье, стресс |
| 6 | Педагогическое оценивание | Загруженность педагога, учащегося |
| 7 | Множественность ролей ребенка | Несформированная самостоятельность |
| 8 | Противоречие учебника и реальной жизни | Дисбаланс оценки и самооценки |
| 9 | Социальная нестабильность | Низкая мотивация к предмету |

Сущность конструктивных поддерживающих отношений в образовательной среде представлена в работах Е. И. Середы, Д. Петти, О. И. Матяш, О. С. Островерх, А. П. Панфиловой и др. [38, 45, 47, 49, 52, 65]. В заключение отметим, что каждый педагог должен обладать умением эффективно улаживать споры и разногласия, чтобы отношения между субъектами образовательного процесса с каждым конфликтом не разрушались, а, наоборот, крепились вследствие умения находить выход из конфликтной ситуации и развивать общие интересы.

1.9. Конфликт как тип трудных ситуаций в условиях разноуровневого взаимодействия в школе

Современная ситуация в образовательной сфере отражает все вызовы и риски развития современного общества. Особенно важно отметить нарастающие сложности коммуникации в связи с появлением цифрового контента, увеличением количества и скорости информации, меняющейся требованиями к профессиональной компетентности педагогов. Новые тенденции развития общества и образовательной практики и уже давно существующие сложности образовательного взаимодействия всех субъектов образовательной деятельности (детей, учителей, родителей) в каждом конкретном случае трактуются как сложные ситуации, что, как показывает анализ, приводит к появлению конфликтов. Социальные риски образовательной среды и необходимость постоянно разрешать конфликтные ситуации – это явление

ния, сопровождающие образовательный и воспитательный процессы на всем их протяжении. Наибольший резонанс вызывают следующие ситуации:

- современные школы в ряде случаев должны решать вопросы внедрения инклюзивного образования, что вызывает неприятие некоторыми участниками образовательной среды этой формы организации учебного процесса и выражается в нежелании родителей и учителей вводить в образовательную сферу детей с особенностями здоровья и развития;

- острейшая проблема современной школы – проявление буллинга, травли, отвержения детей и даже учителей;

- неснижающаяся критика в отношении ЕГЭ, ОГЭ, успешное прохождение которых до сих пор считается одной из главных формальных оценок деятельности школы;

- игнорирование задач психологического развития детей и подростков в учебном процессе и чрезмерная сосредоточенность на формальных оценках и отметках;

- проблема старения педагогических коллективов, психологического выгорания и перегрузки педагогов.

Для учительских коллективов средней школы наиболее характерны следующие причины конфликтов: нетактичное отношение друг к другу, неудобное расписание занятий, непродуманные нововведения в школе, перекладывание чужих обязанностей на учителей, неравномерное распределение педагогической нагрузки, административные и финансовые злоупотребления. Наибольшее число конфликтов в учительской среде вызывает проблема учебной нагрузки.

Причиной роста напряженности и конфликтов в учительской среде является также незащищенность учителя от несправедливых обвинений со стороны других участников социально-педагогического процесса: администрации школы, работников вышестоящих органов образования, родителей школьников и самих учащихся; необоснованные льготы и привилегии, которыми пользуются определенные категории сотрудников; проблемы общения, например: отсутствие такта, вспыльчивость, нетерпимость к недостаткам других, завышенная самооценка, психологическая несовместимость и др.

На линии взаимодействия «учитель – родитель» главным объектом возникновения конфликтов выступает ученик. Учителя, как пра-

вило, обвиняют родителей в самоустранении от процесса обучения и воспитания детей, а родители в свою очередь обвиняют учителей в предвзятом отношении к их ребенку или в некомпетентности.

Конфликты типа «ученик – родители» сводятся к основным причинам: плохая учеба детей; взаимное непонимание детей и родителей; грубость, несдержанность в отношениях; борьба ребенка за самостоятельность, расцениваемая родителями как непослушание; невыполнение детьми просьб и поручений родителей; неблагоприятная социально-психологическая обстановка в семье.

Конфликты типа «учитель – ученик» возникают (по мнению самих учителей) по следующим причинам: нарушение дисциплины на уроке; плохое выполнение домашних заданий и т. д. С точки зрения учеников причинами конфликтов с учителями являются оскорбления со стороны учителя, грубость, несдержанность; необъективность при оценке знаний; неинтересное ведение урока учителем; неподготовленное домашнее задание; пропуск уроков.

Эти проблемы создают условия для роста числа сложных конфликтных ситуаций в образовательной среде. Выделение моделей и методов разрешения сложных ситуаций в образовательной среде требует в первую очередь определения понятия «сложные ситуации». Понятие «ситуации», используемое применительно к описанию образовательной среды, имеет непосредственное отношение к такому понятию, как «развитие». В деятельностной парадигме сочетание понятий «ситуация» и «развитие» традиционно представляется термином «социальная ситуация развития», понимаемым как специфическая система отношений среды и субъекта, отраженная в его переживаниях и реализуемая в совместной деятельности с другими людьми. Следовательно, как утверждают Т. П. Скрипкина и Э. Л. Ванданова [69], сложными ситуациями в образовательной сфере можно считать:

- ситуации, связанные с трудностями организации совместной деятельности;
- ситуации, связанные с субъективными переживаниями социальных рисков;

– ситуации, связанные с необходимостью разрешения конфликтных ситуаций.

Сложные ситуации в образовательной среде следует также дифференцировать в зависимости от того, кто являются участниками этой ситуации и в какие субъектные отношения они вступают между собой.

Наиболее трудными ситуациями, особенно для молодых педагогов, следует назвать нарушение дисциплины во время учебного процесса. Нарушающее поведение детей и подростков становится особенно отчетливым в подростковом возрасте, когда в рамках ведущей деятельности решаются задачи сепарации, поиска персональной идентичности, образования новых связей. Фоном подросткового кризиса становится пубертат, прохождение которого само по себе – это самый сложный период в развитии личности подростка.

Социальная ситуация развития детей и подростков определяется системой конкретных отношений. Вклад самого ребенка в социальную ситуацию развития обуславливается особенностями его поведения и деятельности. Л. С. Выготский (1929) предложил в качестве единицы анализа поведения ребенка категорию *«психологического синдрома»* как совокупность связанных симптомов (проявлений), имеющих свою логику развития. Ядро психологического синдрома имеет три составляющие: *психологический профиль ребенка* (совокупность личностных характеристик и когнитивных особенностей); *особенности деятельности*, которые определяются личностным профилем; *социальная реакция* как ответ (обратная связь) на личностные особенности и особенности деятельности. Психологический синдром возникает в случае, если обратная связь (от родителей, педагогов, сверстников) обостряет ту же проблему, поддерживает особенности личности, определяющие дезадаптивное, в том числе и конфликтное поведение. А. Л. Венгер (2001) описал четыре группы синдромов: синдромы, связанные с демонстративностью, тревожностью, нарушением социализации и особенностью развития познавательных процессов. В табл. 4 – 7 представлены перечень синдромов и рекомендации по организации педагогического взаимодействия.

Психологические синдромы, связанные с демонстративностью

| | |
|---|---|
| <p>Демонстративность: стремление быть в центре внимания, привлечение внимания различными способами, в том числе и с помощью нарушающего поведения, любовь к украшениям, подчеркнутая застенчивость</p> | <p>1. Истероидность – высокая демонстративность, высокая эмоциональность, эгоцентризм, истерики, эксплуатация болезни</p> |
| | <p>2. Негативное самопредъявление – «невыносимые» дети демонстрируют асоциальное поведение. Отсутствие очевидных причин нарушения правил (при избалованности – капризность, не сформирована содержательная форма делового общения со взрослыми)</p> |
| | <p>3. Демонстративный нигилизм (в подростковом возрасте) – экстравагантность, вызывающее поведение не только во внешности, но и в декларировании воинственных взглядов и мнений, яркая демонстративность, высокая конформность (важны сверстники, отношения с ними), подлинных асоциальных установок нет, система ценностей в норме</p> |
| | <p>4. Позитивное самопредъявление – благовоспитанное поведение, внимание привлекается посредством подчеркнутого соблюдения правил, учителя на них не жалуются, но жалуются родители (невыносимость домашней жизни), в конце младшего школьного возраста могут начаться трудности в общении со сверстниками (внешняя правильность отпугивает), исполняет роль хорошего ученика, поддерживается педагогами</p> |
| | <p>5. Гиперсоциальность (в подростковом возрасте) – формируется самосознание образцового гражданина общества, подчеркнутое следование общепринятым стандартам в одежде, образе жизни, конформность относительно установок и правил общества, повышенная демонстративность, учителя радуются таким подросткам</p> |

Таблица 5

Психологические синдромы, связанные с тревожностью

| | |
|---|---|
| <p>Тревожность: постоянно или ситуативно проявляемое свойство человека приходит в состояние повышенного беспокойства, испытывать страх и тревогу в специфических социальных ситуациях, связанных с публичным предъявлением себя, с повышенной эмоциональной или физической нагруженностью, порожденной причинами иного характера</p> | <p>1. Психастения – постоянное состояние тревоги вызывает астению, чрезмерный контроль из-за страха ошибиться вызывает физическое и психологическое утомление, заниженная самооценка результатов деятельности, неуверенность, трудности вхождения в новый коллектив, возможны навязчивые мысли и действия, высокая сензитивность к физическим и социальным факторам, остро реагируют на состояние других людей, что делает их уязвимыми в конфликтах</p> |
| | <p>2. Циклоидный тип – чередование периодов повышенного и пониженного фонов настроения. При повышенном – возникают проблемы поведения (общителен, много энергии, навязчив в контактах). При пониженном – эмоциональные проблемы, сокращение общения, снижение учебной мотивации и активности в целом, чувствительны к сезонным погодным изменениям</p> |
| | <p>3. Хроническая неуспешность – выученная «беспомощность», повышенная тревожность, дезорганизующая деятельность. Причина возникновения: несовпадение ожиданий взрослых и детских достижений. Ребенок имеет представление о себе как о безнадежно неуспешном ученике, родители жалуются на низкие достижения, результаты деятельности ухудшаются при повышении мотивации, например при выполнении контрольной работы. Высокая установка на социализированность, послушность, некритичное выполнение заданий, ориентированное на правильность, высокая комформность</p> |
| | <p>4. Тотальный регресс (подростковый возраст) – постоянный неуспех приводит к депрессии, отказу от общения с социальным окружением (оно отворачивается), остановка в развитии, утрата прошлых достижений, утрата интересов, сниженная самооценка, пессимистичные планы на будущее</p> |
| | <p>5. Уход от деятельности – не получая реального внимания от взрослых, испытывает тревогу, блокирующую демонстративные, внешние формы поведения. Поведение переходит во внутренний план, возникает игровое фантазирование, которое компенсирует потребность во внимании и игре. Возникают пробелы в знаниях, несформированность общения со сверстниками и взрослыми. Ребенок мало обращает внимание на неудачи, тревога невысока. Жалобы учителей на лживость, инфантильное поведение</p> |
| | <p>6. Психологическая инкапсуляция (в подростковом возрасте) – самосознание одиночки, непонятное окружающим, отсутствие друзей. При наличии высокой потребности в содержательном общении со сверстниками они от него уходят, что приводит к депрессивному фону настроения</p> |

Психологические синдромы, связанные с особенностями социализации

| | |
|--|---|
| <p>Социализация: становление личности в процессе усвоения индивидом образцов поведения, психологических установок, социальных норм и ценностей, знаний, навыков, позволяющих ему успешно функционировать в обществе</p> | <p>1. Акцентуации характера:</p> <p>а) <i>Интровертированность</i> – замкнутость, высокая избирательность в общении, затруднено завязывание контактов, что приводит к одиночеству, изолированности</p> <p>б) <i>Шизоидный склад личности</i> – высокий уровень интроверсии, вплоть до аутизации, низкая комформность, оригинальность мышления, высокий интеллект, но плохо ориентируется в конкретной ситуации, эмоциональное развитие отстает от интеллектуального, речь опережает развитие моторики, отсутствие жизнерадостности</p> <p>в) <i>Экстравертированность</i> – общительность, склонность к широким контактам, количество контактов имеет большее значение, чем их глубина, конфликтность и поверхностность контактов</p> <p>г) <i>Гипертимный склад личности</i> – экстравертированность, открытость, низкая чувствительность, импульсивность, в контактах навязчивы, нетактичны, в переживаниях неустойчивы и поверхностны</p> <p>д) <i>Эпилептоидный склад личности</i> – высокая эмоциональная ригидность вызывает застревание на переживаниях, особенно на отрицательных, повышенный уровень агрессивности, стремление сделать все как надо, довести до конца, ответственность, аккуратность, пунктуальность (лидерские наклонности, но недостаточная гибкость)</p> <p>2. Социальная дезориентация – возникает в случае резкого изменения условий жизни у детей с пониженной чувствительностью к социальным нормам (ребенок замечает отмену ограничений, но появление новых границ не осознает). Психологический профиль характеризуется недостаточной иерархией социальных норм, взрослые считают, что ребенок делает это нарочно. Поведенческие проблемы: воровство, вандализм, но еще нет враждебности и негативистской позиции, антисоциальных установок. В результате – несправедливое отношение взрослых, неумение строить контакты, отверженность</p> |
| | |

| | |
|----------------------------|---|
| <p>Социализация</p> | <p>3. Отверженность (подростковый возраст) – социально дезориентированный ребенок имеет представление о несправедливости мира вокруг, провоцирующее антисоциальные установки, которые порождают самосознание изгоя, отвергаемого обществом. Агрессивные реакции, отношения со сверстниками не выстраиваются, со взрослыми – нарушаются, потребность в общении сильно фрустрирована</p> |
| | <p>4. Семейная изоляция – застревание в системе семейных отношений, особенно если семья представляет собой ячейку, изолированную от общества (религиозные секты, прародительские семьи). Включение ребенка в социальную действительность затруднено в силу расхождения ценностей общества и семьи, ребенок имеет повышенную зависимость, низкую самостоятельность, инфантильность, боязнь окружающего мира, избегает контактов со сверстниками. Жалобы учителя: трудности в общении, странность в поведении, низкая успеваемость</p> |
| | <p>5. Групповая изоляция – в подростковом возрасте дети с семейной изоляцией ассимилируются в группы сверстников со сходными социокультурными ориентациями, сохраняя семейные установки, идентифицируются с группой, противопоставляя себя обществу. Жалобы родителей: зависимость ребенка от группы, некритичное следование за лидером и т. д. Здесь важно понять ценности группы (если ценности просоциальные, то коррекции не требуется)</p> |

Таблица 7

Психологические синдромы, связанные с особенностями развития познавательных процессов

| | |
|--|---|
| <p>Познавательные процессы: процессы, условно выделенные в целостной структуре психики: ощущение, восприятие, мышление, внимание, память, воображение, речь</p> | <p>1. ЗПР (задержка психического развития) – низкая обучаемость обусловлена нарушениями локальных мозговых функций при сохранности интеллектуальных операций (минимальные мозговые дисфункции), синдром дефицита внимания с гиперактивностью</p> |
| | <p>2. Психофизический инфантилизм – отставание от возрастных норм по физическим и психологическим признакам, существование в старой ведущей деятельности. Психологически ребенок чувствует себя комфортно, тревога не нарастает, синдром хронической неуспешности не формируется, интеллект сохранен, но учебную задачу не принимает. Физиологически догоняет сверстников, но остаются несформированными новообразования: потребность в общественно значимой деятельности и общении, внутренняя позиция школьника</p> |
| | <p>3. Замедленный темп деятельности – имеет физиологическую природу, выявляется при выполнении простых заданий, грозит неуспеваемостью, нуждается в индивидуальном подходе</p> |
| | <p>4. Педагогическая запущенность – состояние личности, возникающее в ситуации отсутствия необходимого воспитания и обучения при нормальных потенциальных возможностях. Чаще страдают школьные умения, знания при сохранности интеллектуальных операций, самостоятельность может превышать норму. Причины: семейное социальное неблагополучие, непосещение ДОУ, школы, тяжелое заболевание. Уровни пед. запущенности: 1) латентный – недостаток социального развития; 2) средний – недостаток нравственного развития; 3) ярко выраженный – совокупность дефектов социального, нравственного, интеллектуального развития (ребенок дезадаптивен)</p> |
| | |

| | |
|--------------------------------|--|
| Познавательные процессы | <p>5. Интеллектуализм – несбалансированность психических процессов, высоко развито логическое мышление, западают образные представления, воображение, эмоциональная и двигательная сферы, а также сфера общения, совместной деятельности со сверстниками, что снижает уровень самостоятельности; общается только со взрослыми, которые ребенка хвалят и фиксируют этим синдром. Причины: игнорирование, недооценивание родителями игровой и изобразительной деятельности, стимулирование абстрактно-логического мышления через решение задач школьного типа</p> |
| | <p>6. Сужение сферы деятельности (подростковый возраст) – сохраняется фиксированность на учебе, возникают проблемы коммуникации со сверстниками («ботан»), сфера общения фрустрирована, далее идет развитие по депривационному типу. Подросток осознает себя только как успешного ученика, что приводит к нарушению контактов уже со взрослыми из-за неудовлетворенности ситуацией</p> |
| | <p>7. Вербализм – характерно преобладание речевого развития над развитием других познавательных процессов, в том числе логического мышления. В начальной школе сначала успешны, затем появляются трудности, инфантильность эмоциональной сферы вызывает трудности общения со сверстниками. Родители дают высокую оценку возможностям. Жалобы: неорганизованность ребенка, низкая успеваемость, нарушение правил поведения</p> |

Как правило, педагоги сталкиваются с психологическими синдромами в разных типах нарушающего поведения, которые достаточно легко диагностируются и могут служить индикаторами того или иного формирующегося синдрома. В табл. 8 представлены типы нарушающего поведения и методические рекомендации педагогам и вожатым для их коррекции.

Таблица 8

Индикаторы нарушающего поведения детей и подростков

| Характеристика | Привлечение внимания | Демонстрация власти | Месть | Избегание неудачи |
|---------------------|--|--|--|---|
| Причины поведения | Привык получать «сердитое» внимание, получает мало внимания дома или в других значимых ситуациях | Мода на сильную личность, влияние семьи, пример отца, СМИ | Неосознаваемая злость или обида на других (родителей), которая порождает агрессию | Отношения в семье, школе по типу «красного карандаша», требование от себя совершенства |
| Суть поведения | На меня обращают внимание, занимаются мной, значит, меня уважают | Я существую, если беру верх, контролирую | Со мной будут считаться, если я сумею постоять за себя. Причинять боль – значит получить то, что нужно | У меня никогда не получается ничего, поэтому я вообще ничего не буду делать. Уходить от активности – значит чувствовать себя хорошо |
| Активные проявления | «Заводит» группу, стучит, вертится, ругается, корчит «рожи», эпатирует, обилие вопросов, разговоры на посторонние темы | Бросает вызов, ведет себя нагло, свысока, громко ругается, действует по принципу «Ты мне ничего не сделаешь». Демонстрирует статус, знания, задает свои правила и нормы поведения группы | Демонстрирует акты жестокости, вандализма, оскорбления и хамство. Саботирует действия взрослого, уличает в некомпетентности, отказывается что-либо делать, демонстрирует протест | Кричит, плачет, убегает, чтобы не делать того, где может оказаться неуспешным |
| | | | | |

Окончание табл. 8

| Характеристика | Привлечение внимания | Демонстрация власти | Месть | Избегание неудачи |
|--|---|---|--|--|
| Пассивные проявления | Тихий саботажник, любит, чтобы его ждали, помогали, рассказы о своей жизни | Говорит то, что нужно, но делает наоборот, перекладывает на других обязанности | Демонстрирует отчужденное избегание, не смотрит в глаза | Откладывает на потом, не доводит до конца, предъявляет «медицинские диагнозы» |
| Реакция взрослого (маркер) | Раздражение, желание делить замечания | Гнев, желание ударить, взять за ухо или страх (властостолубец ждет этого, и если это получит, то победитель – он!) | Боль, бессилие, желание ответить силой, подавить любой ценой, унижить или бросить все, убежать | Желание оправдать, уступить, оставить в покое, сделать все самому |
| Сильные стороны | Желание взаимодействовать | Лидерство, честолубие, независимость мышления | Способен к самосохранению, жизнеспособен | Выбирает бездействие, так как оно защищает от неудачи |
| Способы предотвращения конфликтного взаимодействия | Давать внимание тогда, когда ведет себя хорошо. Поддерживать контакт глаз, использовать имя, я-высказывание и конструктивная конфронтация | Избегать конфронтации! Придерживаться твердой доброты. Поддерживать контакт глаз, использовать имя, я-высказывание. Обсуждать поступок позже один на один, использовать лидерские качества как ресурс | Придерживаться твердой доброты. Не отвечать силой, убрать публику, говорить о своих чувствах, признать его силу. Поддерживать контакт глаз, использовать имя, я-высказывание, проявлять заботу | Поддерживать любые позитивные проявления и минимальные успехи, включать в продуктивную деятельность и отношения. Поддерживать контакт глаз, использовать имя, я-высказывание |

Формирующиеся или уже сформировавшиеся синдромы имеют в своем ядре основу для формирования разнообразных форм отклоняющегося (девиантного) поведения. *Отклоняющееся поведение – это постоянно и стойко повторяющееся поведение, не соответствующее общепринятым нормам, наносящее ущерб самой личности и окружающим людям.* Важно помнить, что отклоняющееся поведение может быть проявлением возрастного кризиса, следствием кризисной стрессовой жизненной ситуации или даже случайностью. Возникновению отклоняющегося поведения предшествует социально-психологическая дезадаптация как состояние, осложняющее приспособление к окружающей среде (табл. 9).

Таблица 9

Причины и проявления социально-психологической дезадаптации учащегося

| Прогнозируемые ситуации | Непредвиденные жизненные обстоятельства | Признаки дезадаптации |
|---|--|---|
| 1. Поступление в школу 2. Переход на другую ступень обучения 3. Переход из класса в класс 4. Смена педагога, классного руководителя 5. Экзамены 6. Смена режима (регламентов) обучения и др. | 1. Переезд в другой город 2. Смена школы 3. Проблемы взаимоотношений со сверстниками, отвержение, буллинг, кибербуллинг 4. Развод родителей 5. Смерть близких, друга; 6. Гибель домашнего животного 7. Потеря родителями работы 8. Экстремальные ситуации (пожар и др.) | 1. Резкое снижение успеваемости 2. Отказ посещать школу 3. Прекращение отношений с одноклассниками; конфликтное поведение 4. Нетипичные эмоциональные реакции; агрессия или слезы 5. Соматические реакции (головная боль, тошнота, дрожь, температура и др.) 6. Навязчивые движения (выдергивает волосы, грызет ногти и др.) |

Современный педагог должен уметь наблюдать и дифференцировать признаки социально-психологической дезадаптации и различные виды отклоняющегося поведения с целью оказания своевременной помощи и принятия необходимых мер. При выявлении педагогом каких-либо признаков, свидетельствующих о дезадаптации, важно:

1. Сохранять конструктивный контакт с подростком. Доминирующий стиль взаимодействия возможен только в ситуации пресечения агрессивных действий по отношению к другому человеку, животному или имуществу.

2. Разговаривать с ребенком, не оказывая давления, с целью выяснения сути происходящего, его причин. Избегать нравоучений, осуждения, негативного оценивания.

3. Предоставить возможность подростку высказаться. Обсудить существующие проблемы с родителями.

4. Попросить помощи педагогов, работающих с классом.

Трудности в организации совместной деятельности в образовательной среде могут проявляться как отчуждение педагога от необходимости «погружаться» в мир ребенка, отчуждение учащихся от деятельности группы, нежелание взаимодействовать с педагогом, отчуждение родителей от проблем школы, воспитания собственного ребенка, отчуждение между коллегами-педагогами, отсутствие признания важности деятельности педагога со стороны коллег, руководства и родителей учащихся. Все названное можно обобщить как блокирование потребностей личности, которые не могут быть удовлетворены в среде.

Анализ потребностей детей разного возраста позволяет описать факторы, обеспечивающие безопасность образовательной среды (табл. 10). На рис. 3 представлены факторы, нарушающие психологическое благополучие личности, являющиеся источниками актуализации внутриличностных конфликтов и порождающие межличностные.

Таблица 10

Источники конфликта, наиболее характерные
для детей разных возрастов

| Возраст | Источник благополучия | Условия благополучия | Источник конфликтности |
|--------------|---------------------------------------|--|--|
| 0 – 1 год | Тело, обращенная речь взрослого | Удовлетворение физиологических потребностей и потребности в контакте с матерью | Переживание телесного неблагополучия: темпе- ратура, запах, свет, не- удобная одежда, голод, холод, жара, духота и пр. |
| | | | |

| Возраст | Источник благополучия | Условия благополучия | Источник конфликтности |
|-------------|---|--|--|
| 1 – 3 года | Безопасность пространства, свободная активность | Собственное пространство, установленный порядок, понятные немногие требования, уважение к личным вещам ребенка | Отсутствие территориальных границ ребенка, жесткое ограничение активности |
| 3 – 7 лет | Складывающиеся привычки, эмоциональное благополучие | Режим дня, количество занятий, их чередование с отдыхом | Насильственные методы воспитания, смена привычного образа жизни, несоответствие требований особенностям и возможностям ребенка |
| 7 – 14 лет | Социальные отношения | Право и возможность иметь друзей, тайны, секреты, самостоятельность | Требования дружить с «хорошими» нужными людьми, запреты на тайны, контроль социальной жизни, ограничения самостоятельности |
| 14 – 18 лет | Разделяемые ценности | Свобода выбора, вкусов, мировоззрения | Неприятие взглядов значимыми людьми, семьей |

Условием благополучия детей разного возраста является полноценная реализация ведущей деятельности, протекающей в условиях релевантной возрасту социальной ситуации развития. При этом социальная среда (социальный треугольник: семья, школа, сверстники) создает обширное пространство для нарушения благополучия и травматизации личности (рис. 3).

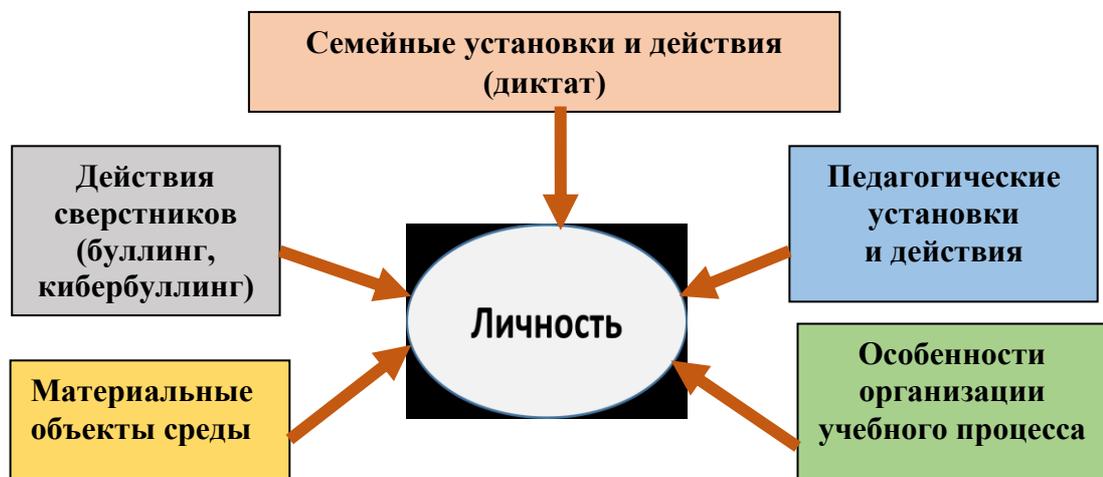


Рис. 3. Поле травматизации личности учащегося

Дети и подростки могут попасть в особые жизненные ситуации, которые будут способствовать развитию дезадаптации детей. Игнорирование травмирующих жизненных ситуаций и признаков дезадаптации педагогами имеет своими последствиями нарушения во взаимодействии в системах «учитель – ребенок», «учитель – родители», «ребенок – ребенок».

Образовательные среды создают трудности в реализации потребностей и учащихся, и педагогов или вовсе их блокируют. Блокированные потребности вызывают состояния фрустрации, проявляющиеся в разных поведенческих и эмоциональных реакциях: состояние апатии, соматические заболевания, стресс, агрессивное конфликтное поведение и др. (табл. 11).

Таблица 11

Фрустрация потребностей и их последствия

| № п/п | Потребности | Результат фрустрации |
|-------|--|--|
| 1 | Фрустрация физиологических потребностей | Ограничение в движении, духота, голод, жажда, недомогания, обмороки, удушье, повышение артериального давления и др. |
| 2 | Фрустрация потребности в безопасности | Постоянная тревожность, желание спастись бегством, замкнутость, отгороженность от коллектива, пропуски занятий |
| 3 | Фрустрация потребности в причастности к коллективу и дружелюбии окружающих | Одиночество, отсутствие почвы под ногами, неприязнь и ненависть к другим; хроническое хвастовство, заносчивость, чрезмерная робость, уход в себя |
| 4 | Фрустрация потребности в признании и уважении | Страх провала и унижения, боязнь критики, озлобленность на тех, кто отказывает ему в признании (учитель, коллеги, группа, школа, образование в целом), поиск «врагов», уход в себя |
| 5 | Фрустрация потребности в самореализации | Тревога и скука, отсутствие интереса, апатия, потеря смысла жизни |

При анализе причин возникновения конфликтов в образовательной среде важно рассмотреть вопрос о закономерностях формирования и развития учебных групп (классов), динамика которых, несомненно, влияет на межличностные отношения. Динамические характеристики группы были описаны Куртом Левиным, который утвер-

ждал, что группа не может быть рассмотрена как сумма индивидов, так как она способна изменять их индивидуальное поведение. Также оказывать влияние извне легче на группу в целом, нежели на поведение отдельного человека [31].

Традиционно принято выделять два типа параметров, достаточно полно описывающих особенности группы:

1. Параметры, характеризующие группу как целое (содержание совместной деятельности, композиция группы, групповые вертикальные и горизонтальные структуры отношений).

2. Параметры, характеризующие человека как члена группы (статус личности в группе, групповая роль, личностные характеристики).

В результате многолетних исследований групповых процессов были выявлены некоторые общие закономерности функционирования и развития групп различной направленности. Эти закономерности составляют теоретическую базу любой групповой работы, поэтому любому педагогу важно иметь понятие о групповой динамике и ее закономерностях.

Групповая динамика, по мнению Г. М. Андреевой (1989), есть совокупность тех динамических процессов, которые одновременно происходят в группе в какую-то единицу времени и которые znamenют собой движение группы от стадии к стадии, т. е. ее развитие. Среди важнейших процессов традиционно рассматриваются такие групповые процессы, как развитие, сплочение и нормативное влияние. Развитие группы в широком значении – это, собственно, и есть групповая динамика. Мы рассмотрим три аспекта проблемы развития класса как социальной группы, которые наиболее часто обсуждаются в социально-психологической литературе: образование группы, этапы и закономерности развития, внутригрупповое сплочение.

Существует несколько подходов к выделению этапов развития малой группы. В качестве примера рассмотрим модели Л. И. Уманского и К. Левина. В основе модели Л. И. Уманского (1975) лежит ряд параметров, важных для достижения группой высшей ступени развития (ценностная направленность группы, организационное и социально-психологическое единство группы, компетентность ее членов в достижении групповых целей).

Формальное соединение людей в группу в определенном месте и временном промежутке соответствует группе-«конгломерату». Под этим термином понимается совокупность незнакомых друг с другом

людей. Далее развитие группы может происходить в двух направлениях, которые задает общая ценностная направленность группы. В случае просоциальной ориентации группа начинает развиваться через ряд стадий к высшей точке – коллективу. В случае асоциальной направленности членов группы – к антиколлективу. Путь к высшей точке лежит через стадии номинальной группы, группы-ассоциации, кооперации и автономизации.

Номинальная группа – формальная группа, имеющая название, внешне заданную цель и структуру. **Группа-ассоциация** имеет заданные извне цели, способы и виды деятельности, принятые членами группы. На этом этапе возникает первичная межличностная интеграция. **Группа-кооперация** представляет собой стадию, на которой группа в основном функционирует в «инструментальной плоскости». Хорошо развита структура деловых отношений; члены группы ориентированы на сотрудничество в решении целевых вопросов. **Группа-автономия** ориентирована на экспрессивную сферу жизнедеятельности. В ней формируется чувство «Мы», групповые эталоны и нормы. Группа становится в большей степени ориентированной на свои внутренние отношения, что может привести к переориентации группы с общественно значимых целей на собственно групповые. Это явление будет препятствовать дальнейшему развитию группы. **Группа-коллектив** – высшая стадия развития группы. Для такой группы характерна широкая кооперация с другими социальными группами, внутренняя сплоченность, организованность, кооперативность в инструментальной сфере.

Модель К. Левина описывает динамический характер этапов развития группы (рис. 4).

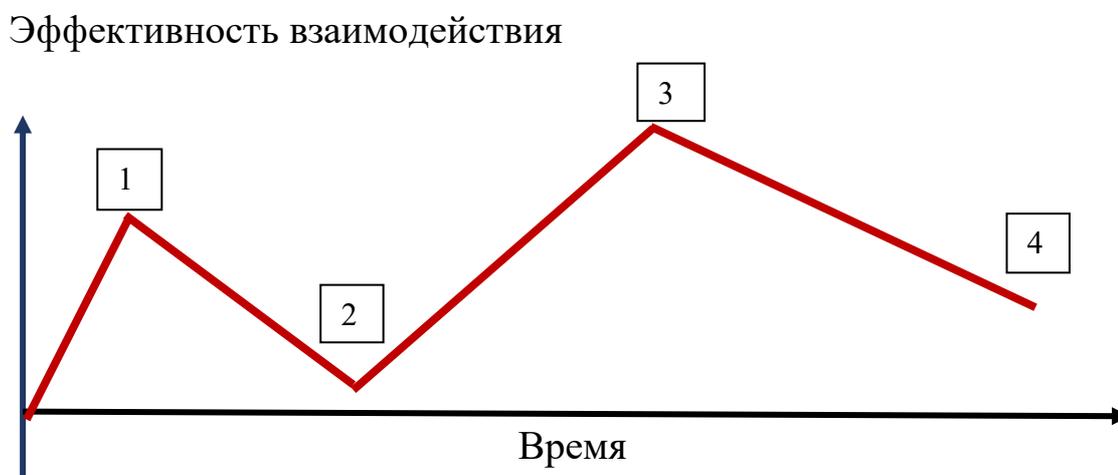


Рис. 4. Стадии групповой динамики

Первая стадия: старт, согласие быть здесь, знакомство. Стадия связана с ориентировкой в группе, существующей на уровне конгломерата (Кто эти люди? Кто мне приятен? Кто опасен?). Каждый ребенок испытывает волнение, тревогу, демонстрирует «стертые» формы самопредъявления. В точке 1 формируется первичная группа, эффективность которой зависит от компетентности формального лидера, педагога, его организаторских способностей, желания взаимодействовать с классом, познакомиться и познакомить всех.

Вторая стадия – борьба за лидерство, распределение групповых ролей, напряжение, конфликт, образование микрогрупп, поддерживающих неформальных лидеров, агрессия, в том числе и на педагога.

Третья стадия – интерес к совместной деятельности, конструктивное сотрудничество, позволяющее достичь максимально привлекательных результатов. В точке 3 создаются условия для эффективного взаимодействия, принятия различий друг друга и общих целей деятельности.

Четвертая стадия – полное выполнение задач, усталость, пресыщение деятельностью, утомление, снижение эффективности взаимодействия.

В группе выделяются две сферы внутригрупповой активности – инструментальная и экспрессивная. Формирование и развитие этих сфер на каждом временном этапе существования группы происходит неравномерно, преобладает то одна, то другая форма активности. То есть в те моменты жизнедеятельности, когда в группе наиболее активно развиваются процессы и структуры, связанные с достижением основных целей существования группы, главную роль играет инструментальная сфера. И напротив, в периоды, насыщенные эмоциональными конфликтами или нормотворчеством, формированием групповой общности, инструментальные процессы в группе интенсивно не развиваются. Незнание закономерностей групповой динамики и отсутствие навыков организации коллективно-распределенной деятельности могут оставить учебную группу в лучшем случае на этапе 1, в худшем – на конфликтном этапе 2, где конфликты в системе «ученик – ученик», а также проявление буллинга неизбежны.

Отметим, что более привлекательна и имеет большие шансы стать сплоченной та группа, чья деятельность основана не на конкуренции, а на кооперации, в которой преобладает мотив сотрудниче-

ства [62, 70]. Кооперация выступает фактором сплочения группы в силу того, что способствует возникновению в ней ряда важных и привлекательных для членов группы феноменов. При кооперации и мотиве сотрудничества уменьшается число внутригрупповых конфликтов. Кооперация способствует свободному и открытому общению, стимулирует сближение мнений, расширяет обмен информацией между партнерами (в отличие от конкуренции, которая провоцирует членов группы на утаивание от партнеров важной информации, так как это может помочь в достижении личных целей). Кооперация обеспечивает взаимную поддержку действий, так как только совместные усилия могут привести каждого члена группы к личному успеху.

Однако известно, что соревнование между группами в определенных видах деятельности способствует внутреннему сплочению групп-участников. Отметим, что важно, чтобы соревнование не перешло в открытую вражду между группами. В ситуациях, где группы встают в конкурентные отношения, важно научить детей радоваться победе других, признавая их достоинства, перенимать опыт более успешных.

Таким образом, предиктором управления педагогическими конфликтами является решение вопросов, связанных с формированием, развитием психологически безопасной среды. Борьба за рейтинговые показатели работы учебного заведения в виде высоких баллов ЕГЭ будет бессмысленной, если образовательная среда не создает условий для реализации потребностей каждого субъекта образовательного процесса.

1.10. Понятие о конфликтологической компетентности педагогов

В образовательной среде возникает множество конфликтов:

- конфликты деятельности, которые возникают по поводу успеваемости учащихся;
- конфликты поступков, нарушающих нормы взаимодействия в школе;
- конфликты дисциплины, нарушение установленных правил и порядков, без которых учебный процесс трудно осуществим;

– конфликты в сфере дидактического взаимодействия, причинами которых в большей степени является подмена функций оценок: вместо средства, с помощью которого фиксируются факты движения учащихся к овладению знаниями, оценка становится орудием наказаний;

– конфликты, связанные с методикой обучения, например, непонятное объяснение, бессистемное изложение, усложненный язык, сухость преподнесения материала, неумение заинтересовать предметом, неожиданные контрольные работы, проверка того, что не было задано;

– конфликты, связанные с тактикой взаимодействия: мстительность педагогов и дискриминация в отношении к отдельным учащимся, недостаточная способность к эмпатии – пониманию эмоционального состояния другого человека, сопереживанию и сочувствию ему, завышенный или заниженный уровень притязаний, естественное столкновение значимых материальных и духовных интересов педагогов и учащихся в процессе обучения.

Таким образом, по мнению Е. К. Погодиной [56], большинство конфликтных ситуаций, участниками которых являются педагог и учащийся, характеризуется несовпадением позиций в отношении учебы и поведения в школе. Недисциплинированность, несерьезное отношение к учебе того или иного ученика и излишняя авторитарность, нетерпимость учителя – основные причины межличностных столкновений. Межличностные конфликты, возникающие между педагогами и учащимися, по своему содержанию могут быть деловыми и личными.

Частота и характер конфликтов зависят от уровня развития классного коллектива: чем выше этот уровень, тем реже в нем создаются конфликтные ситуации. В сплоченном коллективе имеют место по преимуществу деловые конфликты между педагогом и учащимися, которые возникают как следствие объективных предметных противоречий совместной деятельности. Они имеют положительный характер, так как направлены на определение эффективных путей достижения общегрупповой цели. Однако и такой конфликт не исключает эмоциональной напряженности, ярко выраженного личного отношения к предмету разногласий. Но личная заинтересованность в общем успехе не позволяет конфликтующим сторонам самоутверждаться путем унижения другого. После конструктивного решения вопроса, по-

родившего деловой конфликт, взаимоотношения его участников, как правило, нормализуются. Своевременность и успешность разрешения ситуации являются условием того, что деловой конфликт не переходит в личностный.

Продуктивное разрешение конфликта может быть только в том случае, если педагог осуществляет тщательный анализ причин, мотивов, приведших к создавшейся ситуации, целей, вероятных исходов конкретного межличностного столкновения, участником которого он оказался. Одним из условий преодоления конфликта является также учет возрастных особенностей учащихся.

Достижению продуктивного разрешения конфликтов в образовательных средах препятствует отсутствие конфликтологической подготовки будущих педагогов и чрезвычайно низкий уровень их коммуникативной и конфликтологической компетентности.

Категория «конфликтологическая компетентность» не имеет однозначной трактовки. Л. А. Петровская (1999) отмечала, что конфликтологическая компетентность представляет собой сложное интегральное образование, включающее в себя высокий уровень представлений о своем «Я», знания о конфликте, владение широким спектром стратегий поведения в конфликтной ситуации, высокий уровень эмоциональной саморегуляции. И. М. Кондаков (1998) под конфликтологической компетентностью понимает способность к взаимодействию в условиях конфликта. П. А. Сергоманов и Б. И. Хасан [82] отмечают, что конфликтологическая компетентность основывается на широком диапазоне стратегий поведения в конфликте, способности реализовать эти стратегии в реальных ситуациях с учетом прогнозируемого и диагностируемого поведения конфликтующих сторон. Рассматривая категорию «социальная компетентность», И. А. Зимняя [43] включает в ее структуру:

- готовность к проявлению компетентности (мотивационный аспект);
- владение знанием содержания компетентности (когнитивный аспект);
- опыт проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях (поведенческий аспект);
- отношение к содержанию компетентности и объекту ее приложения (ценностно-смысловой аспект);

– эмоционально-волевая регуляция процесса и результата проявления компетентности.

Основываясь на идеях И. А. Зимней, в содержание конфликтологической компетентности можно включить следующие компоненты:

1. *Гностический* – знания о причинах, закономерностях и этапах развития конфликта, стратегиях поведения и др.

2. *Регулятивный* – умение использовать знания для конструктивного разрешения конфликта и регуляции постконфликтного поведения.

3. *Проектировочный* – умение прогнозировать возникновение конфликтных ситуаций и формировать мобилизационную готовность к осуществлению стратегий взаимодействия.

4. *Рефлексивный* компонент, содержательно опирающийся на опыт деятельности по разрешению конфликтов, ценностное отношение к взаимодействию, умение оценивать последствия конфликта.

5. *Нормативный* компонент, учитывающий ориентацию в нормативных, этических способах и нормах разрешения конфликтов, возрастные закономерности участников конфликта, следование нормативным документам, регулирующим взаимодействие субъектов образовательного процесса.

Таким образом, **конфликтологическая компетентность педагога** – это вид его профессиональной компетентности, включающий в себя систему знаний о конфликтах, диапазоне возможных стратегий поведения в конфликтных ситуациях, способность выбрать наиболее оптимальную стратегию в конкретной ситуации, готовность к разрешению проблемных ситуаций в школе, а также навыки и умения не только предотвращать или конструктивно разрешать педагогические конфликты, но и использовать их в воспитательных целях.

Знакомство с психологическими закономерностями, которые имеют место в процессе распознавания предконфликтной ситуации, позволяет педагогу сформировать адекватную стратегию профессионального поведения, состоящую из последовательной реализации соответствующих приемов: диагностических, исполнительных, оценочных.

Школа, нацеленная на гуманизацию образовательной среды, должна способствовать становлению психологической компетентно-

сти педагога, общей и педагогической культуры. В. А. Ясвин [87], описывая профессионально-психологические барьеры педагогической эффективности, подчеркивает, что в образовательной практике доминируют педагогические позиции, создающие препятствия для возникновения безопасной, бесконфликтной образовательной среды. В. А. Ясвин описывает шесть профессионально-психологических барьеров:

1. *Барьер педагогической безответственности*, обусловленной недостаточным уровнем педагогической культуры взаимодействия, склонностью к педагогическим стереотипам, переносу качества успеваемости учащегося на его личностные особенности.

2. *Барьер узкопредметной профессиональной установки* предполагает недооценку воспитательной и развивающей функций образования, игнорирование всех противоречий, возникающих вне конкретного урока.

3. *Барьер недостаточной технологической подготовленности* к реализации психолого-педагогических технологий межличностного взаимодействия, разрешения конфликтных ситуаций, проектирования образовательной среды.

4. *Барьер педагогической пассивности*, которая проявляется в профессиональной апатии, низком стремлении к повышению своей профессиональной квалификации, недостаточном внимании к освоению новых педагогических технологий.

5. *Барьер субъект-объектного отношения к учащимся* основан на игнорировании субъектной позиции учащегося. Педагоги реализуют стратегии педагогического воздействия на интеллектуальную сферу учащихся, демонстрируя пассивное и активное неприятие проблем, связанных с задачами развития личности учащихся. В связи с этим дети начинают воспринимать педагога как «функцию в учебном процессе», а не как наставника, личность.

6. *Барьер сокрытия педагогических трудностей*, который проявляется в нежелании педагогов обсуждать сложные ситуации взаимодействия, стремясь выглядеть успешным профессионалом. Из-за этого теряется ресурс коллективного анализа конфликтных педагогических ситуаций (педагогического консилиума) и способов их разрешения, разрушается феномен педагогического коллектива.

Выделение профессиональных барьеров дает возможность обсуждать наличие субъективных препятствий для становления и разви-

тия профессиональных педагогических компетенций, в том числе и конфликтологической компетентности.

Профессия педагога относится к профессиям типа «человек – человек», поэтому насыщена коммуникациями как основой передачи знаний, умений, навыков, системы отношений. Признанным условием разрешения конфликтов является коммуникативная компетентность педагога, так как педагог в силу профессионального опыта, профессиональной роли, возраста отвечает за разрешение конфликтов в образовательной среде.

И. А. Зимняя [43, с. 141] определяет коммуникативную компетентность как «сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека». Коммуникативная компетентность имеет уровни развития:

- минимальный, предполагающий достижение минимального результата;
- удовлетворительный, достаточный – умение контекстуализировать коммуникацию, способность понимания точки зрения другого, предвидение последствия, владение набором тактик;
- оптимальный уровень коммуникативной компетентности позволяет преобразовывать, развивать отношения.

К базовым, ключевым умениям, включенным в коммуникативную компетентность, следует отнести способность ориентировать внимание на содержании деятельности, речи другого человека; умение координировать действия в процессе коммуникации.

Полноценному коммуникативному процессу способствует использование метакоммуникативных техник, техник активного слушания, аргументации и техник, регулирующих эмоциональное состояние участников коммуникации [53]. В ситуации конфликтного взаимодействия последние имеют особое значение, так как эмоциональные состояния, возникающие в процессе коммуникативного процесса, зачастую обуславливают степень достижения результата в разрешении противоречий. Эмоциональное напряжение может совершенно исказить ход общения. Способность регуляции эмоциональных состояний участников конфликтного взаимодействия служит самой

важной составляющей конфликтологической компетентности и, на наш взгляд, самой сложной в ее обретении, так как требует от личности каждодневного совершенствования, обращения к своему внутреннему миру, глубокой личностной рефлексии.

Обозначим принципы разрешения конфликтов с детьми и подростками:

1. *Исключение насилия*: недопустимость физического, социально организованного, психического (словесного, морального) воздействия на ребенка, которое неправомерно понижает его нравственный (духовный), социальный и жизненный статус, причиняет ему физические и душевные страдания, а также угрозы такого воздействия.

2. *Толерантность*: социально-психологическое качество личности, означающее принятие отличий другого, даже если они не оправдывают чьи-то ожидания, проявление уважения к другому мнению, отличающемуся от вашего, справедливое и объективное отношение к ребенку.

3. *Эмпатия* как осознанное сопереживание текущему эмоциональному состоянию другого человека без потери ощущения внешнего происхождения этого переживания.

4. *Рефлексия*, позволяющая занять позицию наблюдателя за происходящим. Позиция наблюдателя дает возможность сохранить трезвость восприятия, удержать эмоциональное состояние и выбрать наиболее эффективную и конструктивную стратегию поведения в конфликте.

5. *Фасилитация* как облегчение взаимодействия внутри группы. Важнейшим механизмом фасилитации признано диалоговое общение, использующее технику активного слушания и адекватного говорения.

Можно отметить особенности психологического влияния на учащихся в ситуации конфликтного взаимодействия:

1. *Аудиовизуальное воздействие*. Общеизвестно, что определенные звуки голоса, тон и визуальный контакт могут снижать напряжение. Если голос начинает звучать тише – это дает сигнал к спокойствию. Кроме того, существенную роль играет разница в тоне и скорости речи. Если голос понижается, коммуникация становится менее категоричной, что невольно заставляет успокоиться.

2. *Кинестетическое воздействие* (движения, положение тела). В периоды возникновения напряженности движения педагога должны быть предсказуемыми и точно рассчитанными, а не нервными и рез-

кими. В ситуации конфликта фактически у любого человека возникает естественная потребность быстрее передвигаться, осуществлять резкие движения, но именно в этот момент педагогу необходимо сознательно волевым усилием замедлить движения, свести жестикуляцию к минимуму, т. е. продемонстрировать максимально спокойное поведение.

3. Вербальное воздействие. Вступая в речевой контакт с наиболее раздраженными детьми, необходимо сказать им что-то нейтральное или эмоционально положительное (может быть, упомянуть о том, чем они недавно успешно занимались), а затем ненавязчиво, косвенно, исподволь предложить им наиболее адекватный способ конструктивного поведения.

В заключение перечислим свойства личности, способствующие формированию конфликтологической компетентности: гибкость в смене тактик общения, толерантность к многообразию личностных особенностей, умение слушать и слышать партнера по общению, позитивное мышление, уверенность в себе, эмоциональная устойчивость, эмоциональный интеллект.

К свойствам личности, которые препятствуют формированию конфликтологической компетентности, в первую очередь можно отнести низкий интеллект, который является препятствием для развития рефлексивных способностей; некоторые акцентуации характера, например демонстративность; «застывание» на своих убеждениях, ригидность.

Контрольные вопросы

1. Какие методологические принципы исследования конфликтов вы можете назвать?
2. Какие основные методики психологии, применяемые в исследовании и диагностике конфликтов, вам известны?
3. В чем состоит сущность ситуационного метода исследования конфликтов? Раскройте его сильные и слабые стороны.
4. В силу наличия каких признаков конфликт можно отнести к трудным ситуациям жизнедеятельности человека?
5. В чем заключается конфликтоустойчивость человека?
6. Какие основные виды конфликтов вы знаете?

7. Перечислите основные объективные факторы возникновения конфликта.

8. Какие причины возникновения конфликтов можно отнести к социально-психологическим?

9. Укажите, из каких основных компонентов состоит структура конфликта.

10. Раскройте сущность двойственного характера функций конфликта.

11. В чем состоит специфика восприятия конфликтной ситуации?

12. Почему конфликт часто перерастает в фазу эскалации?

13. Каким образом происходят потеря и искажение информации при общении оппонентов?

14. Чем различаются подходы зарубежных и отечественных психологов к пониманию внутриличностного конфликта?

15. Какие вы знаете виды внутриличностных конфликтов?

16. Представьте, что к вам за помощью и советом обратился ваш коллега по работе, который находится в ситуации острого внутриличностного конфликта. Чем вы можете ему помочь?

17. Существует мнение, что психологическая защита является неконструктивным способом выхода из внутриличностного конфликта. А каково ваше мнение? Обоснуйте его.

18. При каких условиях возникают внутриличностные конфликты?

19. Что представляет собой переживание внутриличностного конфликта?

20. Какие из психологических защит являются наиболее эффективными при разрешении внутриличностных конфликтов?

21. Перечислите особенности возникновения и протекания конфликтов в образовательной среде.

22. Какие причины обуславливают усиление педагогических конфликтов?

23. Дайте определение конфликтологической компетентности педагога.

Глава 2. ПРАКТИКА КОНСТРУКТИВНОГО РАЗРЕШЕНИЯ КОНФЛИКТОВ В ШКОЛЬНОЙ СРЕДЕ

2.1. Нормативные механизмы предупреждения конфликтов в образовательной организации

В качестве отправной точки в практике разрешения конфликтов конфликтологи указывают работу К. Левина «Разрешение социальных конфликтов», опубликованную в 1948 году. Кризис 60-х годов XX века послужил основанием для постановки задач регулирования межгосударственных отношений, начинают выходить периодические издания, наиболее известное из которых «Журнал разрешения конфликтов (Journal of Conflict Resolution)» [11, с. 285].

Фундаментальная идея современного подхода к управлению конфликтами состоит в том, что конфликт может быть управляем с получением конструктивного исхода. Понятие «*управление конфликтом*» подразумевает процесс контролирования взаимодействия самими участниками или внешними силами. Управление конфликтом включает целенаправленное воздействие на его динамику в интересах развития или разрушения той социальной системы, к которой имеет отношение конфликт. В настоящий момент управление конфликтом включает *прогнозирование* конфликта и оценку его функциональной направленности, *предупреждение* или *стимулирование* конфликта, *процесс разрешения* (совместная деятельность участников, направленная на прекращение противодействий) и *процесс урегулирования* (*регулирование*) при участии третьей стороны.

Прогнозирование осуществляется на основе анализа объективных и субъективных условий и факторов взаимодействия, индивидуально-психологических характеристик участников. Предупреждение основывается на прогнозировании и может носить вынужденный или превентивный характер.

Стимулирование конфликта предполагает вынесение проблемы для обсуждения, критику сложившейся ситуации.

Регулирование предусматривает прохождение ряда этапов:

1. Признание реальности конфликта сторонами.
2. Легитимизация конфликта, т. е. достижение соглашения сторон по признанию и соблюдению правил взаимодействия.

3. Институализация конфликта, т. е. создание соответствующих органов, групп по урегулированию.

Важен вопрос о критериях разрешения конфликта. Общеизвестными главными критериями являются:

- удовлетворенность сторон его результатами;
- степень разрешения противоречий.

К условиям и факторам разрешения конфликта можно отнести:

1. Достаточную «зрелость» конфликта.
2. Потребность субъектов в его разрешении.
3. Прекращение конфликтного взаимодействия, являющееся началом разрешения.

4. Снижение интенсивных негативных эмоций, переживаемых сторонами, чему способствуют:

- критический анализ своего поведения и признание собственных ошибок;

- стремление понять точку зрения другого;

- выделение конструктивных элементов в поведении другого.

5. Поиск общих или близких по содержанию точек соприкосновения, сосредоточенность на интересах сторон.

Технологии урегулирования конфликта:

1. *Информационные:* устранение дефицита информации, исключение ложной информации, слухов.

2. *Коммуникативные:* организация общения между сторонами.

3. *Социально-психологические:* работа с неформальными лидерами, носителями мнений, снижение напряжения, укрепление психологического климата.

4. *Организационные:* решение кадровых вопросов, использование методов мотивации, изменение условий взаимодействия.

При урегулировании конфликта Н. В. Гришина со ссылкой на Р. Дарендорфа предлагает последовательное использование следующих технологий (рис. 5):

- переговоры;
- посредничество третьей стороны (медиация);
- арбитраж (выполнение решений третьей стороны является обязательным);
- обязательный арбитраж (обязательное обращение в арбитраж).

Результатом урегулирования могут стать *доминирование* (победа) одной стороны; *компромисс* как уступки обеих сторон; *интеграция* как объединение сторон для разрешения проблемы.



Рис. 5. Варианты завершения конфликта

Центральной технологией разрешения конфликтов считаются *переговоры*. Переговоры могут быть *жесткими, мягкими и принципиальными* [78]. Различия типов переговоров хорошо иллюстрирует транзактный анализ Э. Берна (рис. 6). Жесткий формат переговоров возникает в ситуации, когда стороны занимают позицию «родитель»: каждый отстаивает свои интересы, стараясь занять позицию «над». Такой формат приводит к уступке одной стороны или компромиссу в ситуации торга. Мягкие переговоры ориентированы в первую очередь на сохранение отношений, это переговоры с позиции «ребенок». Принципиальные переговоры возможны тогда, когда стороны зани-

мают позицию «взрослый» (наравне). Формула таких переговоров: «Требовательно к проблеме, мягко к человеку».



Рис. 6. Характеристика позиций личности, проявляющихся в переговорном процессе

Позиция «родитель» имеет разные эго-состояния: *критикующий* («плохо-хорошо», «молодец-немолодец», «должен», «обязан») и *заботливый* («что сделать», «я сделаю»). Позиция «ребенок» также имеет эго-состояния: *бунтующий* («нет, не хочу, не буду, почему я? это не я!» Пики бунтарства приходятся на 3 года и 12 лет), *приспосабливающийся/адаптивный* («я больше не буду так делать»), *творческий/спонтанный* («почему? зачем? как?»). Позиция «взрослый» не имеет эго-состояний, она характеризуется сдержанностью, ответственностью за себя и результаты, высокой коммуникативной компетентностью (активное слушание, регуляция эмоций, опора на факты).

Родительская позиция закрепляется в поведении человека к 6, 7-летнему возрасту и создает у каждого из нас устойчивые паттерны поведения во взрослом возрасте, образуя драматические треугольники Стивена Карпмана (1968) – манипулятивный треугольник, треугольник власти, конфликта (рис. 7). Критический родитель в треугольнике становится «преследователем», заботливый – «спасате-

лем», ребенок – «жертвой». Такое распределение ролей необязательно, роли в треугольнике подвижны, участников взаимодействия может быть и два, и несколько. Каждая позиция имеет свою выгоду: преследователь испытывает удовольствие от своей правоты, спасатель – от осознания своего благородства, жертва испытывает сладкую жалость к себе и удовольствие от того, что находится под защитой. Система «жертва – преследователь» является устойчивой: один нападает, другой оправдывается, появление спасателя делает систему неуправляемой и треугольники начинают множиться, роли меняются. Проблема манипулятивных конфликтных отношений состоит в том, что взаимодействие внутри треугольника направлено не на решение проблемы и поиск выхода, а на доказательство своей правоты. Наиболее полно и подробно манипулятивное поведение описано Е. Л. Доценко [15].



Рис. 7. Конфликтный (манипулятивный) треугольник С. Карпмана

Приведем пример: «На перемене два мальчика подрались, один напал (П1), другой защищался (Ж1). Пришел отец жертвы 1 и надрал уши преследователю 1, соответственно занял позицию П2. Пришел отец преследователя 1, чтобы защитить своего ребенка (чужой родитель не имеет права наказывать чужого ребенка). Он занимает сразу две позиции: спасатель 1 по отношению к своему ребенку и преследователь 3 по отношению к отцу преследователя 1. Далее возникает система «жертва – преследователь», в которой два отца поочередно меняют роли, нападая друг на друга. Ни одна из сторон не побеждает, но поскольку конфликт не разрешен, отцы объединяются против классного руководителя: «Она не следит за детьми!» и предлагают ей роль очередной жертвы. Классный руководитель не принимает эту роль и выступает преследователем 4 по отношению к родителям: «Вы не занимаетесь воспитанием, на собрания не ходите! Дети учатся плохо, ведут себя очень плохо!». Отцы в роли жертв уходят домой и дома выступают преследователями по отношению к женам: «Я работаю с утра до вечера, а ты не воспитываешь!» и по отношению к детям: «Из-за тебя имел «бледный» вид!». Дети, жены плачут. Перед сном мамы идут целовать и успокаивать детей: «Я завтра схожу в школу и разберусь со всеми» – спасатели 2, 3.

Приведенный пример подчеркивает бесконечность существования отношений в конфликтных треугольниках. Однако осознание сущности манипулятивного взаимодействия дает возможность партнерам использовать сильные стороны каждой позиции для выхода из конфликтных взаимодействий. Преследователь может занять позицию «учитель», который может рассказать о способах достижения результата, взять на себя ответственность по необходимому сопровождению. Спасатель принимает позицию «посредника, помощника», который помогает в поиске ресурса, жертва может занять позицию «ученик», который оценивает, какая помощь нужна, просит ее, готов к изменениям.

Как остановить конфликтное взаимодействие?

1. Войти в систему еще одной жертвой: «Вы ссоритесь, мешаете мне доделать работу, я завтра должна сдать отчет.....; я не могу спать...; у меня поднялась температура, давление...».

2. Войти в роль преследователя: «Вы оба друг друга стоите! Из-за вас обоих.....!»

3. Далее вернуться к распределению ответственности за происходящее из позиции взрослого.

В современном обществе манипуляции являются неотъемлемой частью жизни. Ответственное поведение предполагает умение цивилизованно противостоять нападению и манипуляции. Существует два вида психологических защит от манипуляции в зависимости от того, как они ориентированы:

1. *Неспецифические* – релевантные (соответствуют) факту наличия угрозы. Признаки неспецифической защиты: покачивание головой в горизонтальной плоскости; замедление движения; упавший голос; зевота; замирание; бессознательное бегство (например, позывы бежать в туалет).

2. *Специфические* – нерелевантные (не соответствуют) характеру угрозы. Признаки специфической защиты: установка на изменение/разрушение воздействия; встречная активность/агрессивная реакция; вскрытие намерений человека; использование приемов коммуникативного взаимодействия; блокировка коммуникаций (уклонение); игнорирование.

Индикаторы манипуляций:

– дисбаланс в распределении ответственности (вы должны неожиданно делать что-то вместо кого-то);

– дисбаланс в отношении (плата не соответствует вашим вложенным усилиям);

– человек оказывает вам внимание, услуги, которые выходят за рамки привычного поведения, они односторонни и избыточны;

– неконгруэнтность поведения (несоответствие эмоциональной и семантической составляющих);

– стремление человека стереотипизировать ваше поведение («веди себя в соответствии»);

– человек предлагает вам неоправданный дефицит времени;

– понимание, что легче сделать что-то самому, чем объяснять и ждать действий партнера.

Возвращаясь к описанию сути *принципиальных переговоров*, отметим, что они осуществляются при соблюдении следующих правил:

1. Отношения участников рассматриваются как *партнерские*, так как им предстоит совместно принять решение.

2. Цель переговоров – разумное решение на основе *объективных критериев*.

3. Участники действуют независимо от доверия или недоверия к другой стороне.

4. В процессе следует сосредоточиться на интересах, которые важно исследовать.

5. Важно обсуждать взаимные выгоды и многообразие вариантов решения.

Согласно Дж. Рубину (2003), выделяются две модели переговоров: *модель взаимных выгод и модель уступок (сближения)*.

Рассматривая конфликт с предметной и эмоциональной точек зрения, заинтересованные лица забывают о его ценностно-нормативной основе. Общее представление о нормативности связано с представлением о «должном, желательном». Категория «*норма*» в переводе с латинского означает руководящее начало, правило, образец. Н. В. Гришина описывает три аспекта нормативности [11]:

1. Стремление участников конфликта к нормативному обоснованию своих позиций.

2. Нормы задают определенные стандарты поведения и, следовательно, нормы конфликтного поведения.

3. Нормы имеют общественно-исторический характер, который придает многообразие конфликтам в различных культурах.

Важно подчеркнуть, что человек всегда хочет придать своей позиции статус нормативности за счет дискредитации позиции другого. Напомним, что структурным элементом любого конфликта являются образы конфликтной ситуации, формирование которых может быть основано на известных *ошибках каузальной атрибуции*: свое поведение рассматривается с позиции внешней ситуации, а поведение второй стороны – с позиции личностных особенностей. Критерий, к которому апеллируют стороны, – *справедливость*. М. Дойч (1973), разбирая соотношение справедливости-несправедливости, подчеркивает:

– справедливость связана с характером распределяемого блага, с ролями, вовлеченными в процесс распределения («А судьи кто?»), процедурой и временем распределения;

– справедливость связана с ценностями (критериями), лежащими в основе распределения: ценности равенства, заслуги, принципы рыночной экономики и др.;

– справедливость связана с принятыми правилами распределения, с измерительными процедурами, процедурой принятия решения (участие сотрудников в принятии решений зачастую становится главным критерием справедливости). Важнейшим концептом, объясняющим переживаемую несправедливость, выступает понятие «депривация», для которой характерно расхождение между ожиданиями и результатом, а также сравнение индивидуальных достижений и достижений другой стороны. Чем больше депривация, тем более выражено чувство несправедливости.

Отметим в заключение, что нормы и правила взаимодействия в конфликте ориентированы на типические ситуации, типические мотивы, типические цели и типические представления о протекании конфликтов. Эти правила принимаются как очевидные, поэтому не рефлексировываются участниками конфликтного взаимодействия.

Возвращаясь к теме институализации конфликта как создания соответствующих органов и групп по урегулированию, важно отметить роль комиссии по урегулированию споров между субъектами образовательных отношений в защите прав и законных интересов. Предполагается, что основной задачей конфликтной комиссии является разрешение разногласий путем доказательного разъяснения и принятия оптимального варианта разрешения конфликта.

Указанная комиссия формируется в образовательном учреждении для разрешения противоречий между участниками образовательных отношений по вопросам реализации своих прав, свобод и законных интересов в образовательной среде или противоречий, сопутствующих учебной деятельности при появлении условий, вызывающих конфликт интересов учителя (преподавателя) при оспаривании действий о применении к учащимся административных мер воздействия. В комиссию вправе обращаться учащиеся (воспитанники), их родители (законные представители), а также преподаватели, воспитатели, сотрудники, управляющие образовательным учреждением. Необходимо указать, что все принятые комиссией акты и определения (заключения) должны соблюдаться.

Для того чтобы грамотно и достоверно решить конфликт, комиссия обращается за данными к участникам спора, использует в своей деятельности различные нормативные документы, информационную и справочную литературу, заслушивает мнения сторон. Комиссия также вправе пригласить свидетелей конфликта или соответствующих специалистов, а также несовершеннолетнего обучающегося для дачи устных объяснений, показаний при условии, что это не нанесет психологической травмы ребенку и соответствует морально-этическим нормам. В случае сообщения о преступлениях и административных правонарушениях, комиссия их не рассматривает, а передает информацию в соответствующие органы. Обращения, не имеющие подписи (авторства), не рассматриваются.

Проблемы, возникающие в стенах образовательного учреждения, могут возникать среди субъектов: родителей, педагогов, учащихся, администрации. Наиболее часто возникают конфликты между детьми, которые можно быстро урегулировать при участии классного руководителя. Зачастую дети самостоятельно без участия взрослых могут найти выход из разногласий. В случае, когда ученики прибегают к опыту педагога, он должен спокойно, без давления на несовершеннолетних оказать нужную помощь и урегулировать конфликт сторон.

Родителям стоит помнить, что конфликт не всегда деструктивен. Бывает много конструктивных конфликтов, которые приводят к разрешению разногласий, выходу из неблагоприятной ситуации. Очень часто можно наблюдать, как конфликты добавляют опыт и социальные навыки, необходимые ребенку во взрослой жизни. Поэтому родители должны дать ребенку подсказку, как ему действовать в школе со сверстниками, если возник конфликт, а не решать все за него.

Самые острые конфликты, требующие вмешательства администрации, – это конфликты между учителем и родителями. Причины могут быть очень разные. В соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» родители имеют право защищать права своих детей всеми способами, не запрещенными законодательством Российской Федерации. При конфликтной ситуации родители должны помнить, что первым шагом должно быть разбирательство в стенах учебного заведения. В законе указано, что родители

имеют право направлять в органы управления организацией, осуществляющей образовательную деятельность, обращения о применении к работникам указанных организаций, нарушающим и (или) ущемляющим права обучающихся, родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся, дисциплинарных взысканий. Такие обращения подлежат обязательному рассмотрению с привлечением обучающихся, родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся.

В качестве нормативно обусловленных форм и методов разрешения конфликтов в образовательных организациях далее нами будут рассмотрены принципы организации, содержание деятельности службы медиации образовательного учреждения, работа которой направлена на разрешение и предупреждение конфликтов в образовательной среде. Медиация – это процесс переговоров, в котором медиатор-посредник является организатором и управляет переговорами таким образом, чтобы стороны пришли к наиболее реалистичному и удовлетворяющему интересам обеих сторон соглашению. Школьная медиация – это инновационный метод, который применяется для разрешения споров и предотвращения конфликтных ситуаций между участниками образовательного процесса в качестве современного альтернативного способа разрешения споров [83, 86]. Служба школьной медиации – это служба, созданная в образовательной организации и состоящая из работников образовательной организации, учащихся и их родителей, прошедших необходимую подготовку и обучение основам метода школьной медиации и медиативного подхода. Важную роль в интеграции метода играет вовлечение семьи при условии, что родители (законные представители) знакомы с основами метода. Конфликт будет разрешаться успешнее, если родители (законные представители) будут ориентировать ребенка на медиативный подход, а образовательная организация и семья будут воспринимать друг друга как партнеров, стремящихся к одной цели.

2.2. Технологии конструктивного влияния в коммуникативном процессе как условие предупреждения и разрешения конфликтов в образовательной среде

Вступая во взаимодействие, люди оказывают взаимное влияние друг на друга с помощью психологических средств: вербальных, паралингвистических и невербальных сигналов. Е. В. Сидоренко определяет психологическое влияние как воздействие на состояние, чувства и поведение другого с помощью психологических средств с предоставлением ему права и времени отвечать на воздействия [67]. Однако кроме психологических средств влияния есть и непсихологические – это социальные и организационные санкции, физические средства воздействия. Это привело к появлению таких дисциплин, как «Организационное поведение», «Управление человеческими ресурсами». Самыми насыщенными психологическими средствами влияния считаются образовательный процесс, ведение переговоров, медиация конфликта.

Цели влияния на других людей разнообразны: влияние удовлетворяет потребности человека; возможность влиять подтверждает значимость существования человека (значимость рассматривается как представленность человека в сознании другого). Это достигается в двух типах отношений: любовь (привязанность) и власть. Способность воздействовать на других есть несомненный признак существования.

Влияние выступает как собственная потребность, часто малоосознаваемая. Люди остро переживают неспособность противостоять чужому влиянию; поддаваться влиянию считается признаком слабости, поэтому потере своего «Я» под влиянием другого противостоит опережающее собственное воздействие на партнера по общению. Е. В. Сидоренко отмечает, что *энергетически легче* отстаивать свою точку зрения, чем слушать, слышать, понимать, усваивать чужую.

Большинство людей считает, что цели их влияния на других благородны и направлены на интересы дела, творчество, развитие, при этом свои потребности во влиянии скрываются. Например: родители требуют от ребенка самостоятельности. Явно – воспитание важных личностных качеств. Скрыто – потребность в покое, отдыхе, избавление от чувства вины из-за того, что мало времени уделяют ребенку.

Е. В. Сидоренко подчеркивает, что каждый человек имеет право влиять и отвергать влияние. Речь может идти только о том, насколько цивилизованными, конструктивными являются формы влияния. Е. В. Сидоренко выделяет следующие виды влияния: *варварское* (нецивилизованное, грубое по отношению к культурным нормам и ценностям), *манипулятивное* и *цивилизованное* (способствующее сохранению психического здоровья и развитию деловых и межличностных отношений). Цивилизованное влияние соответствует правилам этики и этическим нормам субъекта. Этикет включает в себя регламент взаимодействия, формы обхождения с людьми, формы самовыражения и обращения с материальными предметами. Первым шагом на пути цивилизованного влияния на других является осознание своих истинных целей.

Варварское психологическое влияние реализуется в форме *нападения и принуждения*. В современных реалиях такое влияние определено как *буллинг*. Нападение несет в себе черты физического насилия; это словесная атака, обращенная к эмоциональной сфере. Оно может быть *целенаправленным* (Это заставит его...), *импульсивным* («сброс агрессии, вызывающей негативную реакцию окружающих», Я вспылил...) и *тотальным*, которое включает и первый, и второй типы. К формам нападения относятся неконструктивная критика (критика личности, которая не позволяет индивиду «сохранить лицо», отнимает веру в себя); негативная констатация, напоминающая о фактах биографии (нация, раса, место жительства, родители, болезни, строение тела, внешность, ссылки на «грехи» и др.); непрошенные советы и рекомендации, нарушающие личные права.

Принуждение, по сути, является примитивным использованием людей для достижения своих целей, оно близко к жесткому манипулированию человеком. Формы принуждения: объявление жестких сроков, способов выполнения работы; наложение запретов и ограничений; запугивание последствиями; угроза физической расправы. Варварство не оставляет человеку возможности выбирать, принимать решения, ответственность, планировать, рассчитывать на свои силы. В табл. 12 представлено разнообразие видов влияния и способов противостояния ему.

Таблица 12

**Классификация видов влияния и цивилизованного
противостояния ему**

| № п/п | Вид влияния | Характеристика | Способ противостояния |
|--|-------------------------|---|--|
| Цивилизованное конструктивное влияние | | | |
| 1 | Аргументация | Использование фактов и непротиворечивых положений | Контраргументация, информационный диалог |
| 2 | Я-высказывание | Сообщение о том, что происходящее (действия партнера) вызывают чувства, эмоции, которые мешают взаимодействию | Уточняющие вопросы |
| 3 | Самопродвижение | Открытое заявление о своих целях, намерениях | Конструктивная критика, вежливый отказ |
| 4 | Просьба | Открытое заявление о том, что какого-либо ресурса недостаточно | Вежливый отказ, уклонение |
| 5 | Конструктивная критика | Обоснование несоответствия целей, средств, действий условиям и требованиям | Уточняющие вопросы, информационный диалог |
| Нецивилизованное влияние | | | |
| 6 | Манипуляция | Скрытое побуждение к действиям, выгодным манипулятору | Я-высказывание, «психологическое самбо», информационный диалог, игнорирование, уклонение |
| 7 | Игнорирование | Умышленное невнимание к партнеру | Самопродвижение, конструктивная конфронтация |
| 8 | Нападение | Внезапная атака, грубые агрессивные суждения | «Психологическое самбо», конструктивная конфронтация, уклонение |
| 9 | Принуждение | Приневоливание к выполнению определенных действий с помощью угроз | Конструктивная конфронтация, контраргументация |
| Амбивалентное влияние | | | |
| 10 | Внушение | Сознательное неаргументированное воздействие с целью изменить состояние, отношение к чему-либо | Конструктивная критика, энергетическая мобилизация, уклонение |
| 11 | Заражение | Произвольная и непроизвольная передача своего состояния или отношения другому человеку | Энергетическая мобилизация, уклонение, конструктивная критика |
| 12 | Побуждение к подражанию | Произвольное и непроизвольное стремление вызвать желание быть похожим на себя | Энергетическая мобилизация, уклонение |

Раскроем речевые конструкты, соотносящиеся с конструктивными приемами влияния и противостояния влиянию.

Аргументация: необходимым условием аргументации является эмоциональный «штиль» и согласие партнеров слушать друг друга. *Общие правила аргументации:* вежливость, краткость и простота высказываний; общий язык (отсутствие сложного терминологического оформления); наглядность (рисунки, графики, образцы, метафоры); избегание чрезмерной убедительности, доказательности.

Приемы аргументации:

1. Метод «перелицовки» аргументов партнера (прослеживаем последовательность высказываний до тех пор, пока не будут найдены противоречие, ошибка).

2. Техника Сократа (метод положительных ответов: я думаю, Вы согласитесь с тем, что...).

3. Техника «Ссылка на три причины» (во-первых, во-вторых, в-третьих).

4. Техника разделения аргументов (полностью согласен с тем, что... , есть сомнения относительно чего-то..., а что касается..., то я полностью уверен..., могу утверждать...).

5. Обращение к фактам.

6. Двусторонняя аргументация (открытое предъявление как сильных, так и слабых сторон ситуации, решения и др.).

Я-высказывание/я-послание (структура, алгоритм): 1. *Констатация факта* (например: ты не выполнил задание в срок); 2. *Обозначение чувств, эмоций* по этому поводу (я неприятно удивлена); 3. *Обозначение причины эмоций* (мы договорились о сроках, так как нужно выставлять отметки, четверть заканчивается); 4. *Вопрос, призыв, вывод* (сожалею, вынуждена ориентироваться на те оценки, которые есть в журнале, или – у тебя есть время до утра и т. д.).

Цивилизованная конфронтация является самой мощной техникой противостояния нападению и манипуляции. Риск использования конфронтации состоит в том, что ее применение может прекратить отношения, сотрудничество будет разрушено. Поэтому важно оценить ситуацию и ваши интересы по отношению к человеку, рассмотреть возможные последствия и только тогда выбирать одну из стратегий: конфронтацию, принятие поведения другого, разрыв отношений.

Фазы конфронтации:

1-я фаза. *Я-послание* о фактах и чувствах, которые вызывает поведение партнера.

2-я фаза. *Усиление Я-послания* (когда я говорю о том, что мне неприятно, а ты не реагируешь, я начинаю злиться...).

3-я фаза. *Просьба* (я прошу больше так не делать, перестать...).

4-я фаза. *Назначение санкций* (если еще раз..., то я...). *Важно!* Назначая санкции, вы должны быть готовы их реализовать.

5-я фаза. *Реализация санкций*.

После реализации санкций возможен переход к конструктивному взаимодействию или разрыв отношений. В реальной жизни конфронтация заканчивается на 4-й фазе, это включает *созависимые/манипулятивные* отношения, начинается «бег по кругу» («если ты еще раз напьешься, я разведусь с тобой»), и такие отношения длятся годами.

Уклонение используется, если взаимодействие неизбежно. Можно поступить следующим образом: взять «time-out»; отвлечь внимание на бытовые подробности; физически выйти из пространства; сократить интервал взаимодействия; перенести разговор на другое время.

Также можно использовать символический, философский выход как обобщенное высказывание («Что есть правда?») или использовать чувство юмора.

Конструктивная критика – это *подкрепленное фактами обсуждение* целей, средств, действий и обоснование их несоответствия актуальной ситуации. Однако в коммуникациях можно наблюдать до 25 форм неконструктивной критики:

1. *Критика-упрек* (ну что же вы?)
2. *Критика-надежда* (надеюсь, что в следующий раз...)
3. *Критика-подбадривание* (ничего, в следующий раз...)
4. *Критика-аналогия* (раньше я сам...)
5. *Критика-похвала* (хорошо, но мало)
6. *Безличная критика* (в нашем коллективе...)
7. *Критика-озабоченность* (я озабочен, так как от этого зависит...)
8. *Критика-сопереживание* (я вас понимаю, но...)
9. *Критика-сожаление* (я сожалею, но...)

10. *Критика-удивление* (как? Неужели?)
11. *Критика-ирония* (строили, строили...)
12. *Критика-укоризна* (что же вы так?)
13. *Критика-предупреждение* (если еще раз!)
14. *Критика-требование* (придется переделать!)
15. *Критика-обида* (не ожидал от вас!)
16. *Критика конструктивная* (работа выполнена неверно. Что собираетесь предпринять?)

Общие правила конструктивной критики: фактологичность, корректность, эмоциональный «штиль».

Алгоритм конструктивной критики:

1. Объясните, что сделано неверно.
2. Спросите о причине.
3. Скажите о своем отношении, о чувствах.
4. Скажите о последствиях ошибки.
5. Сделайте паузу!
6. Спросите, как будет исправлять, выскажите свои соображения, обговорите сроки.
7. Подчеркните, что критикуете *действия, не личность*. Напомните о прошлых достижениях.

Речевые конструкты вежливого отказа. Отказ нужен тогда, когда человек точно знает, что просьбу не выполнит; человеку предлагают что-то для его блага, но ему это не нужно; ситуация связана с отношениями между полами или выполнение просьбы повлечет нарушение норм. *Важно! Умение просить и умение отказываться являются маркерами психологической зрелости и позиции взрослого!*

При отказе важно! Поддерживать зрительный контакт; при ключевом слове возможно доброжелательное прикосновение (за секунду до ключевого слова) к руке. После отказа предложить встречную альтернативу, компромисс, новое решение (давайте сделаем таким образом...).

Выделяют *отказ-сожаление, отказ-вынужденность, отказ-опасение:*

1. Боюсь, что это невозможно...
2. К сожалению, я не смогу...
3. Мне жаль вас огорчать, но факты...
4. Хотелось бы вас порадовать, но ситуация такова...
5. Боюсь, что это очень сложно для меня...

6. К сожалению, сейчас я не имею возможностей, времени....

7. Благодарю за интерес ко мне и моим возможностям, но по объективным причинам...

8. Я ценю ваше доброе отношение, но вынужден отказаться.

Алгоритм «перманентного отказа»:

Шаг 1. Благодарность: «Благодарю за доверие, спасибо, что обратился именно ко мне ...»;

Шаг 2. Аргументация отказа, причины: «У меня есть твердое правило ...»;

Шаг 3. Вежливый и твердый отказ.

Если человек продолжает просить, надо повторить его аргументы, показать, что вы его услышали, и еще раз вежливо и твердо отказать.

Техники, способствующие преодолению манипулятивного взаимодействия («психологическое самбо»).

Условия применения: эмоциональная включенность, вежливость, простота высказываний, краткость (Н. В. Цзен, Ю. В. Пахомов, 1985).

1. *Техники уточнения:* «Что именно? Как вы это понимаете? Что позволило сделать такой вывод? Что вы имеете в виду?»

2. *Техника «Английского профессора»* – подчеркивание факта того, что ваше поведение – это ваша особенность: «Вы, как всегда, ничего не успели!» – «Это моя особенность – опаздываю».

3. *Условное согласие с частью сказанного («Наведение тумана, или Техника айкидо»):* Например, на фразу «Вы вообще ничего не понимаете!» можно ответить: «Вполне возможно, я что-то упустил!»). Например, на фразу «Ты в джинсах выглядишь ужасно!» можно ответить: «Возможно, ты и права».

4. *Техника «Заезженная пластинка»,* или предоставление партнеру возможности полностью высказаться: «Я понимаю... Я понимаю... Я понимаю...». Это многократное повторение одной и той же емкой фразы, содержащей в себе важное сообщение нападающему или манипулятору, всякий раз с одной и той же интонацией, например: «Я думал, ты лучше меня сможешь понять...» – «Я готов еще раз тебя выслушать». «Что толку говорить, если ты не понимаешь элементарных вещей». – «Я готов еще раз тебя выслушать». «Может быть, ты просто не хочешь меня понять?» – «Я готов еще раз тебя выслушать».

5. *Перевод конфликтной ситуации* из настоящего времени в будущее: «Я понимаю... Что мы сможем предпринять?»

6. *Техники «Вежливый отказ»* – сожаление, опасение, вынужденность.

7. *Техника «Козырная карта»*: в момент наиболее резкого, неожиданного нападения на вас можно сказать: «Спасибо, что предупредили...., что говорите мне об этом».

Техники регуляции эмоционального состояния

1. *Проговаривание собственного состояния* или отношения к тому, что происходит: «Я сожалею, мне тоже не нравится...».

2. *Проговаривание состояния* или отношения партнера к происходящему: «Я вижу, вы сомневаетесь, вам не понравилось...».

3. *Открытое проявление уважения* к клиенту: «Я понимаю...».

4. *Условное согласие*: «Действительно...., при этом позвольте...».

5. *Перевод эмоционального состояния* в его обсуждение: «Что именно вызвало ваши переживания, чувства...? Что именно произошло?»

6. *Использование дисклеймеров* – речевых конструктов, которые выравнивают эмоциональный фон: «Я вас огорчу, но вынужден сказать...; Боюсь вас расстроить, но..., Я вас не порадую...».

7. *Техника «Согласие в несогласии»*: «Думаю, что мы сегодня солидарны с вами в том, что пока не пришли к согласию».

Коммуникативный процесс становится конструктивным в той степени, в какой партнеры способны демонстрировать ориентацию на другого, что определяется понятиями «конфирмация и дисконфирмация». Конфирмация понимается как подтверждение ценности, значимости личности, а дисконфирмация как игнорирование, отрицание личности [39]. Конфирмация реализуется на трех уровнях:

– признание физического существования (я тебя вижу, приветствую, радуюсь встрече);

– признание личностной значимости другого, его самооценности (твои чувства, мысли важны для меня);

– признание опыта другого как ценного (твой опыт интересен, уникален!).

Далее предлагаем перечень базовых коммуникативных техник, которые составляют суть коммуникативной компетентности и позво-

ляют оказывать конструктивное влияние на субъектов образовательного процесса. Определяя коммуникативную компетентность как главный профессиональный ресурс, И. А. Зимняя [43] отмечает, что коммуникативная компетентность есть «сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека».

Коммуникативная компетентность не постоянная и не универсальная характеристика. В качестве критериев коммуникативной компетентности О. И. Матяш выбирает *эффективность и уместность* коммуникации. Эффективность понимается как способность продвигаться к желаемой цели, получать результат, а уместность предполагает организацию коммуникативного взаимодействия с учетом условий, контекста, культурных и нравственных норм, возраста партнера по общению. Самый высокий уровень коммуникативной компетентности личности проявляется в *помогающих ненасильственных отношениях*, для которых характерно [17, 52, 65]:

1. Наблюдение без оценивания, констатация факта.
2. Отражение/выражение чувств и их причины.
3. Запрос, просьба, требование.

Чтобы коммуникация состоялась, необходимо, чтобы произошло «подключение» к переданному смыслу, т. е. сообщение так или иначе «отозвалось» в получателе. Этому в большей степени соответствует совместность усилий участников, позволяющая эффективно преодолеть «многослойность» коммуникативного процесса:

- *я говорю;*
- *ты слушаешь;*
- *ты понимаешь то, что я хотел сказать;*
- *я понимаю, что ты меня понимаешь.*

Полноценному наполнению всех «слоев» способствует использование техник активного слушания, метакоммуникативных техник, матрицы понимания (табл. 13, 14).

Предваряя перечень техник активного слушания, важно подчеркнуть, что в коммуникативном процессе нельзя поставить равенство между двумя глаголами: *слушать и слышать*. Также необходимо упомянуть правило: «Когда Вы говорите, Вы не слушаете!!!».

Существует несколько вариантов слушания:

1. *Информационное слушание* с целью сбора фактической информации.

2. *Безмолвное нерефлексивное слушание*, подтверждаемое киванием, междометиями.

3. *Эмпатическое слушание* как сосредоточенность на эмоциональном состоянии партнера, эмоциональный отклик.

4. *Рефлексивное слушание*, позволяющее прояснить и содержательную, и контекстную составляющие коммуникации. Инструментами рефлексивного слушания являются техники активного слушания, которые включают в себя техники постановки вопросов и техники вербализации (технику «Эхо», перефразирование, интерпретацию).

Таблица 13

Техники постановки вопросов

| Вопрос | Определение | Как сказать? |
|----------------|--|---|
| Закрытый | Вопросы предполагают односложные ответы: «Да», «Нет». Используются только в качестве контрольных вопросов | Все ли понятно из того, что я сказал? Есть ли у нас время? |
| Открытый | Вопросы начинаются со слов «Что?», «Как?», «Каким образом?», «Где?», тем самым предполагают развернутый ответ и поддерживают диалог. Вопросы «Зачем?» и «Почему?» являются деструктивными, так как вызывают сопротивление партнера | Что вы имеете в виду, когда говорите о ...? Как это произошло? Как вы это понимаете? Каким образом и где мы можем это использовать? Что заставило поступить именно так? |
| Альтернативный | Вопросы содержат варианты ответов и ставят человека в ситуацию выбора | Что для нас предпочтительнее: А или В? |

Типичными ошибками при постановке вопросов считаются формулировки, начинающиеся со слов «Почему...?», «Почему вы не...?», «Как вы могли это сделать, сказать...?», «Зачем...?». Эти вопросы воспринимаются как нападение.

Техники вербализации

| Техника вербализации | Определение | Как сказать? |
|----------------------|--|--|
| Пересказ, «эхо» | Повторение ключевых слов, цитирование партнера | Повторите с вопросительной интонацией одно или два слова, сказанных партнером |
| Перефразирование | Краткая передача сути сказанного | Если я правильно тебя понял, то...? Правильно ли я тебя понимаю...? Вы хотите сказать....? |
| Интерпретация | Высказывание предположения об истинном значении сказанного | Вы, наверное, имеете в виду..., это так? Для тебя это означает..., это так? |

Важность активного слушания и регуляции эмоциональных состояний во взаимодействии с детьми нельзя переоценить, так как педагог в данном случае обучает ребенка активному взаимодействию со своим внутренним миром, помогает понять собственные чувства, так как активное слушание возвращает ребенку то, что им сказано, но с обозначением чувства, например:

- Он меня обозвал! – Ты огорчен, рассержен, ты обиделся!
- Я не хочу это делать! – Тебя что-то расстроило? Напугало?
- Я не надену это! – Тебе это не нравится?
- Я не буду с ним играть (рисовать и др.) – Ты на него обижен?

В результате использования техник рефлексивного слушания ослабевают негативные переживания, ребенок начинает говорить о себе и сам продвигается в решении проблем взаимодействия с окружающим.

О. И. Матьяш [39], раскрывая понятие «*метакоммуникации*» (коммуникации о коммуникации), описывает ее координирующие функции:

- комментарии к действиям другого – «Мне кажется, ты меня не слушаешь!»;
- прояснение смыслов друг друга, сообщение о своем восприятии – «То, что я говорю, важно для тебя? Все ли понятно? Что из сказанного вызывает сомнение, интерес?»;

– координация совместных действий – «Давай обсудим подробнее»;

– обсуждение отношений – «Что мешает понять друг друга?».

Представленные выше техники используются в *матрице понимания*, алгоритм которой мы предлагаем:

1. Слушание.
2. Прояснение, уточнение (объясните, пожалуйста, еще раз...).
3. Эхо (повторение ключевых фраз, слов).
4. Выражение, отражение чувств: «Вы не очень довольны...».
5. Развитие идеи, перефразирование: «Если исходить из того, что Вы сказали...».
6. Аргументация, предложение компромисса, нового решения.
7. Проверка понимания и согласия.
8. Выражение, отражение чувств (я рад, что мы понимаем друг друга).
9. Резюме (итак...).

Таким образом, основу коммуникативной компетентности, которая, в свою очередь, составляет основу конфликтологической компетентности, составляют следующие умения: ориентация на другого (слушать, слышать, понимать смыслы другого, т. е. использовать техники активного слушания); умение конструировать сообщение, ясно и точно выражать свои мысли, аргументировать; умение координировать разговор, используя метакоммуникативные техники; умение конструировать коммуникацию активно и поэтапно – установление контакта, выслушивание, прояснение смыслов, мотивирование к продолжению, завершение контакта; умение регулировать эмоциональные состояния в процессе взаимодействия.

Подводя итоги, можно сказать, что в коммуникативном процессе важны безоценочность, ориентация на проблему, цель взаимодействия, открытость, искренность, равноправие, гибкость как умение посмотреть на ситуацию глазами партнера. В заключение важно отметить, что все представленные речевые техники нуждаются в их апробировании в процессе взаимодействия, активной отработке. Это позволит постепенно заменить устоявшиеся речевые паттерны, которыми владеют педагоги, на конструктивные, способствующие разрешению противоречий.

2.3. Методические рекомендации по реализации моделей разрешения педагогических конфликтов

2.3.1. Модерация конфликтного взаимодействия: уточнение и согласование позиций

Термин «модерация» произошел от итальянского «moderare» и означает «смягчение», «сдерживание», «умеренность», «обуздывание». В настоящее время модератором называют руководителя дискуссии, свободного обсуждения спорных вопросов. В современном значении под модерацией понимают технику организации интерактивного общения, благодаря которой групповая работа становится более целенаправленной и структурированной [53].

Первая обширная публикация о методах модерации возникла в 1980 году и называлась «Идеи модерации» (К. Klebert, E. Schreder, W. G. Straub). Здесь впервые была обоснована необходимость использования в процессе модерации групповой работы средств визуализации и вербализации.

По мнению Г. Хаусманна и Х. Штюрмера, в качестве обобщенной цели модерации может выступать организация групповой работы в режиме сотрудничества при соблюдении равноправия ее участников. Такое понимание модеративного процесса делает технологию модерации релевантной для обсуждения спорных вопросов в ситуации конфликтного взаимодействия.

Раскрывая суть процесса модерации, можно указать, что в основе модерации лежит использование специальных приемов, методов и техник, помогающих организовать процесс свободной коммуникации, обмена мнениями, суждениями и подводящих участников к принятию профессионально грамотного решения.

Модерация имеет следующие характеристики:

- сосредоточена на конкретной проблеме;
- ориентирована не на конкуренцию, а на кооперацию;
- исключает формальный контроль и оценку;
- содержит способы деятельности, указывающие путь решения проблемы для группы;
- создает психологически комфортные условия для субъектов образовательной деятельности.

Важную роль в процессе групповой работы играет сам модератор. Содержание деятельности модератора напоминает собой деятельность наставника в процессе овладения участниками способами групповой работы. Модерация требует от ведущего сохранения нейтральной позиции, особенно недопустимы оценка и эмоциональная характеристика участников и результатов групповой работы, потому что они нарушают доверительную атмосферу процесса коммуникации. Модератор поощряет участников к сотрудничеству, задает интересные и мотивирующие вопросы и выстраивает обсуждение проблемы таким образом, чтобы спорная тема была фактически разработана. Важным моментом работы модератора является составление протокола групповой работы, в котором визуально отражаются процесс решения проблемы и наиболее значимые результаты групповой работы.

Модератор должен обладать высоким уровнем социальной и коммуникативной компетенций: он должен легко устанавливать социальные контакты, учитывать распределение социальных ролей в группе, понимать групповую динамику, управлять процессом межличностного взаимодействия. Основоположники метода К. Клеберт, Э. Шредер и В. Штрауб (2011) сравнивают модератора с акушером, который помогает группе «родить» правильное решение, сформулировать свои цели и задачи, найти способы претворения в жизнь принятых решений.

Важным профессиональным качеством модератора следует назвать способность преодолевать фрустрации участников групповой работы, связанные с содержанием коммуникации и поведенческими реакциями партнеров по групповому взаимодействию. Именно поэтому в совместной работе необходимо задавать определенные правила коммуникации. Общие правила коммуникации таковы: использование «Я-посланий»; избегание общих фраз; ориентация на цель; активное слушание; уточнение высказываний партнеров; краткость; использование конструктивной критики.

Процесс модерации, достаточно подробно описанный в литературе, состоит из четырех фаз [53]:

1. Установление фактов, основанное на сборе данных по указанной проблеме.
2. Оценка фактов (мнений по поводу установленных фактов).

Фаза носит оценочный характер. Модератор должен регистрировать высказываемые мнения.

3. Поиск разнообразных решений рассматриваемой проблемы (вариант «мозгового штурма»).

4. Принятие решений. На этой фазе предложенные варианты действий трансформируются в варианты решений. Ряд решений отбрасывают, другие объединяют и затем переходят к формированию окончательного решения, удовлетворяющего всех участников.

Важным для модераторской практики разрешения конфликтных ситуаций является вопрос о распределении ролей в группе. Установление ролей участников групповой работы связано в первую очередь с определением таких понятий, как позиции, статус, формальные и неформальные роли.

Позиция – интегральная, наиболее обобщенная характеристика индивида в статусно-ролевой внутригрупповой структуре. Позиция демонстрируется участником как положение «над» группой, «внутри» группы, «под» группой с помощью невербальных средств и характерных высказываний.

Статус – положение личности в группе, коллективе, ее место и роль в системе межличностных отношений, определяющее ее права, обязанности и привилегии.

Роль – социальная функция личности; ожидаемое поведение, обусловленное статусом или позицией человека в системе межличностных отношений.

Процесс модерации можно описать как последовательный ряд этапов.

На *подготовительном этапе* модератор должен в первую очередь ответить на ряд вопросов:

- Что знают участники о проблеме, спорном вопросе?
- Каковы могут быть ожидания, мотивация, намерения отдельных участников?
- Каковы цели модерации, чего хотим достичь в процессе работы?
- Каковы ограничения в организации процесса?
- Что произойдет после модерации? Каков будет результат?

Технологический этап модерации включает уже указанные выше фазы: становление благоприятного климата, выяснение потребностей и мотивов, определение цели взаимодействия, заявление, уточнение и формулировка проблемы, ее визуализация, организация обсуждения в пространстве. На этой фазе происходят выделение аспек-

тов возможных решений, обсуждение критериев выбора решения, визуализация решения (табл. 15).

На *аналитическом этапе* осуществляются оценка процесса взаимодействия (письменно, устно, с помощью шкал, например оси климата и результата), оценка совместно достигнутого результата.

В основе модерации групповой работы лежат базовые процессы, которые можно условно назвать «четырьмя китами модерации»: визуализация, вербализация, презентация, обратная связь.

Процесс визуализации. Визуализация содержания спорных вопросов призвана выявить противоречия в позициях участников и документально оформить результаты их преодоления, помочь участникам идентифицировать себя с результатом или самим процессом работы, прояснить сложное содержание обсуждаемой проблемы.

Таблица 15

Классификация вопросов, используемых в процессе модерации взаимодействия

| Форма вопроса | Содержание | Назначение | Воздействие |
|----------------|---|--|------------------------------------|
| Открытый | Как вы это видите, что скажете? | Сбор информации, мнений | Располагающее к диалогу |
| Закрытый | Вы против этого мнения? | Вопрос, дающий возможность сделать выбор, управлять дискуссией | Контролирующее |
| Внушающий | Вы ведь согласитесь, что так будет лучше? | Ориентация на приоритетную идею | Привнесение доминирующей идеи |
| Уточняющий | Правильно ли я понял, что...? | Уточнение, прояснение | Направляющее, уточняющее |
| Риторический | Вы же не хотите сказать, что...? | Обращение к противоречию | Побуждение к рефлексии |
| Альтернативный | Вам ближе первая или вторая позиция? | Определение приоритетов | Заставляет сделать выбор |
| Встречный | Почему вы об этом спрашиваете? | Побуждение к ответу | Пугающее или побуждающее к анализу |
| Направляющий | Как это выглядит со стороны....? | Расширение зоны обсуждения | Побуждение к новому знанию |

Информация, представленная в виде письменной или устной речи, может быть воспринята и понята участниками групповой работы по-разному. Если к письменному тексту можно вернуться и еще раз попытаться вникнуть в смысл представленной информации, то в ситуации вербальной коммуникации это возможно не всегда. Лучшему пониманию сказанного способствуют образные выражения, афоризмы, метафоры, которые облегчают формирование образа у слушателей. Техника постановки вопросов является одной из самых важных составляющих модерации групповой работы. Мудрость гласит: «Кто спрашивает, тот руководит».

Модератор также анализирует, обобщает и конкретизирует взгляды, позиции каждого участника. Очень важно сопоставить оценки и отзывы с первоначальными ожиданиями участников. С этой целью можно обратиться к записям, в которых зафиксированы ожидания и запросы участников, обсудить степень удовлетворенности и ее причины. На заключительном этапе важным является подведение итогов работы в деловом эмоциональном аспекте.

Итак, по мнению А. Редлих и Е. Миронова [60], модератор – это профессиональный посредник, методический помощник, который организует процесс коммуникации при обсуждении и решении задач (проблем) в группе, помогая участникам достичь необходимого результата. Он не обязательно должен быть специалистом в обсуждаемой теме, но ему необходимо владеть технологиями управления коммуникацией между людьми. Обычно модератора привлекают для управления стратегическими сессиями, проблемными совещаниями, заседаниями рабочих групп, а также при разрешении конфликтов в группе. В последнем случае квалификация и опыт модератора особенно важны, так как он имеет дело не только с рабочими задачами, но и с глубокими эмоциями и отношениями, которые возникают у участников в связи с конфликтной ситуацией. Важно подчеркнуть, что модераторами могут выступать школьный психолог, педагоги, владеющие технологией модерации, или приглашенный специалист.

А. Редлих и Е. Миронов выделяют основные этапы и препятствия на пути разрешения конфликта. При преодолении любого сложного конфликта приходится проходить шесть основных этапов и преодолевать шесть основных препятствий:

1. Ложные представления участников (образы конфликтной ситуации, сформированные не без ошибок каузальной атрибуции).
2. «Фасадное» общение (предъявление «масок»).
3. Малоосознанные цели.
4. Предъявление противоречивых, неточных сведений и аргументов.
5. Ригидность и упрямство в отстаивании своих позиций.
6. Отсутствие готовности к активным действиям в конструктивном направлении.

В чем состоят эти препятствия и как пройти этот путь?

Этап 1. Преодоление ложных представлений

У каждого участника процесса разрешения конфликтной ситуации есть свои представления о содержании противоречий и о способах их разрешения:

- стороны конфликта часто ждут, что модератор научит других участников конфликта («но не меня») вести себя более доброжелательно, открыто, честно и конструктивно – как угодно, но обязательно лучше, чем прежде;
- администрация рассчитывает на то, что модератор избавит ее от необходимости выполнять неприятную задачу: либо прямо сказать участникам конфликта, что именно они должны изменить в своем поведении, либо вести с ними долгие и неприятные беседы в поисках непонятого результата.

Поэтому на первом этапе необходимо сформировать конкретные и реалистичные ожидания от модерации конфликта, используя следующие шаги:

1. Прояснить и согласовать представления о процессе и возможных результатах модерации.
2. Согласовать цели и ожидаемые результаты модерации (задать направление).
3. Определить функции модератора и функции участников конфликта (зафиксировать роли).
4. Договориться о времени, месте, объеме модерации.
5. Определить критерии успешности модерации.

Важно зафиксировать цели первого этапа, которые состоят в понимании исходной ситуации, цели и ожидаемых результатов модерации, ролей и конкретно описанных критериев успешности модерации.

Этап 2. Преодоление «фасадного» общения

Участники группы, в которой проходит модерация, часто ведут себя осторожно, отстраненно, закрыто. Это связано с тем, что возникает естественное недоверие и настороженность относительно публичного обсуждения спорных вопросов. В такой ситуации контакт между участниками и модератором проблематичен: участники будут много говорить и мало чувствовать, «забалтывать ситуацию», скрывая истинные эмоции и создавая пространство рациональности, пряча чувства за «фасадами» слов. Контакт не состоится, правда останется невысказанной, обсуждение станет формальным.

В связи с этим важно:

1. Тщательно выстроить контакт с каждым членом группы и наладить конструктивные рабочие взаимоотношения между всеми участниками.

2. Модератору важно продемонстрировать модель открытой коммуникации, честно выражая свои опасения, ожидания, и интерес к каждому участнику.

Критерий успешного прохождения 2-го этапа: рост количества открытых, честных высказываний, которые оцениваются участниками *нейтрально и положительно*.

Последовательность:

– представление группе обсуждений, согласованных с руководителем;

– представление участников;

– сбор ожиданий и опасений участников;

– обсуждение правил работы.

Результатом второго этапа будут установленный межличностный контакт и достаточная степень доверительных отношений между участниками обсуждения спорных вопросов.

Этап 3. Целеполагание

Часто при попытке описать и обсудить конфликт стороны «ввязнут» в детали, высказывают противоречивые точки зрения, затрагивая неожиданные аспекты проблемы, что приводит к бесполезной трате времени и разочарованию. Поэтому важно:

1. Обсудить со всеми членами группы все темы конфликта и его аспекты, зафиксировать все спорные вопросы, показать различия категорий: конфликт, проблема, интересы, тема.

2. Прояснить лежащие в основе конфликта противоречия, конкретно их описывая и четко фиксируя.

3. Достигнуть договоренности о том, что все участники готовы работать над дальнейшим прояснением ситуации и поиском решения по определенной схеме, в определенном направлении и с помощью модератора.

Последовательность:

– управление группой (формулировка индивидуальных интересов и их фиксация, визуализация);

– работа группы по формулировке общей темы. Тема должна содержать выявленные противоречия. Важно различать позиции и интересы сторон. *Позиции* сторон выступают как вариант решения проблемы (то, о чем заявляют). *Интересы* – отвечают на вопросы: Для чего? Во имя чего? *Позиции явны, а мотивы скрыты!*

Результатом третьего этапа становятся конкретизированные и визуализированные (зафиксированные на флипчарте, доске, плакатах) темы, аспекты конфликта и сформулированные цели совместной работы над преодолением конфликта.

Этап 4. Предъявление противоречивых, неточных сведений и аргументов, выяснение предпосылок и мотивов конфликта

Здесь очень важно отделить конфликтующие стороны от остальных участников. *Главная техника – активное слушание, которое позволяет выявить содержание позиций, желаний, чувств* (рис. 8).

Противоборствующие стороны стараются доказать друг другу и остальным свою правоту. Все участники оказываются в гуще разноплановых аргументов и взаимных обвинений, из которых не видно выхода. В этой ситуации важно:

1. Четко определить и разграничить позиции сторон.

2. Предоставить возможность сторонам конфликта по очереди описать свою точку зрения таким образом, чтобы она стала понятна остальным.

3. Делать акцент на понимании и прояснении точек зрения, а не на оценке или принятии решений.

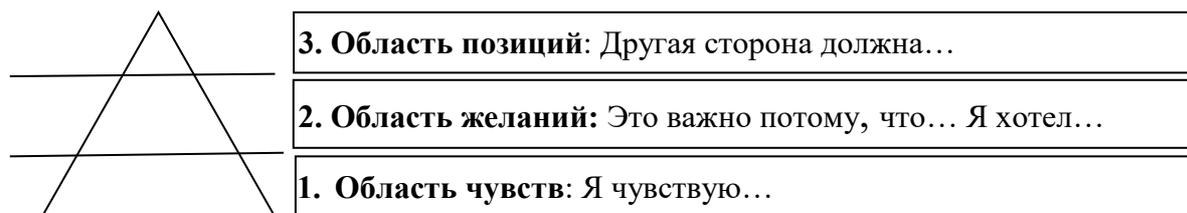


Рис. 8. Последовательность раскрытия представлений о содержании противоречия

Важен поиск совпадений, похожести, согласия. Для этого необходимо использовать приемы структурирования диалога, уточнения высказываний, «перевод» мыслей, защиту от нападок, формулирование я-высказываний. Здесь выясняется, с каким конфликтом мы имеем дело: конфликт содержания или конфликт отношений.

Результатом четвертого этапа должны стать ослабление эмоционального аспекта конфликта; рациональное и нейтральное описание позиций, мотивов и интересов сторон; обеспечение их понимания другой стороной.

Этап 5. Отстаивание своих позиций

Несмотря на то что после рационального и нейтрального описания позиций и мотивов участники продолжают упорно придерживаться своих позиций, все аргументы уже озвучены, мотивы и интересы друг друга понятны, все же никто не хочет уступать. Помехой модерации может стать также нежелание возвращаться в переживание конфликтной ситуации, так как есть ложное ощущение примирения (эмоции ослабели) и найденного компромисса. На этом этапе важно не останавливаться и детально обсудить все возможные варианты решения проблемы с использованием методов, развивающих креативность сторон. Возможно проведение общего мозгового штурма, либо стороны самостоятельно формулируют пути решения, которые затем обсуждаются совместно.

Главный вопрос: что должна сделать каждая сторона для разрешения конфликта? *Варианты решения:* уход, избегание, компромисс, сотрудничество. Метод «Увеличение пирога» (поиск пространства, где интересы сторон могут быть удовлетворены); взаимные уступки, достижение договоренности (кто что делает, когда, с кем?).

Критерии результата (что получаем?); *план* (когда, кто, что?); *мотивация* (учтены ли интересы, появляется ли энергия?); *новизна* (появилось ли что-то новое по отношению к началу?).

В результате прохождения пятого этапа жесткие позиции становятся более гибкими; находится решение и достигается соглашение, приемлемое для всех сторон конфликта; составляется план реализации решения.

Этап 6. Отсутствие готовности к активным действиям в конструктивном направлении

После планирования дальнейших действий участники, почувствовав облегчение, считают, что проблема решена. Но договориться – еще не означает сделать. «Великая сила рутины» легко превращает благие намерения в старые привычки. В итоге ничего не происходит. Модератору необходимо помочь участникам конфликта сформулировать и преодолеть трудности, которые могут возникнуть при исполнении принятых решений. Для этого нужно:

1. Провести последовательный анализ возможных препятствий. Составить план действий участников по их преодолению. Анализ шансов: что получим, если реализуем?

2. Задать участникам вопрос: «Если что-то пойдет не так, как мы узнаем об этом?». Выявить сигналы, свидетельствующие о новой опасности. Анализ рисков: какие пункты кажутся наиболее уязвимыми?

3. Разработать систему контроля, обнаружения и предупреждения препятствий («На основании каких признаков можно заранее обнаружить появление препятствия?») и план действий по их преодолению («Что делать, если препятствие все же возникнет?»). Профилактика отклонений: как повысить надежность?

Главный вопрос: что может помешать реализации плана?

Результатом шестого этапа должен стать план поддержки изменений. Обобщая сказанное, важно еще раз подчеркнуть результаты, к которым модератор должен стремиться: максимально четко прояснить понимание ситуации, цели, критерии, ожидаемые результаты, роли и рамки модерации; сформировать межличностный контакт и доверительные отношения между модератором и участниками модерации; конкретизировать и визуализировать все темы конфликта и лежащие в его основе противоречия; ослабить эмоциональный аспект конфликта, добиться понимания каждой стороной позиций, мотивов и интересов другой стороны; «раскачать» первоначально жесткие позиции сторон, сделать их более гибкими, найти совместное решение, достичь соглашения, приемлемого для всех сторон конфликта; совместно разработать и зафиксировать систему предупреждения препятствий и план поддержки изменений.

Завершение. Обратная связь: как себя чувствую, каково настроение? Как воспринимаю ситуацию?

А. Редлих и Е. Миронов [60, с. 41 – 42] подчеркивают, что в практике разрешения конфликтов очень важно разделять *содержательно-инструментальные методы* разрешения конфликтов, направленные на решение рабочих задач, проблем, и *процессуально-коммуникативные методы*, связанные с обсуждением разных представлений о достижении результата, роли и позиции каждого в этом взаимодействии.

Рис. 9 иллюстрирует соотношение понятий «задача», «проблема» и «конфликт». Рисунок свидетельствует, что межличностный конфликт всегда содержит некоторые предметные проблемы и задачи. Таким образом, в случае *конфликта отношений* модератор учитывает все перечисленные аспекты, а в случае *содержательного конфликта* (решение задачи) межличностные отношения могут не учитываться.



Рис. 9. Соотношение понятий «задача», «проблема» и «конфликт»

Отметим, что позиции сторон выступают как вариант решения проблемы (то, о чем заявляют). Интересы – отвечают на вопрос: «Для чего? Во имя чего?». Позиции, как правило, явны, а мотивы скрыты!

По мнению А. Редлих и Е. Миронова, успешная модерация опирается на знание и различение *социальной архитектуры группы*. С точки зрения социальных психологов, малая группа может состоять из трех человек, а в теории социального обмена Дж. Хоманса (1964) рассматривается диадическое взаимодействие как малая группа. Социальная группа не равна сумме людей, присутствующих в группе. В ней существуют групповые процессы – групповое давление, санкции, сплоченность, статусы, групповые ценности.

Представляем **четырёхмерную модель группы**, описанную А. Редлих и Е. Мироновым [60, с. 66 – 82]. Для качественного решения проблем группа должна обладать следующими ресурсами:

1. Способностью различным способом структурировать актуальные задачи. Способы структурирования располагаются от полюса целенаправленного структурирования (порядок) до креативного с высокой степенью нестандартности.

2. Способностью формировать различные отношения в группе: от признания индивидуальности, независимости личности до способности к кооперации, реализации направленности на группу, привязанности к ее членам.

3. Представлять возможность членам группы проявлять внешнюю активность: от пассивного принятия происходящего до активного влияния на происходящее.

4. Представлять возможность членам группы проявлять внутреннюю активность: от контроля эмоций до их спонтанного выражения.

Описанные ресурсы позволяют выделить четыре измерения группы:

1. Стиль когнитивного структурирования задачи.
2. Внутригрупповые отношения.
3. Активное внешнее влияние.
4. Характеристики эмоциональности.

На пересечении четырех измерений образуются типологические характеристики группы (рис. 10), которые будут иметь значение при анализе конфликтных ситуаций в группе и способов их разрешения. Каждая типология может иметь дополнительную характеристику, степень контроля эмоций и уровень активности.



Рис. 10. Типологии социальных групп

Соответственно и поведение личности в группе можно описать в этих ж четырех модальностях: когнитивная, социальная, акциональная (властная), эмоциональная. В табл. 16 представлено соотношение измерений группы и особенностей коммуникативных процессов.

Таблица 16

Соотношение измерений группы и аспектов коммуникации

| Измерение | Модальность | Тематическая область | Коммуникативный аспект | Критерий оценки |
|-------------------------|---------------|----------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| Структурирование задачи | Когнитивная | Содержание | Информирование | Истинность |
| Независимость | Социальная | Отношения | Согласование норм отношений | Приемлемость |
| Влияние | Властная | Действие | Совместное планирование | Эффективность |
| Выражение эмоций | Эмоциональная | Переживания | Выражение внутреннего мира | Аутентичность (искренность) |

Любое высказывание в логике анализируемых идей имеет четыре измерения, которые, как правило, не осознаются (рис. 11). При этом каждое высказывание включает содержательную информацию, самопредъявление (позицию), отношение к происходящему или партнеру и призыв к определенным действиям (даже сделанная пауза в речи является сигналом к тому, что наступила очередь говорить партнеру).

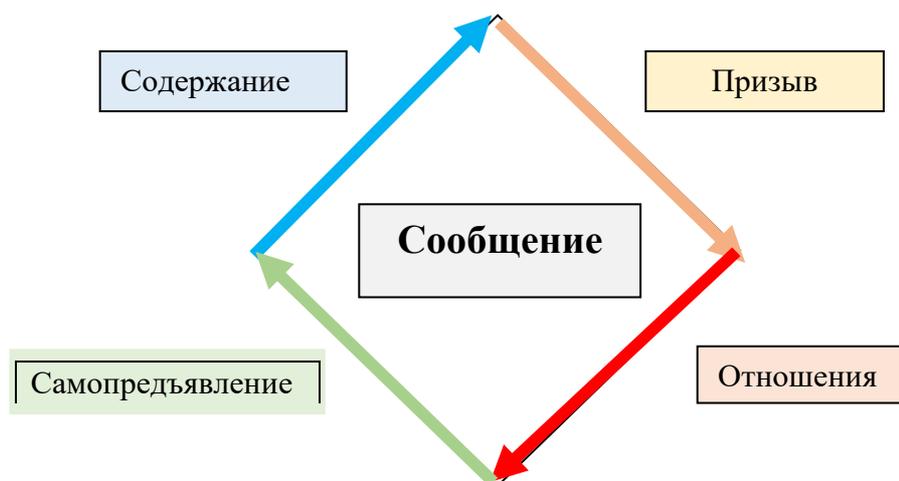


Рис. 11. Коммуникативный квадрат высказывания

Таким образом, говорящий посылает четыре разных послания. Выделение четырех разных видов сообщений позволяет прояснить конфликтное содержание, особенно когда высказывания имеют неясную формулировку, абстрактное содержание. Конфликт возникает в точке *ключевого высказывания*.

Приведем пример:

Директор школы запланировал совещание, посвященное анализу результатов деятельности коллектива. Четвертый пункт повестки касался обсуждения распределения стимулирующего фонда. На совещание были приглашены завучи, руководители школьных МО, наиболее авторитетные педагоги. В начале совещания директор школы говорит: *«Я должен успеть на важное мероприятие в управлении образования. Поэтому нам нужно сократить совещание на полчаса и принять решение побыстрее»*. Что услышат и что могут сказать в ответ участники совещания:

Содержание (слышу): «Через час я должен уйти».

Содержание (отвечаю): «Хорошо, мы понимаем, вы должны уйти».

Самопредъявление (слышу): «Я спешу, боюсь не успеть и хочу, чтобы работали быстро».

Самопредъявление (отвечаю): «Вы опасаетесь, что мы не сможем быстро завершить совещание. Но мы бы не хотели решать формально и поверхностно, особенно четвертый вопрос».

Отношения (слышу): «Я – директор, вы должны делать то, что я скажу».

Отношения (говорю): «Для чего вы нас пригласили? Мы не согласны с тем, что вы будете очередной раз нам диктовать решения!»

Призыв (слышу): Никаких споров и разногласий!

Призыв (говорю): Начнем с четвертого вопроса!

Такая многоаспектность практически всегда приводит к недоразумениям, так как каждый человек может быть в большей степени ориентирован на конкретный аспект высказывания. Кроме того, содержательный аспект сопровождается невербальным контекстом – интонацией, громкостью речи, паузами, движениями, жестами. Эти формы могут считываться неоднозначно и интерпретироваться различным образом. Для того чтобы преодолевать многомерность оценок действий (высказываний), важно придерживаться некоторых правил поведения при совместном обсуждении (табл. 17).

Таблица 17

Примеры коммуникативного поведения в группе

| Измерение | Разрешено | Желательно | Запрещено |
|--------------------------------------|--|---------------------------------|--|
| Структурирование задачи (содержание) | Гибкое включение, расширение пространства обсуждения | Распознавание групповых целей | Упрямое отстаивание одной идеи |
| Независимость (самопредъявление) | Контактность | Поддержка других членов | Замкнутое обособленное поведение |
| Влияние (призыв) | Убедительная аргументация | Увлеченная работа | Захват власти |
| Выражение эмоций (отношения) | Воодушевление | Конструктивное выражение эмоций | Непереносимость критики, обидчивость, агрессия |

В заключение отметим, что поведение члена группы (педагогического коллектива) основано на тех поведенческих нормах, которые приняты (разрешены), поощряются. Опыт наблюдения за совместной деятельностью педагогов свидетельствует о том, что во взаимодействии образуются две подгруппы: ориентированная на задачу и ориентированная на отношения. Эти ориентации могут создать напряже-

ние в совместной деятельности из-за разницы установок. В случае конфликта это может привести к формированию противоположных лагерей.

2.3.2. Школьная медиация как практика посредничества в разрешении конфликтов

Школьные службы примирения начали создаваться в системе образования в соответствии с Указом Президента РФ от 1 июня 2012 г. № 761 «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012 – 2017 годы». В разделе VI «Создание системы защиты и обеспечения прав и интересов детей и дружественного к ребенку правосудия» описаны меры, направленные на создание дружественного к ребенку правосудия. В качестве таких мер представлена организация школьных служб примирения, нацеленных на разрешение конфликтов в образовательных учреждениях, профилактику правонарушений детей и подростков, улучшение отношений в образовательном учреждении. Правительство РФ своим распоряжением от 30 июля 2014 г. № 1430-р утвердило Концепцию развития до 2017 года сети служб медиации в целях реализации восстановительного правосудия в отношении детей, в том числе совершивших общественно опасные деяния, но не достигших возраста, с которого наступает уголовная ответственность в Российской Федерации [58, 59].

Концепция направлена на внедрение инновационных для Российской Федерации медиативно-восстановительных способов и механизмов предупреждения и разрешения конфликтов с участием детей и подростков. Развитие сети служб медиации направлено на создание системы профилактики и коррекции правонарушений среди детей и подростков, оказание помощи семье; формирование безопасной социальной среды для защиты и обеспечения прав и интересов детей; гуманизацию и гармонизацию общественных отношений (в первую очередь с участием детей и подростков); улучшение межведомственного взаимодействия всех органов и организаций, участвующих в работе с детьми и подростками.

Концепция разработана в соответствии с Конституцией Российской Федерации, федеральными законами и иными нормативными правовыми актами Российской Федерации с учетом российского и

международного опыта развития медиации и восстановительного правосудия.

На сегодняшний день популярными методами разрешения конфликтов в образовательной организации по-прежнему можно назвать следующие:

- административное решение – разбор случая взрослыми (учителями, воспитателями или администраторами) и вынесение обязательного к исполнению решения. Главной задачей при этом становится поиск виновного в конфликте с целью наказания;

- направление в полицию и комитет по делам несовершеннолетних (с последующей угрозой наказания или реальным наказанием);

- направление обидчика к психологу/социальному педагогу для перевоспитания. Этот метод реализуется на основе пожелания «сделайте с ним что-нибудь», т. е. психологу/социальному педагогу приписывается роль волшебника, способного изменить другого человека без его желания и согласия, при этом позиция самого «изменяемого» не предполагает какой-либо ответственности за собственные действия и изменение ситуации;

- решение конфликта родителями подростков. В этой ситуации может произойти следующее: родители могут наказать или поддержать своего ребенка независимо от того, виноват он или нет. Бывает и такое, что взрослые в результате разбирательств начинают конфликтовать между собой или со специалистами, администрацией;

- силовое разрешение конфликта, в том числе подростковые «стрелки» – разрешение конфликта самими учащимися. Суть такого разрешения конфликта – демонстрация силы и выстраивание статуса внутри подростковой группы.

Надо отметить, что перечисленные способы реагирования исходят из одного принципа: есть внешняя сила, которая воздействует на провинившихся (в некоторых случаях мягко, в некоторых – жестко). И эта опора на силу привычна и понятна и детям, и администрации. При этом к сторонам конфликта (в частности, подросткам) относятся как к неспособным самостоятельно решить сложившуюся ситуацию, а не как к людям, которые могут взять на себя ответственность за решение конфликта.

Во многих исследованиях отмечается, что образовательный процесс насыщен конфликтогенами, способствующими возникнове-

нию конфликтной ситуации в процессе коммуникации [6, 13, 72, 73, 77]. Они присутствуют в общении участников образовательного процесса:

- перебивание партнера;
- принижение партнера, негативная оценка его личности;
- подчеркивание разницы между собой и партнером;
- преуменьшение вклада партнера в общее дело и преувеличение своего;
- удержание дистанции и стремление избежать визуального контакта с партнером;
- появление обвинений, угроз, попытки наказания;
- принижение проблемы или просьбы;
- ссылка на прошлые события или не имеющие отношения к делу;
- доминирование монолога, в результате чего один из участников чувствует отсутствие интереса к себе;
- преждевременное прекращение разговора в результате оскорбления;
- слишком частое повторение своих доводов и игнорирование доводов и аргументов другой стороны;
- аргументы не относятся к предмету разговора и часто нацелены на выявление «слабых мест» другой стороны.

Предвзятые представления между учителем и учеником в педагогическом общении также могут препятствовать пониманию друг друга, например:

- ложные стереотипы, относящиеся к восприятию человека по внешним данным;
- установка на внешность экономит педагогические усилия, связанные с социальной перцепцией, но часто приводит к заблуждениям, которые выливаются в педагогические просчеты относительно личности учащегося;
- приписывание достоинств или недостатков человеку исходя только из социального статуса родителей.

Таким образом, школьная медиация как способ разрешения противоречий в образовательном социуме с применением воспитательных, образовательных практик, а также непосредственным применением процедуры медиации может помочь педагогам конструктивно освоить поддерживающие стили взаимодействия в учебном процессе.

Медиация ровесников имеет свои корни не в сфере образования. В 1970-е гг. администрация президента Джимми Картера поощряла создание первых центров правосудия между соседями. Цель этих центров, вскоре получивших известность как «программа соседской медиации», заключалась в том, что люди могли не обращаться в суды, а встречаться для разрешения своих конфликтов вне судебных заседаний. Специалисты, стоявшие у истоков соседской медиации, утверждали, что медиация была более эффективным способом для разрешения широкого круга конфликтов, чем судебное разбирательство, особенно если стороны поддерживали длительные отношения друг с другом.

В начале 1980-х гг. специалисты по соседской медиации попытались повторить свой успех в школах, обучая учащихся оказывать помощь в разрешении конфликтов своих ровесников. Внедрение подобных программ в школы было основано на четырех предположениях:

- конфликт является нормальной частью жизни, который можно использовать как возможность для учебного и личностного роста школьников;

- поскольку конфликт неизбежен, обучение навыкам разрешения конфликтов представляется важным с образовательной точки зрения и существенным для долговременного успеха молодых людей;

- в большинстве случаев школьники могут разрешить свои конфликты с помощью других школьников так же эффективно, как и с помощью взрослых.

- поощрение конфликтующих учащихся разрешать конфликты путем сотрудничества обычно является более эффективным методом предотвращения будущих конфликтов (и развития ответственности школьников), чем административные наказания за прошлые поступки [30].

В настоящее время школьные медиативные центры распространены в США, в ряде европейских стран. Так, в Германии сотрудниками данных центров являются преимущественно старшеклассники, которые выполняют посреднические функции при информационной и методической поддержке одного учителя, получившего специальное образование в области медиации. Данный учитель, по сути, выступает организатором и супервизором их деятельности: проводит семинары

для школьников, организует встречи, на которых разбираются самые сложные случаи, занимается повышением квалификации молодых медиаторов, помогает им организовывать информационные кампании по популяризации медиации в школьной среде и т. д.

Воспитатели в Европе, Центральной и Южной Америке, Африке и Азии адаптируют медиацию ровесников к своим собственным потребностям и культурам. В России школьная медиация получила активное развитие благодаря деятельности Центра «Судебно-правовая реформа». Р. Максудов и А. Коновалов [36] одними из первых в России организовали систему просвещения и подготовки школьных специалистов в области восстановительной медиации. Школьная медиация позволяет взрослым разрешать свои конфликты и конфликты детей более конструктивно, а детей учит договариваться и общаться, участвуя в переговорах и выступая медиаторами в конфликтах своих сверстников.

Целями службы школьной медиации являются:

1. Создание безопасной среды, благоприятной для развития личности с активной гражданской позицией, умеющей принимать решения и ответственность за совершаемые поступки.

2. Воспитание культуры конструктивного поведения в конфликте, основанной на медиативном мировоззрении, в центре которого стоят признание ценности человеческой жизни, уникальности каждой отдельной личности, принятие, уважение права каждого на удовлетворение собственных потребностей и защиту своих интересов.

3. Улучшение качества жизни участников образовательного процесса с помощью медиативного подхода, основывающегося на позитивном общении, уважении, открытости, доброжелательности, взаимном принятии.

Задачами службы школьной медиации являются:

1. Распространение среди участников образовательного процесса конструктивных форм разрешения споров и конфликтов (восстановительная медиация, переговоры и другие способы).

2. Помощь участникам образовательного процесса в разрешении споров и конфликтных ситуаций на основе принципов и технологии восстановительной медиации.

3. Обучение учащихся и других участников образовательного процесса конструктивным методам урегулирования конфликтов.

4. Организация просветительских мероприятий и информирование участников образовательного процесса о миссии, принципах и технологии восстановительной медиации.

Основные функции школьной службы примирения:

1. *Восстановительная* – восстановление статусов пострадавшего и обидчика и отношений между ними в школьном сообществе.

2. *Образовательная* – развитие коммуникативной компетентности учащихся и педагогов.

3. *Воспитательная* – стимулирование развития самостоятельности, принятие ответственности, осознание ценности отношений.

4. *Профилактическая* – предотвращение конфликтов.

Школьная медиация позволяет достигать как краткосрочных, так и долгосрочных целей. Медиация помогает взрослым разрешать свои конфликты и конфликты детей более конструктивно, а детей учит договариваться и общаться, участвуя в переговорах и выступая медиаторами в конфликтах своих сверстников. Данная практика способствует развитию социальных компетентностей, созданию позитивной культуры разрешения конфликтов, воспитывает чувство ответственности за собственные решения, поскольку в медиации ответственность за принятие и исполнение решения лежит на самих сторонах.

Участие в медиативных процедурах детей делает последних более самостоятельными и приспособленными к окружающему миру, а умение договариваться начинает цениться ими все выше. Это важно как для грамотной ориентации будущих профессионалов в деловой сфере, так и для построения крепких семейных отношений. Использование технологии медиации может оказаться полезным школе также и с точки зрения достижения современных результатов образования, прописанных в терминах УУД:

– формирование коммуникативной компетентности в общении и сотрудничестве со сверстниками, детьми старшего и младшего возраста, взрослыми;

– формирование осознанного, уважительного и доброжелательного отношения к другому человеку, его мнению, мировоззрению;

– готовность и способность вести диалог с другими людьми и достигать в нем взаимопонимания;

– умение осознанно использовать речевые средства в соответствии с задачей коммуникации для выражения своих чувств, мыслей и потребностей;

умение организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность, находить общее решение и разрешать конфликты на основе согласования позиций и учета интересов;

– формулировать, аргументировать, отстаивать свое мнение.

Этапы медиации (рис. 12):



Рис. 12. Этапы медиативного процесса

1. *Вступительное слово медиатора.* Цель вступительного слова – сделать процесс медиации ясным и предсказуемым для участников переговоров, создать атмосферу доверия как к процессу, так и к самому медиатору. Медиатор объясняет, что такое медиация, ее принципы (особое внимание обращается на принцип конфиденциальности); излагает правила поведения участников; разъясняет право медиатора проводить кокусы; выясняет мнение присутствующих о том, все ли стороны, от которых зависит принятие решения, присутствуют

на переговорах; предлагает участникам подписать соглашение об участии в медиации.

2. *Презентации сторон.* Медиатор предлагает сторонам по очереди рассказать, как они видят сложившуюся ситуацию, что чувствуют и что хотят получить в результате переговоров. Каждой стороне он дает обратную связь в технике «эхо-повтор», структурируя услышанную информацию.

3. *Дискуссия по выработке вопросов для переговоров.* На данном этапе конфликтующим сторонам предлагается обсудить услышанное и высказать свои комментарии. На этом этапе медиатор предоставляет право всем участникам дать свою оценку происшедшему и выразить те чувства, которые у них возникли. Возможность откровенно и корректно говорить о своих чувствах повышает у сторон доверие к самому процессу медиации. Главная задача на этом этапе – достичь согласованной формулировки проблемы (принимаемой всеми сторонами).

4. *Кокус* (индивидуальная беседа). Если медиатор чувствует, что конфликтующие стороны что-то недоговаривают (или умышленно скрывают), он может объявить о необходимости проведения кокусов – бесед с каждой стороной поочередно. Одна или обе стороны могут сообщить в кокусах сведения, которые, по их мнению, не должны быть известны другой стороне. Поэтому медиатор по окончании кокуса обязательно должен уточнить, что именно из сказанного может быть высказано в присутствии другой стороны при продолжении медиации. На данном этапе (в том числе в кокусах) констатируются интересы участников, при этом медиатор старается выявить точки сближения или прямого пересечения позиций и интересов сторон.

5. *Дискуссия по выработке предложений.* Стороны вырабатывают решение, устраивающее их. Медиатор проверяет его на реалистичность, обсуждает дальнейшие шаги, если решение не будет исполнено. Успех работы на этом этапе во многом зависит от интеллектуальных возможностей сторон (если хотя бы одна из сторон не способна к рациональному рассуждению, медиация бесполезна). Также на результативность процесса влияет и искусство медиатора, помогающего генерировать конструктивные идеи.

6. *Подготовка и заключение соглашения.* На данном этапе происходит проверка выдвинутых предложений на реальность, оконча-

тельное редактирование письменного текста, устраивающего в равной степени все стороны. Затем обсуждаются меры, которые могут быть приняты каждой из сторон в случае нарушения соглашения.

7. *Выход из медиации.* Медиатор благодарит стороны за конструктивную успешную работу, выражает надежду, что и он оправдал доверие сторон, и т. п. Задача этого этапа – получение медиатором через «обратную связь» информации о результатах работы. Стороны оценивают, насколько они удовлетворены достигнутым соглашением; насколько они удовлетворены самой процедурой переговоров с участием медиатора; оценивают свое эмоциональное состояние: стало ли им легче после сеанса медиации, упало или, наоборот, возросло психологическое напряжение и т. д.

8. *Профилактика постконфликта.* На данном этапе осуществляется отслеживание дальнейшего развития ситуации. На этом этапе оценивается реальная результативность медиации (действительно ли стороны стараются исполнять достигнутое соглашение), возможность оказания дальнейшей помощи (провести еще одну медиацию, направить на психологическую консультацию и т. п.).

Функции медиатора:

1. *Организатор процесса* – обеспечение последовательного и конструктивного ведения переговоров.

2. *Активный слушатель* – применение техник активного слушания: умение задавать открытые вопросы; отделение фактов от интерпретаций и оценок; владение техниками «эхо», «парафраз», «рефрейминг», «резюмирование» и т. д.

3. *Генератор идей* – стимулирование спорщиков к поиску иных решений, чем те, которые до сих пор ими рассматривались; расширение ресурсов сторон, снабжение их полезной информацией.

4. *Обучение сторон* конструктивному ведению переговоров и выработке соглашения, проверка его на реалистичность.

5. *Хранитель психологического климата* – следит за балансом сил на переговорах, исключает оскорбления и унижения сторон друг другом.

Создание служб медиации в образовательных организациях требует системного и комплексного подхода, рассчитанного на долгосрочную перспективу. Это достаточно трудоемкий процесс, преследующий разноуровневые цели: от краткосрочных интервенций по

преодолению актуальных конфликтов и достижения консенсуса и взаимопонимания в школьном коллективе до превентивных, ориентированных на продвижение конструктивного подхода к конфликтам; развитие социальных компетентностей; создание позитивной культуры разрешения конфликтов.

Школьная служба медиации по своему характеру – это волонтерское движение. Она состоит из команды кураторов (взрослых медиаторов из числа педагогических работников) и учащихся-медиаторов. В команде кураторов могут быть руководитель службы школьной медиации, практикующий медиатор – специалист, проводящий медиации, медиатор-тренер – специалист, который будет обучать учащихся медиации. Медиатор-тренер должен пройти специальное обучение (в качестве тренера по школьной медиации).

Курирование деятельности школьной службы медиации (ШСМ) возможно специалистами управления образования либо психологического центра, подведомственного управлению образования, прошедшими специальное обучение процедуре школьной медиации. Члены ШСМ – это примерно 10 человек учащихся двух возрастных групп: 7 – 9-е классы и 10 – 11-е классы. В эту группу входят учащиеся, которые прошли обучение процедуре медиации и медиативному подходу. Они способны использовать полученные знания и умения при разрешении споров, предупреждении конфликтов среди сверстников, а также могут распространять полученные знания и опыт среди сверстников, младших и старших школьников. Взрослые члены команды участвуют в разрешении ситуаций, которые не под силу учащимся в связи с их более низким опытом и статусом.

Требования к квалификации куратора – руководителя службы школьной медиации: обязательное обучение школьной медиации, регулярная супервизия своей работы по конфликту в профессиональном сообществе; свободный доступ к сайтам с обновляемой информацией о школьных службах медиации; участие в семинарах, курсах повышения квалификации, конференциях по соответствующей тематике.

В заключение важно отметить, что интерес к проблеме и необходимость внедрения альтернативных способов урегулирования конфликтов в образовании обусловлены значительным ростом конфликтных ситуаций, в которые вовлекаются все участники образовательных отношений. На фоне общего культурного упадка и утраты

морально-нравственных ориентиров все более отчетливо проявляется кризис школьного и семейного воспитания, это порождает противоречия, обусловленные коммуникативными, поведенческими, ценностными, структурными факторами. В конфликты, развивающиеся между школой и семьей ученика, нередко вовлекаются внешние институты (органы управления образованием, СМИ). Нередко стороны забывают о своих истинных интересах, их действия становятся неразумными, а отношения друг с другом – враждебными. Все это снижает вероятность реализации стратегии сотрудничества и отрицательно сказывается на процессе и результатах обучения и воспитания ребенка.

Медиация как способ урегулирования школьных конфликтов сегодня становится популярным явлением благодаря массовому внедрению инновационных технологий в образовании. При этом часто встречается формальный подход к организации службы, что приводит к разочарованию и обесцениванию медиации. Существуют и объективные трудности внедрения медиации: отсутствие нормативно-правового обеспечения школьной медиации; остаются дискуссионными вопросы инициирования медиации, организации документооборота, статуса медиатора в школе; проблема подготовки кадров. Тем не менее существует положительный опыт организации служб медиации, который поддерживает актуальность и необходимость становления школьных служб примирения.

2.3.3. Картография конфликта: учет потребностей, мотивов и интересов сторон

Каждому человеку, несомненно, хоть раз в жизни приходилось иметь дело с проблемой, вызвавшей такие чувства:

- Я в смятении. Я никак не могу разобраться в происходящем.
- Я застрял. Я не вижу никакого выхода из проблемной ситуации.
- Тут слишком много взаимодействующих факторов. С чего мне начать?
- Я чувствовал, что что-то еще происходило, но не знал, что.
- Ситуация безысходная – мы просто не сошлись!
- Какое невнимание! Как человек может вести себя так?

В такие минуты вам необходимо прибегнуть к картографии конфликта (рис. 13). Технология создания карты конфликта предложена Х. Корнелиусом и Ш. Фейр [28, с. 153].

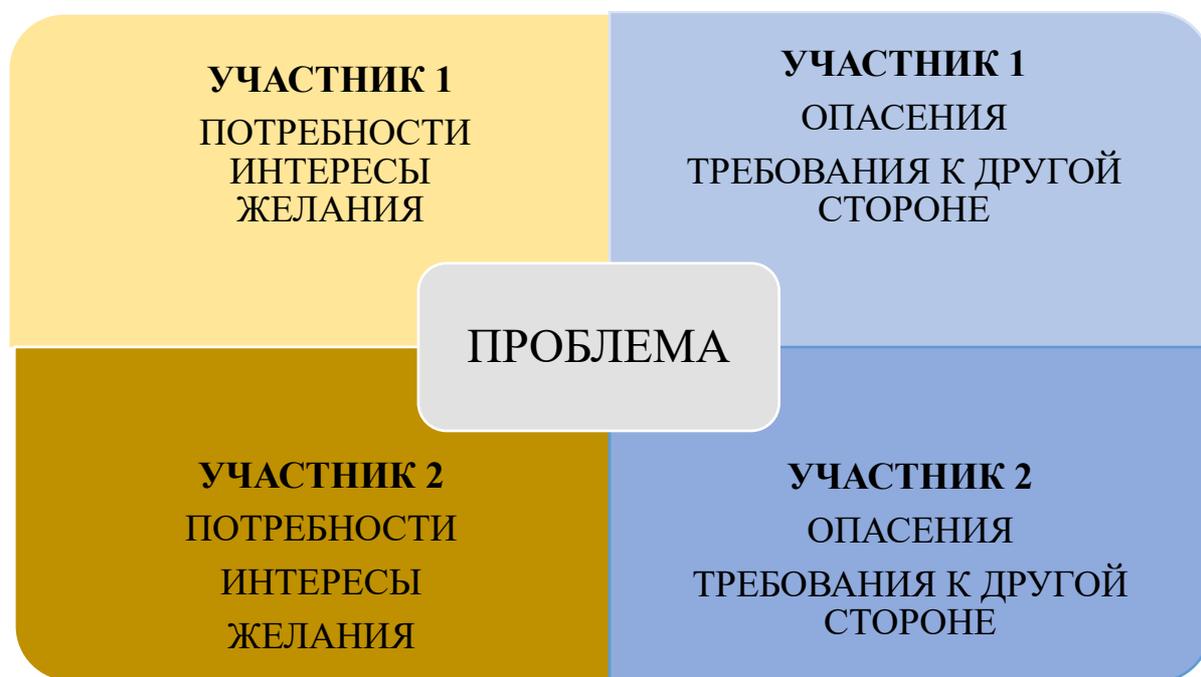


Рис. 13. Структура карты конфликта

Карта дает нам четкое представление о том, как вещи расположены по отношению друг к другу, дает возможность увидеть многое, что в противном случае могло бы ускользнуть от нашего внимания. Таким образом, до того как вы начнете конфликтовать, начертите карту конфликта. Вы можете сделать это наедине, с близким другом, с другими участниками конфликта и, что особенно полезно, в ходе специальных встреч, направленных на поиск решений. Ценность карты конфликта заключается в упорядоченном, систематическом подходе к проблеме.

Этап 1. В чем проблема?

Выразите проблему одной общей фразой, опишите ее в общих чертах. На данном этапе нет нужды глубоко вдаваться в проблему или пытаться найти выход из нее. Если вопрос касается, например, того, что на работе кто-то старается переложить свои обязанности на других, его можно отобразить под общей рубрикой «распределение нагрузки». Если речь идет о столкновении личностей и отсутствии доверия, проблема может быть отражена рубрикой «общение». В се-

мье проблема подготовки уроков может быть обозначена «домашние задания». Для начала важно определить саму природу конфликта, отображением которого вы займетесь. Не определяйте проблему в форме двойного выбора: или-или.

Этап 2. Кто главные участники конфликта?

Решите, кто является главными сторонами конфликта. Вы можете внести в список отдельные лица, целые группы или организации, если вовлеченные в конфликт люди имеют какие-то общие потребности по отношению к данному конфликту. Смесь групповых и личных категорий также приемлема. Если вы создаете карту для анализа педагогического конфликта, то в нее будут вовлечены учителя, ученики, директор, отдел образования, родители и средства массовой информации.

Этап 3. Каковы их подлинные потребности?

На этом этапе важно ответить на вопросы: в чем их потребности? В чем опасения?

Следует перечислить основные потребности и опасения для каждого из главных участников, связанные с данной проблемой. Вы должны выяснить мотивацию действий и позицию участников в данном вопросе. Поступки людей и их установки вызваны их желаниями и стоящими за ними мотивами; мы стремимся к тому, что приближает удовлетворение наших потребностей, и избегаем того, что мешает этому. Графически отображая наши потребности и опасения, мы расширяем кругозор и создаем условия для более широкого круга потенциальных решений, доступных после окончания этого процесса. Потребности в широком смысле означают желания, ценности, интересы и вообще все, что может казаться важным для человека. Можно просто спросить участников: «В отношении к проблеме в чем заключаются ваши/их главные потребности?» В числе потребностей могут быть постоянная работа, приносящая удовлетворение; уважение; признание и понимание; прибранный дом/письменный стол; позволение держать вещи в беспорядке.

Иногда одна и та же потребность относится к нескольким или даже всем группам. В таком случае следует привести эту потребность под всеми рубриками, чтобы показать наличие общих интересов у всех участников.

Иногда попытки отвлечь людей от заготовленных ими решений и перенести их внимание на рассмотрение потребностей сталкиваются с их сопротивлением. В таком случае полезно задать наводящие вопросы, например: «Ваш ответ на проблему заключается в том, что мы должны сделать то-то и то-то. Что это вам даст?» Ответ на этот вопрос сможет послужить указанием на их невысказанные потребности. Иногда процесс картографии конфликта невозможен, если один из участников начинает раскрывать свою сторону проблемы во время обсуждения опасений и потребностей другого участника. Вы можете прервать это отклонение от темы, вежливо спросив, нельзя ли занести затронутую потребность или опасение под соответствующую рубрику на карте. Затем желательно продолжить процесс, попросив, если это возможно, вернуться к тому месту, где остановились ранее.

Этап 4. Каковы опасения сторон?

Отображение опасений на карте означает их признание. Речь может идти об озабоченности, опасениях, тревогах. Вам не нужно обсуждать, насколько они реальны до того, как вы нанесете их на карту. К примеру, у вас могут быть опасения по поводу чего-то, что представляется вашему рациональному сознанию чрезвычайно маловероятным; тем не менее опасения не отступают, как бы ожидая своего признания. Их важно иметь на карте. Одно из важных преимуществ этого процесса – возможность высказать и отразить на карте иррациональные страхи. Важно отметить, что выявленные опасения и требования к другой стороне часто можно интерпретировать как неозвученные потребности (опасение потерять деньги – потребность в контроле бюджета).

Опасения могут включать следующие категории: провал и унижение, боязнь оплошать, финансовый крах, возможность быть отвергнутым или нелюбимым, потеря контроля, одиночество, страх подвергнуться критике или осуждению, потеря работы, низкая зарплата, неинтересная работа, опасение, что вами будут командовать, переплата за покупку, опасение, что все придется начать сначала и др. Используйте категорию опасений для выявления мотиваций, не всплывающих при перечислении потребностей. Например, для некоторых людей легче сказать, что они не терпят неуважения, чем признаться, что они нуждаются в уважении.

Важно упорно настаивать на ответах на вопрос: «Каковы ваши потребности и каковы опасения?» Иногда вам придется отсеивать готовые решения, преподносимые как потребности. Например, в ответ на замечание: «Совещания – просто потеря времени. Они всегда затягиваются» важно спросить: «Что вам необходимо?» – «Меньше терять времени на совещания». Далее спросить еще раз: «Чего вы опасаетесь?» – «Нехватки времени на исполнение моей работы». Это делает вопрос более широким и помогает избежать бесплодных дискуссий о том, делятся ли совещания слишком долго и если да, то почему. Важно охватить все реальные потребности и опасения людей в отношении совещаний, не вдаваясь в философские дискуссии на эту тему.

Для карты лучше всего использовать большой лист бумаги. Если мы имеем дело с группой, классом, нужно прикрепить лист на доске. Полезно пользоваться различными цветами: одними для отображения проблемы и участников, другими – для нужд и опасений. Тем не менее известны случаи первоклассных карт, нарисованных на бумажной салфетке в обеденный перерыв в столовой огрызком карандаша!

Вы можете наскоро составить мысленную карту перед тем, как заступите на новую работу или вселитесь к кому-то: перед началом отпуска с друзьями; до обсуждения сделок или соглашений, т. е. в любом случае, касающемся личных или деловых отношений. Не ждите возникновения конфликта – старайтесь его предупредить. К картам можно прибегнуть при составлении планов. Например, если вам надо запланировать неизбежное сокращение расходов, предварительное начертание карты при участии всех сторон может помочь не только претворению планов в жизнь, но и их сознательному принятию.

Карту конфликта можно создать и наедине. Естественно, иногда вам придется всего лишь догадываться о намерениях других сторон, однако этот процесс приведет к расширению представлений о конфликте и заставит посмотреть на происходящее с другой точки зрения.

Карты конфликта могут помочь при обсуждении близких отношений; подготовке к деловым переговорам; переговорах, зашедших в тупик; разделе имущества и вопросе о том, на чьем попечении останутся дети в случае развода или разрыва сожительства; трудностях в отношениях группы при наличии в них «трудного человека»; семейных затруднениях; рабочих «трениях» и др.

Составление карты помогает предвидеть будущие проблемы, поэтому использовать ее нужно по отношению к актуальным ситуациям, а не к тем, которые уже были разрешены и не подлежат обсуждению.

Зачастую людям кажется, что, если они имеют дело с конфликтующими сторонами, подобное столкновение интересов лучше не афишировать. Однако в большинстве случаев утаивание трудностей в конечном счете рискованнее, чем их вскрытие. Обнаружение проблемы в контексте нужд и опасений, связанных с ней, нередко помогает выявлению новых альтернатив. Когда мы говорим о «столкновении характеров», то нередко подразумеваем на деле, что не знаем, что движет этими людьми, и признаем, что наши обычные приемы общения недействительны в данном случае. Строптивость подростка может скрывать страх того, что он отвергнут родителем. Возможно, предназначенный специально для него поход в кино или театр убедит его в вашей привязанности и одновременно решит проблемы поведения. Негативное отношение к вам сотрудника может проявиться на карте как неудовлетворенная потребность в признании. Вы можете откликнуться на это похвалой в его адрес на следующем заседании вашего коллектива.

ВАЖНО! На карте нужно искать общую «точку опоры» – общие потребности или интересы, совмещать различные ценности и перспективы: какие из них могут стать частью общих взглядов, поскольку они важны для одной из сторон? Например, для родителя важно, чтобы ребенок выполнял домашние задания, в то время как для ребенка важно иметь время для игр. Общие ценности должны включать в себя как одно, так и другое. Ищите наиболее трудные участки, требующие неотложного внимания, находите основу для взаимной пользы, предлагайте решения, включающие элементы выигрыша для всех.

Процесс картографии конфликта имеет следующие *преимущества*:

- ограничивает дискуссию определенными формальными рамками, что помогает обычно избежать чрезмерного проявления эмоций;
- создает групповой процесс, в ходе которого возможно совместное обсуждение проблемы;
- предоставляет людям возможность сказать, что им нужно;
- создает атмосферу эмпатии и признает мнение людей, считавших ранее, что они были не поняты;

– позволяет яснее увидеть как собственную точку зрения, так и точку зрения других;

– придает систематический характер взглядам каждой стороны на проблему;

– позволяет находить новые направления в выборе решений.

Таким образом, создание карты конфликта дает возможность увидеть его в общем плане.

Выработка новых альтернатив для принятия более конструктивных решений – следующий логический шаг. Люди, хорошо овладевшие искусством разрешения конфликтов, преуспевают и в искусстве разработки новых альтернатив решений. Они могут мыслить спонтанно, способны преодолеть старые привычки и готовы опробовать новые подходы. Цели, четко разработанные с позиций сотрудничества, снижают конкуренцию за власть и укрепляют отношения. Борьба за власть становится особенно острой, когда люди не верят, что выработанные решения удовлетворят их потребности. Даже в тех случаях, когда природа ситуации такова, что ее разрешение не может удовлетворить всех участников, решения, признающие потребности всех, показывают озабоченность участников судьбой каждого из них. Выработка альтернатив проходит через три отдельные стадии:

Стадия 1. Разработка альтернатив

Переформулируйте проблему с точки зрения потребностей. Как только потребности каждого будут четко определены, нужно раскрыть заложенные в них возможности. Важно выработать решение, которое означало бы выигрыш для каждого и превращало бывших оппонентов в партнеров по поиску решения. Люди более склонны придерживаться решений, в которых они сами принимают участие, поэтому выработку альтернатив нужно осуществлять совместно. Старайтесь принимать предложения других, даже если вы разработали безупречный план. Они могут относиться с большим энтузиазмом в «своему» плану, даже если он ничем не отличается от вашего. Помимо этого пользуйтесь навыками активного восприятия при рассмотрении выдвигаемых другими людьми предложений.

Принимайте все идеи без предубеждения, признания их правильности или неправильности или возможности претворения в жизнь. Такой подход не ограничивает круг новых возможностей и не подразумевает, что авторы идей должны впоследствии защищать их.

В ходе трудных переговоров вы можете отвести время на отдельную от остальных сессию мозговой атаки. При этом, если вы будете слишком настаивать на принципе «ты – мне, я – тебе», у вашего партнера может создаться впечатление, будто вы подкупаете его или вынуждаете выполнять что-то. «Ты помоешь посуду, а я дам тебе деньги на мороженое», – не лучший способ выработать стратегию добровольного сотрудничества в семье.

Иногда невозможно разрешить проблему целиком, но можно сделать это «кусками», по частям, например осуществлять с помощью техники *«Генератор альтернатив»*, позволяющей визуализировать варианты поиска. Генератор альтернатив позволяет обнаружить условия, в которых удовлетворяются нужды, ценности, приоритеты обеих сторон.

Стадия 2. Выбор альтернатив

После окончания генерирования альтернатив нужно начать отбор, поставив каждое предложение в одну из категорий:

1. Очень полезное.
2. Не хватает некоторых элементов.
3. Непрактичное.

Это дает участникам дополнительную возможность оценить, какие из предложений отвечают их потребностям, а какие нет. Оценка предложений может также проводиться посредством сопоставления с такими критериями: *осуществимо ли предложение? Насколько осуществимо? Когда его можно претворить в жизнь? Достаточно ли оно? Решает ли оно проблему? Достаточно ли оно удовлетворяет нужды всех сторон? Справедливо ли оно? На чем основано заключение о его справедливости?*

Решение может быть основано на принципе равенства. В качестве критерия также можно рассмотреть деньги, время, побочные выгоды или нагрузки, требования закона. Например, каков установленный законом уровень шума, за пределами которого он становится нарушением порядка? Этические соображения трудно измерить, однако они могут также стать важным критерием справедливости. Независимые критерии такого рода могут быть очень полезны для «заземления» нереальных надежд или представлений до того, как стороны могут достичь соглашения.

Пример: У Дмитрия двое детей от первого брака. Он до сих пор уделяет много внимания их воспитанию. Муж его бывшей супруги Елизаветы получил долгожданное повышение по работе и должен переехать в другой город. Судя по всему, переезд неизбежен, и Дмитрий очень расстроен возможностью потери контакта со своими малышами. Пара прибегла к «кусованию» проблемы, применив при этом технику «Генератор альтернатив» (табл. 18).

Таблица 18

Поиск вариантов решения методом генерирования альтернатив

| Мои потребности, ограничения | Его потребности, ограничения | | |
|--|--|---|---|
| | Потребность 1 Часто видеть своих детей | Потребность 2 Внести вклад в их воспитание | Потребность 3 Остаться отцом |
| Потребность 1 Счастье детей | Намечать визиты на время школьных каникул | Чаще звонить | Брать отпуск во время приезда детей к нему |
| Потребность 2 Сохранение брака | Звонить предпочтительно до прихода нового мужа домой | — | Не протестовать против их переезда |
| Потребность 3 Материальная обеспеченность | — | Выяснить подробности относительно алиментов | Дети должны знать о вкладе Дмитрия в их воспитание и содержание |

Стадия 3. Претворение в жизнь избранных альтернатив

На этой стадии формально или неформально важно наметить конкретные пути претворения решений в жизнь или по крайней мере первые шаги на этом пути. Здесь важно ответить на вопросы: Кто? Когда? Сроки проверки? В чем заключаются меры? Кто претворит в жизнь и что? К какому сроку задачи должны быть выполнены? Наметьте первые шаги. Если решение приемлемо для обеих сторон и вы пришли к нему совместно, можно в разумных пределах доверять, что каждая сторона выполнит свои обязательства. Проверьте, насколько каждая сторона понимает свои обязательства, и наметьте конкретные сроки проверки их исполнения.

2.4. Практикум по развитию конфликтологической компетентности

2.4.1. Разрешение конфликтов в рамках подхода А. Эллиса

Как уже было сказано неоднократно, важность разрешения и урегулирования конфликтов неоспорима: конфликт мешает достижению целей и сохранению значимых отношений, мешает нормальному функционированию всех социальных систем. Конфликт неизбежно сопровождается сильными переживаниями, которые разрушают здоровье. Разрешение конфликта, как подчеркивает Н. Н. Васильев [9, с. 23 – 24], включает четыре этапа:

1. Урегулирование собственных переживаний.
2. Анализ конфликта (например, картография конфликта) и выбор стратегии его разрешения.
3. Реализация стратегии разрешения.
4. Достижение цели взаимодействия (или отказ от нее).

Без урегулирования эмоционального состояния невозможно осуществить никакие этапы. Объяснение этому находим в особенностях функционирования мозговых структур. Самая древняя стволовая часть отвечает за возможность двигаться, дышать. Лимбическая система представляет собой набор мозговых структур, поддерживающих множественные функции, главной из которых является формирование эмоций, переживаний. Страх, тревога, гнев, спокойствие выступают функциями лимбической системы. Кора головного мозга связана со всеми ее структурами именно через лимбическую систему (рис. 14).

Таким образом, если эмоциональный фон жизнедеятельности благополучен, это создает условия для качественного функционирования когнитивных функций (анализа, сопоставления, обобщения и др.), если неблагополучен, то лимбическая система посылает импульсы к нижележащим нервным центрам и запускает соматические и поведенческие реакции, приспособляющие организм к внешней среде. Поэтому во время стресса, сопровождающего конфликт, снижается возможность сознательной регуляции поведения, и происходит переход к более примитивным способам поведения.

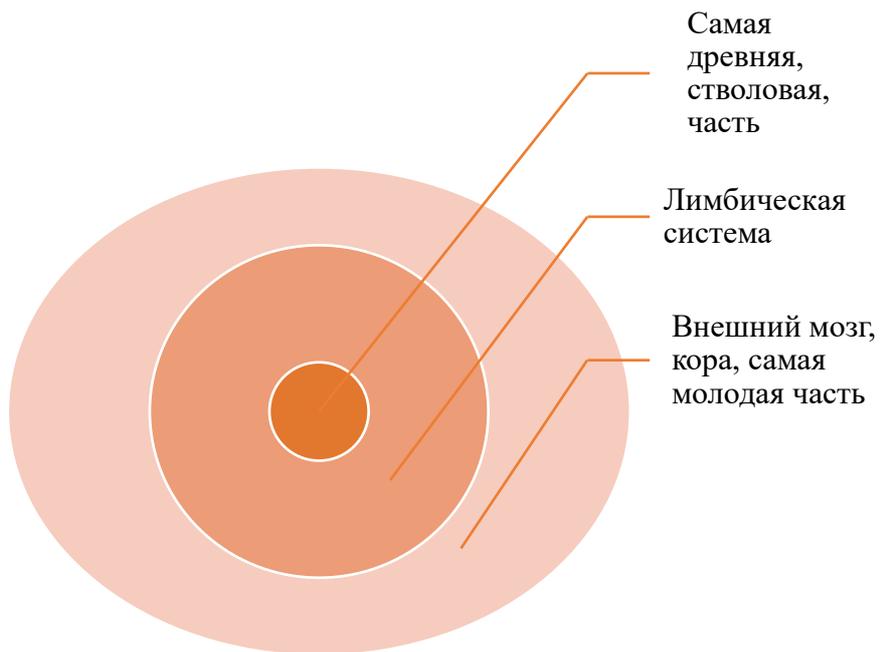


Рис. 14. Условная схема связи мозговых структур

Н. Н. Васильев [9, с. 26 – 27] выделяет следующие этапы эмоционального реагирования на конфликт (рис. 15).



Рис. 15. Этапы эмоционального реагирования на конфликтную ситуацию

1. Процесс восприятия события, сравнение с предыдущим опытом, формирование образа события, его категоризация (конфликтное/неконфликтное). Важно вспомнить о теореме У. Томаса: «Если событие воспринимается как конфликтное, оно будет конфликтом по своим последствиям».

2. Эмоциональная оценка события, появление внутренних переживаний.

3. Внешняя эмоционально окрашенная поведенческая реакция.

4. Эмоциональный след после выхода из ситуации.

В соответствии с этими этапами в методах управления эмоциональным состоянием можно выделить пять групп, например методы, направленные:

- на изменение процесса восприятия события;
- изменение эмоциональной оценки события;
- регуляцию внутренних эмоциональных переживаний;
- изменение внешней, доступной для наблюдения реакции;
- изменение эмоциональной окраски следа от события (рефрейминг: чему научился? Какой опыт получил?).

Есть неоспоримые доказательства того, что регулировать эмоциональные состояния очень важно, так как, во-первых, стресс снижает контроль сознания и поэтому приводит к регрессивным формам поведения; во-вторых, контроль эмоций снижает риск нарастания агрессивности и враждебности; в-третьих, некоторые эмоциональные состояния губительно действуют на организм, вызывая соматические реакции. Такие эмоции создатель рационально-эмотивной терапии А. Эллис (1997) назвал разрушающими и выделил пять групп разрушающих переживаний [9, с. 29]:

1. Эмоции тревожного круга (волнение, страх, тревога, беспокойство).

2. Эмоции агрессивного круга (обида, злость, раздражение, гнев).

3. Аутоагрессия (чрезмерное чувство вины).

4. Эмоции депрессивного круга (уныние, апатия, тоска, депрессия).

5. Отчаяние.

А. Эллис утверждает, что нервно-психическое напряжение выполняет мобилизующую функцию и в ряде случаев помогает справиться с ситуацией. Такие эмоции можно назвать *оправданными*,

аутентичными. Выделяются четыре аутентичных чувства: радость, страх, гнев, печаль. Радость может быть отнесена к любому времени: настоящее, прошлое, будущее, а негативные чувства, чтобы стать оправданными, должны быть правильно ориентированы во времени. *Аутентичная тревога* позволяет быть осторожным, предсказывая опасность в будущем. *Аутентичный гнев* позволяет мобилизовать силы для «рывка» в настоящем, преодолеть препятствие. *Аутентичная печаль* позволяет проститься с прошлым. Чувства становятся неоправданными, разрушающими, если неверно ориентированы во времени.

Предлагаем один из способов изучения эмоциональных состояний, сопровождающих конфликтное взаимодействие [9, с. 35]. Участнику предлагается заполнить таблицу, указав реальные события и те формы поведения, которые он демонстрировал.

Таблица 19

Перечень инициирующих событий, вызывающих
эмоциональные состояния

| № п/п | Эмоциональная реакция | Иницирующее событие | Ответная поведенческая реакция |
|-------|----------------------------|---|--|
| 1 | Эмоции тревожного круга | <i>Выступление на областном семинаре.....</i> | <i>Не спала, пила успокоительные таблетки.....</i> |
| 2 | Эмоции агрессивного круга | | |
| 3 | Эмоции депрессивного круга | | |
| 4 | Отчаяние | | |

После заполнения таблицы выполнить оценку степени аутентичности чувства. Для этого каждый эпизод нужно оценить по следующим критериям (ответ «Да» – «Нет»):

1. Помогает ли мне это добиваться своих целей?
2. Помогает ли мое поведение моим близким людям?
3. Помогает ли мое поведение в отношениях с окружающими?
4. Влияет ли положительно на мое здоровье?

Если хотя бы по одному из перечисленных критериев появится ответ «Нет», то эмоциональная реакция неконструктивна, разруши-

тельна. Важно проанализировать, какие ситуации и какие чувства являются наиболее негативными.

А. Эллис сделал вывод, что между травмирующей ситуацией и переживаниями есть мысль. Это утверждение является фундаментальным положением когнитивной терапии, которое иллюстрируется формулой ABC:

А – активирующее событие;

В – убеждения установки, верования;

С – последствия.

А. Эллис назвал мышление, запускающее разрушающие эмоции, губительным и описал четыре паттерна губительных мыслей:

1. Мысли-«обвинители» (обвинение себя и других: «Все из-за него», «Если бы не она...», «Потому, что ты...», «Если бы я...»).

2. Мысли-«обязатели» (Завышенные требования: «Я, ты должен..., он обязан...»)

3. Мысли-«страшилки» («Будет ужасно, если...», «А вдруг...»).

4. Мысли-«блокаторы» (обесценивание происходящего, самооправдание: «Ну и что?», «Это не мое дело!»). Эти мысли блокируют разрядку стресса, побуждая игнорировать происходящее, поэтому они являются наиболее разрушительными.

Когнитивная парадигма в разрешении конфликтов состоит в том, что если между ситуацией и чувствами есть мысли по поводу происходящего, то, изменяя мысли, можно менять чувства.

Наиболее простым методом выявления губительных мыслей является обсуждение 12 иррациональных суждений, которые представлены ниже.

Инструкция № 1: перед вами 12 утверждений. Пожалуйста, оцените, насколько верным, правильным, по вашему мнению, является каждое из них. Очень важно, чтобы вы оценивали каждое утверждение по первому – чисто субъективному – впечатлению (на сколько процентов оцениваемое утверждение является верным).

Шкала оценивания: от 0 % – абсолютно неверное утверждение до 100 % – абсолютно верное. Помните, важно ваше первое впечатление по каждому утверждению, а не его интерпретация; не следует здесь искать слишком глубокий смысл.

1. Для взрослого человека необходимо, чтобы каждый его шаг был привлекательным для окружающих.

2. Есть поступки порочные, скверные, и повинных в них следует строго наказывать.

3. Это катастрофа, когда все идет не так, как хотелось бы.

4. Если что-то вызывает опасения или пугает – постоянно будь начеку.

5. Легче избегать ответственности и трудностей, чем их преодолевать.

6. Каждый нуждается в чем-то более значительном и сильном, чем то, что он чувствует относительно себя самого.

7. Все беды навязаны нам извне – людьми или обстоятельствами.

8. Нужно быть во всех отношениях адекватным, успешным и разумным – все знать, уметь, понимать и всегда добиваться успеха.

9. То, что сильно повлияло на мою жизнь один раз, всегда будет влиять на нее.

10. На наше благополучие влияют поступки других людей, поэтому надо сделать все, чтобы эти люди изменились в желаемом для нас направлении.

11. Плыть по течению жизни, судьбы и ничего не предпринимать – вот путь к счастью.

12. Мы не властны над своими эмоциями, чувствами и не можем не испытывать их.

Инструкция № 2: обведите кружочком номера тех утверждений, которые вы оценили от 0 до 30 % и от 70 до 100 %.

Оценки ниже 30 % и выше 70 % свидетельствуют о наличии иррациональных установок и убеждений, запускающих губительное мышление установок, которые важно проанализировать.

Последствия губительного мышления таковы:

1. Реверсивность («зависание» на одной и той же мысли – «что было бы, если...»).

2. Амплификация (чрезмерная активность и стремление к совершенству).

3. Эмоциональная фиксация на проблеме.

4. Соппротивление и поиск причин того, почему эта идея плоха.

5. Нежелание брать на себя ответственность, поиск виноватого.

6. Стремление к опережению (начать действовать раньше, чем нужно, плохо подготовившись).

7. Затягивание активности в действиях.

8. Ускорение (желание сделать как можно быстрее).
9. Чрезмерная регламентация и контроль.
10. Ненужное упорство.

А. Эллис подчеркивает, что источником иррационального мышления является детский опыт взаимодействия с родителями. Родительские фигуры и события жизни сообщают ребенку сведения о том, как устроен мир и каков он сам. Эти сообщения являются *вербальными и невербальными «посланиями»* в виде реакций на поведение или предваряющих это поведение. Неважным является то, что хотел сказать родитель, важно, каким смыслом наделяет сообщение сам ребенок. Э. Берн подчеркивает, что человек принимает неконструктивное решение под влиянием особых родительских посланий, имеющих негативное содержание. Среди передаваемых негативных предписаний можно выделить [9 с. 50 – 51]:

– *Заклятия* как негативные определения («Ты – грязнуля! Тупица! Ужасный ребенок!»).

– *Проклятия* как пожелание ущерба, носящего характер прямого наказания («Чтоб ты провалился! Зачем я тебя родила!»).

– *Негативные пророчества* как сообщения о нерадостном будущем («Ничего из тебя не выйдет!», «Ты костлявый, никогда не станешь настоящим мужчиной!»).

– *Стопперы* как указания о том, чего нельзя делать («Не умничай! Не трогай, у тебя не получится». Не плачь, ты – мужчина!» «Не суй свой нос во взрослые дела!»).

Следует отметить, что родительские предписания/послания ребенок может не принять, игнорировать. Но если на основе послания ребенок «принимает решение», то его очень сложно разрушить, оно будет определять совокупность центральных установок относительно себя, мира, других людей и являться источником конфликтного поведения.

Управление состоянием через изменение поведения основано на классической схеме «стимул – реакция». Эмоции в этом случае рассматриваются как соединение вегетативных реакций и поведения. Если эмоции – это реакция на событие, то изменение реакции возможно двумя способами:

1. Изменить восприятие запускающего события (избегая его или сознательно искажая).
2. Изменить реакцию, сознательно вмешиваясь в ее протекание.

Суть изменений восприятия состоит в том, что нужно воспринимать ту часть информации, которая касается решаемой проблемы, и игнорировать все болезненные, неконструктивные интонации, замечания. Для создания «фильтров» для отсева конфликтного содержания нужно использовать возможности воображения:

- «купол» – создание мысленной энергетической ограды;
- «стрелоуловитель» – несправедливые реплики («стрелы») направляем в воображаемую подушку;
- «отводная труба» – вообразите тонкую трубку, которая начинается в ухе, а заканчивается в пятке; в полу есть сливное отверстие. Несправедливые обвинения воспринимаем «дежурным» ухом, разворачивая пятку на сливное отверстие;
- «вторая пара глаз» – начните рассматривать оппонента: его внешность, лицо, глаза, обороты речи, речевые дефекты, ошибки, украшения и пр.

Изменение реакции, состояния основано на снятии мышечных зажимов, которые важно оперативно заметить. Заметив собственное волнение, надо энергично выдохнуть, взяв под контроль ритм дыхания (*вдох, пауза, длинный выдох*).

– *Улыбка* имеет аутогенное свойство, сразу смягчает настроение (но улыбка, а не гримаса!).

– *Счет до 10*, произнося число на выдохе; перевод взгляда с предмета на предмет, мысленно называя его; бросить взгляд в окно, на небо; медленно выпить воды, смочить виски, лоб. *Важно помнить, что в острой ситуации нельзя принимать решений, за исключением ситуаций, связанных со стихийными бедствиями.*

Изменение эмоционального следа происходит за счет:

– *извлечения уроков из ситуации*: какой опыт мной получен, чему научила ситуация?

– *рефрейминг*: изменение временной перспективы (чем это может помочь в будущем?); изменение социального контекста (для кого из близких эта ситуация может быть позитивной и готов ли я пережить это для него еще раз?); подготовка к негативным переживаниям (что самое неприятное из того, что может случиться, действительно ли все так нестерпимо?); принцип платы (я за что-то плачу);

– *физическая активность*, интенсивная трудовая деятельность, плач;

– *вербализация переживаний*, юмор, музыка, поэзия.

При всех неудобствах и негативных последствиях, которые влекут за собой конфликты, люди порой не спешат их решать: нерешенный конфликт позволяет сохранить «образ врага». Вторичной выгодой для личности является привлечение внимания к своей персоне, человек с неустойчивой самооценкой нуждается в противоборстве для ощущения собственной силы, чтобы действовать по отношению к оппоненту без угрызений совести. Осознание вторичных выгод позволяет человеку принять разумное, целесообразное решение, осваивая при этом необходимые средства, умения, знания.

2.4.2. Шестишаговый алгоритм выхода из конфликта

Взрослые смеются над детьми, которые в свое оправдание ноют: «Он первый начал». Но взрослые конфликты начинаются точно так же.

Известные бизнес-тренеры Роман Хоменко и Алла Пожарская [83] пишут о том, что на вопрос «Кто получает удовольствие от конфликтов?» некоторые люди отвечают утвердительно. И, как правило, это люди, которые в чем-то сильнее духом и для которых конфликт – способ выплеснуть негативные эмоции на партнера независимо от того, «кто первый начал». Если слегка поменять вопрос: «Кто получает истинное эстетическое (вариант – интеллектуальное) удовольствие от конфликтов?», мы получим в ответ удивление, потому что рассмотрение конфликта как средства проявить свой интеллект и сообразительность в последнее время встречается все реже. Однако этому есть примеры в русской культуре. Физические способы выпустить пар – кулачные бои, дуэли до победного конца для выражения гнева или попранного чувства собственного достоинства. При этом существовали и способы интеллектуальной разрядки, например словесно-поэтические поединки, эпиграммы, сатиры, остроты и шутки. Русская культура богата примерами! Если продолжить осваивать культуру русского мышления, выражения агрессии и недовольства, то можно создать интеллектуальный стиль реагирования на речевое нападение. Этот стиль сочетает умение одновременно выражать эмоции и включать мозг, что позволяет эффективно делать выбор между выражениями с чувством юмора и серьезными, элегантными или более крепкими.

Интересная история: комплимент

Марк Твен, находясь на светском рауте, беседовал с одной не очень приятной в общении дамой. Решив сделать ей комплимент, он сказал: «Вы очаровательны!» На что грубиянка ответила: «Не могу сказать о вас того же самого». Марк Твен улыбнулся: «А вы сделайте как я – соврите!»

Конфликты разрушают отношения как личные, так и деловые. Научиться выходить из сложных ситуаций грамотно, легко и элегантно – сложная, но выполнимая задача. Следуя простому шестишаговому алгоритму амортизации конфликта или манипуляции Романа Хоменко и Аллы Пожарской, можно в любой ситуации сохранить свою репутацию и найти эффективное решение возникшей проблемы.

Этап 1. *«Нужно вовремя заметить, что ты поцарапался, иначе придется долго лечить рану».* На первом этапе важно заметить конфликтные эмоции, которые вызваны противоречием. В эмоциональном напряжении любые объяснения, выяснения сути противоречия будут восприниматься как нападение или оправдание. На первом этапе *не нужно ничего доказывать и объяснять.* Возникающее/возникшее противоречие, как правило, не нравится. Точно так же нам может не нравиться телевизионная передача. Что можно сделать: *выключить, переключить, разбить (приемник).* В случае коммуникации – *ее разрыв.*

– *Выключить* – выйти из пространства, например позвонить по телефону, выйти в туалет.

– *Переключить* – перевести разговор, начать управлять: предложить сесть (лучше на мягкий диван); предложить маленький выбор: что будете пить – чай или кофе? Это позволит уравновесить эмоции и разум.

На этом этапе публичный конфликт (например, в учительской) нужно перевести в непубличный. В противном случае сразу произойдет расширение числа участников, появятся сторонники и сочувствующие.

Важно подчеркнуть, что речевое нападение сложно предугадать, к нему не успеваешь подготовиться морально, соответственно, его почти невозможно предотвратить. Мы чаще всего реагируем уже после того, как все произошло, и не самым эффективным образом. Однако совершенно очевидно: когда человек выведен из равновесия,

с ним гораздо легче управляться (и управлять им). Выведенный из нейтрального положения человек (будь то физическая или эмоциональная дестабилизация) легкоуправляем, а значит, манипулятор без труда может обнаружить его уязвимые места.

Речевое нападение происходит на эмоциональный центр, который весьма часто вызывает столь бурную реакцию на негативные импульсы, что ответная реакция жертвы так же быстра, как «умозаключение страуса относительно спасительности песка» [83]. Почему это происходит? Потому что сила нападения настолько велика, что энергия агрессии заставляет жертву переключить все внимание только на область воздействия. Концентрация на речевом нападении и его последствиях столь же высока, как и в момент физического воздействия (не обязательно физического нападения!).

Сфокусировавшись исключительно на месте воздействия (эмоциональном центре), человек совершенно забывает о том, что в теле хватает сил и ресурсов для ответной реакции. Это приводит человека в состояние растерянности и топтания на месте, беспомощности в выборе способа реагирования: «Ах, он такой-сякой!». Дальнейший текст, как правило, бессвязен, эмоции зашкаливают (рис. 16).

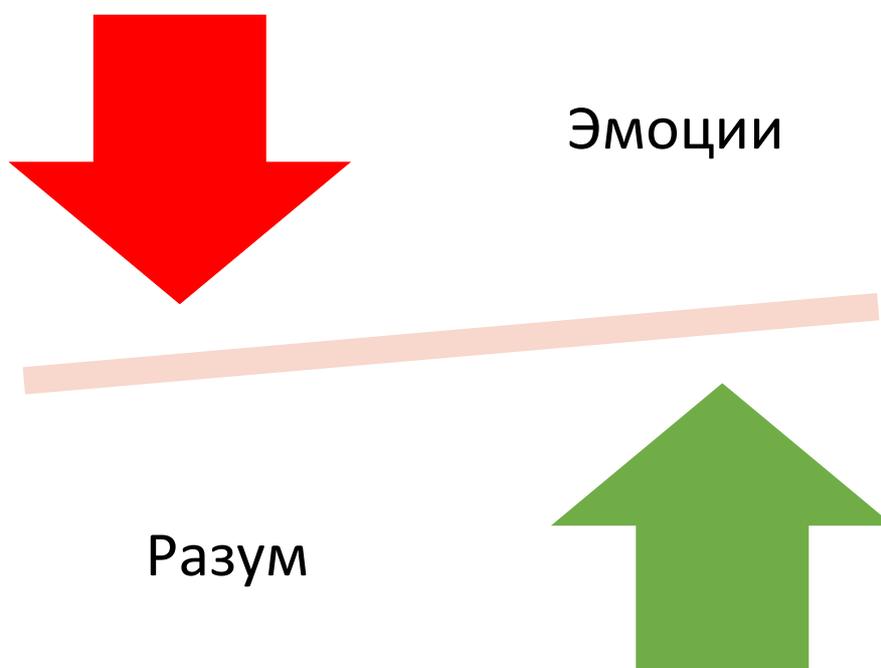


Рис. 16. Дисбаланс когнитивной и эмоциональной сфер в ситуации реагирования на речевое нападение

Далее конфликт может развиваться по типу: «Дурак! – Сам дурак!». Такой конфликт (на уровне двух эмоциональных центров) можно назвать эмоциональным конфликтом. Есть простое правило, справедливое в отношении всех эмоциональных конфликтов: они неразрешимы! Сторонам придется либо ждать, пока кто-то из них выдохнется, либо расходиться, остывать и позже приступить к разумным переговорам.

УПРАЖНЕНИЕ:

*Вспомните одно из самых обидных речевых нападений на вас и положите руку на то место, где после нападения остались ощущения «больно», «обидно», «жарко», «сердито», «гаденько...». Зафиксируйте ту область, которая вызвала реакцию. Это и есть **эмоциональный центр**, на который происходит речевое нападение.*

Многие из нас знают интуитивно, где «живут» эмоции, и также интуитивно в трудные минуты кладут руку на горло, область сердца или живот. Опишем знакомые всем ощущения в каждом из центров:

- горло (першит, сдавливает, тошнит, ком к горлу подступает);*
- грудная клетка (жжет, колет, сдавливает, режет, кошки на душе скребут, камень лежит на сердце);*
- живот (подташнивает, сжимается, накатывает жар, растет напряжение).*

Если кто-нибудь положил руку на голову, выполняя упражнение, вероятно, вы отмечаете головные боли, шум в голове и напряжение после речевого нападения. Такая реакция – признак того, что вы пропустили негативную энергию через свой эмоциональный центр и уже находитесь в стадии принятия решения («Что же ответить?») или после принятия решения («А как я мог ответить тогда?»). Важно научиться останавливать эмоциональную реакцию.

Этап 2. *Купирование эмоциональных токов.* Например, командовать себе «Стоп!» и направить свое внимание на анализ эмоций.

Этап 3. *Одновременно с этапом 2 сохранить тело, лицо такими, какими они были до конфликтной вспышки! Т. е. внешне не реагировать и сохранять внешнее спокойствие.*

Этап 4. *Амортизатор.* На этом этапе важно не спешить использовать приемы самообороны. Действовать можно, например, таким образом: «Иван, смело! Интересно! Неожиданно!». Таким обра-

зом, мы присоединяемся к праву человека иметь свою точку зрения и задерживаем свои спонтанные высказывания и реакции.

Этап 5. Речевое самбо. Использование речевых оборотов, поддерживающих уверенную позицию:

– *уточнение цели:* «С какой целью говоришь? Что это значит для тебя? Что имеешь в виду?»

– *Дать возможность партнеру сделать выбор:* «Хочешь похвалить или поругать?», «Это важно обсудить сейчас или немного позже?». Если оппонент начинает говорить о фактах, то конфликт переходит в рациональную фазу, это позволяет развивать отношения и дело.

Этап 6. Договоренности. Если пока не понятно, о чем договариваться, то разрываем коммуникацию:

– «Давайте оставим до завтра...»,

– «Я предлагаю завтра поговорить о...»,

«Согласны завтра? Хорошо!» (последняя фраза является аналогом рукопожатия),

– «Договорились!»

– «Благодарю! Спасибо, очень рад!»

– Активный призыв: «Пошли! Начинаем!»

Усиливает договоренности готовность что-то сделать: «Я готов! Я сделаю!»

Завершая описание представленного алгоритма, важно отметить, что каждый навык, касающийся конструктивной коммуникации, нуждается в каждодневной отработке.

Любая компетентность проходит четыре этапа: от неосознанной некомпетентности, далее – к осознанной некомпетентности, осознанной компетентности и неосознанной компетентности (рис. 17).



Рис. 17. Этапы становления компетентности

Наиболее долгий и трудоемкий этап – этап формирования осознанной компетентности. Это этап проб и ошибок, но после его завершения коммуникативная компетентность становится автоматизированным навыком и надежным инструментом разрешения любой трудной конфликтной ситуации взаимодействия.

2.4.3. Технология сближения позиций конфликтующих сторон по А. И. Пригожину

А. И. Пригожин подчеркивает, что конструктивное разрешение конфликта основано на трех следующих аксиомах [57]:

- каждый в чем-то по-своему прав;
- собеседник заведомо интересен своими знаниями, мнениями;
- уважительность в отношениях как условие разрешения.

Такой подход реализуется через соблюдение участниками следующих правил:

1. Не давать друг другу оценок, не выдвигать обвинений и упреков (типа «Вы не правы», «Ошибаетесь», «Это наивно» и т. п.).

2. Непонимание собеседником сказанного вами относить на свой счет (вместо: «Вы меня не поняли» говорить: «Я неудачно объяснил...»).

3. Стремиться понять доводы, сведения и состояние партнера.

4. Выделять точки совпадения мнений, информации.

5. Избегать «пороков полемики» по отношению к партнеру, которые заключаются:

- а) в подмене тезиса партнера;
- б) доведении какого-то его тезиса до абсурда;
- в) использовании ошибок или обмолвок партнера;
- г) сарказме;
- д) эмоциональном подавлении;
- е) форсировании голоса;
- ж) обвинениях, упреках;
- з) фокусировании на каких-то частностях.

А. И. Пригожин выделяет в конфликте три зоны. Одна из них – *содержание совместной работы* (цели работы, способы ее исполнения, оценка эффективности и пр.).

Вторая зона – это *взаимное восприятие* участников (симпатия, антипатия, самооценки личностей и конкретных поступков, соотношение ценностных ориентаций, совместимость типов личности и пр.).

Наконец, зона *технологии взаимодействия* (нормы и правила взаимодействия, этикет, ритуалы, распределение функций, ответственности, ролей).

В любых организациях, в том числе и школе, зарождение конфликта чаще всего начинается с первой зоны, и при обострении отношений в ней «воспалается» вторая зона. И уже как следствие – разрушается третья зона. **Но начинать «лечить» конфликт вернее всего с третьей зоны!** Во-первых, эта сторона более доступна для воздействий извне, ибо просто нагляднее и очевиднее поддается наблюдению. Во-вторых, здесь легче всего производить изменения, так как правила взаимодействия в основном конвенциональны, и с участием третьей стороны о них вполне можно договориться. При этом их соблюдение или отклонение от них может фиксироваться всеми участниками конфликта.

Некоторое упорядочение технологической зоны облегчает взаимное восприятие сторон, а улучшение этого восприятия существенно повышает эффективность совместной работы. Таким образом, получается кольцевое развитие конфликта: как взаимное обострение, так и взаимное погашение его зон.

Деятельность модератора/медиатора при разрешении конфликта будет состоять в следующем:

1. Не столько преодолеть противоречие интересов, сколько снять конфликтную форму их проявления. Противоречия интересов чаще всего сохраняются, их далеко не всегда можно упразднить. Но конфликт можно считать разрешенным, если удастся снять проявление конфликтных признаков.

2. Произвести отчуждение конфликта от его носителей, объективировать его вовне, например на стену, ватман, доску. Психологически очень важно создать иллюзию перемещения конфликта от конкретных лиц на бумагу, на плоское пространство. Участники конфликта тогда смотрят на него как бы со стороны, дистанцируясь от него.

3. Совместно со сторонами постепенно очищать конфликтное взаимодействие от эмоций. Для этого модератор интерпретирует вы-

сказывания сторон максимально нейтрально, т. е. заменяет эмоционально окрашенные выражения на более рациональные по схеме: правильно ли я вас понял, что вы хотите сказать?

И только тогда наносить «разряженное» высказывание на планшет.

Какова процедура, которую предлагает А. И. Пригожин, и как подготовить к ней участников?

1. *Введение правил:*

- участники не должны общаться между собой до специального приглашения модератора;
- общение предполагается только с модератором;
- участникам следует избегать оценок друг друга и прямых, и с намеком;
- обязательно контролировать свой голос, т. е. не форсировать его громкость и не пытаться перекрыть другого силой звука;
- до специального приглашения модератора нужно отвечать только на его вопросы.

Важно! Участники не могут рассчитывать на успех без доверия к модератору. Даже если какие-то действия последнего кажутся им странными, им стоит исходить из того, что позднее все прояснится и получит свое оправдание.

2. *Пространственная организация взаимодействия:* конфликтующие стороны посадить перед стеной (классной доской), на которой развешено 8 одинаковых листов на расстоянии 1,5 – 2 метра друг от друга (рис. 18). У каждой стороны есть по одинаковому блокноту и шариковой ручке. Телефоны нужно отключить.



Рис. 18. Расположение рабочих листов на стене

3. *Последовательность работы:*

А) Без предисловий модератор дает первое задание: напишите, пожалуйста, себе в блокнот, как другой видит ситуацию, в чем суть конфликта (образ конфликтной ситуации). Для этого постарайтесь войти в состояние оппонента и представить, как он видит конфликт (10 минут, не жестко!).

Как правило, этот вопрос звучит неожиданно для сторон, они удивлены и озадачены, видно, что им, сосредоточенным на собственных чувствах и интересах, трудно отвлечься от них и войти в состояние другого. Трудно, но интересно! Иногда они переспрашивают: разве не свое понимание я должен изложить?

На что рассчитана такая постановка вопроса? Первое и главное – эмпатия. «Вчувствование» в состояние другого (другой) есть способ преодоления дистанции между участниками, уход от крайностей восприятия другого, хотя бы относительная настройка на волну другого человека.

Б) Просьба к кому-либо зачитать вслух свои ответы на первый вопрос. После каждого ответа дать свою интерпретацию, которая вымывает эмоциональные «шлаки». Кроме того, ответы иногда бывают очень длинными – с такими трудно работать. Нужны краткие и емкие формулировки. Поэтому важно попросить участников постараться, чтобы формулировка была краткой и максимально близкой к рациональной. **При этом ни в коем случае не следует спорить!** Что касается содержания формулировок ответов – уступает модератор, чтобы предотвратить «конфликт в конфликте». Он может возникнуть как спор по поводу трактовок, правил или неадекватных действий кого-либо из участников таких процедур.

В) Вверху крайнего листа, который ближе всего к конкретному участнику (лист первый), написать его имя и вопрос, на который он ответил: «Олег, как Галина видит ситуацию?»

Пункт за пунктом нанести на один из крайних листов ответы одного из участников. Нетрудно представить, что второй напряженно следит не только за текстом первого, но и за вашей интерпретацией, ее стилем и направленностью. Далее все то же и так же повторить со второй стороной конфликта на противоположном крайнем листе.

Что происходит с содержанием высказываний сторон на этой стадии?

– Каждый из них мобилизует воображение и сначала образно старается понять оппонента;

– затем образы переводятся во внутреннюю речь, так как свое понимание необходимо сформулировать;

– затем образная речь преобразуется в письменную;

– письменная речь переходит в устную;

- претерпевает интерпретацию модератора;
- снова переводится в письменную.

На этом пути чувства трансформируются в формулировки, и последние в какой-то мере освобождаются от эмоционального заряда. Кроме того, шаг за шагом происходит конкретизация, уточнение того, что имел в виду участник конфликта. Заметим, что уточнение необходимо прежде всего для него самого, модератор ему в этом только помогает. Таким образом, это первый шаг к снятию конфликтного напряжения.

Какой же текст появился на первом листе Олега (Пример приведен из книги А. И. Пригожина «Методы развития организаций» [57, с. 615 – 621]).

Олег: как Галина видит ситуацию?

Галина стремится быть незаменимой, а я ей мешаю.

Она считает мои поручения Виктору вызовом против себя.

Она в Викторе видит своего конкурента.

Она считает, что Людмила предала их дружбу.

По ее мнению, Людмила настраивает меня против нее.

Она считает, что я не хочу разбираться в мотивах ее поступков.

А что было написано на листе в противоположном краю стены?

Там Галина жаловалась.

Галина: как Олег видит ситуацию?

Олег считает меня карьеристкой.

Он убежден, что я умышленно скрываю информацию о том, как я работала в Воронеже.

Он устал от разбирательств между мной и Людмилой.

Он целиком доверяет Людмиле, а мне не верит.

Он считает, что все началось из-за моего упрямства.

Он считает меня неуживчивой.

Олег уже не рассчитывает на длительную работу со мной.

Чтобы тексты на листах читались легче, модератору лучше каждый пункт записывать разными цветами (черный, синий).

Г) Затем дать каждому участнику по красному маркеру, подойти к листу оппонента и поставить *плюс* слева от того высказывания оппонента, с которым данный участник согласен, считает его соответствующим действительности. Значок *полуплюс* поставить напротив того высказывания оппонента, с которым он согласен частично. А напротив

тех высказываний оппонента, которые для данного участника составляют особую проблему, поставить длинный *минус*.

Участники метят значками далеко не все высказывания своих оппонентов, в некоторых случаях плюс сочетается с минусом и полплюсом. Это значит, что их мнения полностью или частично совпадают, но для данного участника здесь кроется особая трудность (источник самых больших переживаний), слишком далеко зашло или мало надежды на преодоление. Надо иметь в виду, что расстановка значков не всегда понятна модератору, ведь конфликт – это сложный, интимный, очень закрытый мир, над которым сами участники теряют контроль.

Работа над листами взаимной рефлексии заканчивается некоторыми наблюдениями участников и модератора над теми совпадениями, которые они видят по расставленным значкам. **Не стоит акцентировать различия, речь идет именно о совпадениях !** Будет продуктивнее, если сначала своими наблюдениями поделится модератор: «Довольно существенные совпадения, плюсов оказывается немало, обнаруживаются определенные сходства в понимании ситуации». Затем по желанию стороны могут продолжить такие наблюдения через свои высказывания, **обращаясь только к модератору**. Иногда кто-то из участников склонен обращаться в никуда, т. е. говорить как бы самому себе. В таком случае модератору стоит переключить прием обращений на себя, даже если высказывание участника нейтрально или положительно, потому что безадресные высказывания, обращения в никуда несколько разрушают контроль модератора за происходящим и диалогичность взаимодействия со сторонами. Обращения персонально к модератору дисциплинируют и обязывают участника следить за содержанием своих слов, тогда он рассчитывает на определенную реакцию и получает ее. И благодаря этому включенность участника в процесс оказывается более полной.

Д) Работа со вторым листом. Стороны должны изложить **свое понимание конфликта**: как он сам, а не оппонент видит его суть. Поэтому снова в том же порядке каждый записывает свое высказывание в блокнот, затем произносит модератору, и уже модератор, интерпретируя при необходимости высказывания, наносит их на лист. И снова каждый участник подходит к листу оппонента и расставляет соответствующие значки. Далее следуют высказывания о совпадениях.

Модератору не дано проникнуть в те смыслы, по которым стороны сопоставляют свои тексты. Для них этот процесс очень напряженный, они полны разными чувствами, сомнениями и надеждами, поэтому и модератору не стоит сильно рационализировать. Все, что можно в этом случае «подсчитать», – это преобладание каких-то значков (хорошо, когда много плюсов на обоих листах). То же можно сказать о смысловых совпадениях – участники часто удивляются, как много их появляется на листах. Значки нужны прежде всего, чтобы преодолеть монотонность текстов, задать им некоторую рельефность, внести значимые акценты, тогда и содержательность этих текстов для самих участников повышается. А взаимная рефлексия по каждому листу будет завершать их поэтапное продвижение.

Е) Работа с третьим листом. Если на предыдущей стадии анализировалась деловая, содержательная часть конфликта, то теперь осуществляется переход к анализу взаимодействия участников как личностей. Стороны уже достаточно вошли в стиль и логику работы и все с большей готовностью следуют за модератором. Вопрос, который им предлагается на этой стадии, звучит так: ***что вас не устраивает в другом (в нем, в ней – называть по имени)***? На третьем листе по уже известной последовательности фиксируются те особенности каждого участника, которые являются проблемными для другого (замкнутость, вспыльчивость, поспешность в суждениях, надменность, грубость). Имеются в виду именно те личные особенности, которые проявлялись в данном конфликте и теперь *выступают препятствием* для его преодоления. Этот момент особенно нужно подчеркнуть, формулируя участникам третий вопрос.

На этом этапе возникает совершенно неуловимая грань между выделением этих поведенческих особенностей оппонента и его личностной оценкой. Четкой границы быть не может. Напомним, что еще перед началом процедуры разрешения конфликта участники были предупреждены о необходимости избегать взаимных личностных и моральных оценок. Но на этой стадии возможны **поведенческие оценки**. Возникает ли риск перехода границы? Конечно! Но многое облегчается тем, что к этому моменту участники уже прошли некоторый путь отстранения от эмоционально-нравственных наслоений, что дает больше шансов на сохранение «гигиены» всего процесса. И все же модератор должен быть настороже и опять-таки через свои интер-

претации максимально удерживать процедуру в методическом русле, и в вопросах, которые он задает участникам в начале этой стадии, тоже необходимо акцентировать внимание на *поведенческих, ситуативных проявлениях* оппонента, которые составляют проблему для другого.

Далее работа продолжается, как и ранее: стороны записывают ответы на поставленные вопросы, по очереди сообщают их модератору; тот, если нужно, в известном смысле их редактирует, наносит на третий, точнее, на третьи листы, а участники ставят соответствующие значки на листах своих оппонентов. Завершается этап устной взаимной рефлексией.

Ж) Работа с четвертым листом. Вопрос модератора звучит следующим образом: ***что я готов сделать, чтобы пойти навстречу другому?***

После нанесения ответов на четвертые листы модератор предлагает расставить соответствующие значки с несколько иным смыслом. Буквально так: *«Отметьте, пожалуйста, на листах другого участника, что из предлагаемого им для вас приемлемо (плюс, полуплюс). А также отметьте, что из этого вам особенно трудно будет сделать (минус)».*

В этом случае порядок общего взаимодействия радикально меняется. Модератор приглашает стороны развернуть кресла так, чтобы сидеть лицом к лицу и общаться между собой напрямую. Модератор старается следить за конкретикой формулировок, переводит их в деятельностное выражение. Например, высказывание: *«Я изменю свое отношение к вашим мнениям...»* сопроводить вопросом: *«А в чем это будет проявляться, как это будет выглядеть практически?».*

И тогда ответы типа: «Больше не буду прерывать» или «Постараюсь предоставлять вам слово в числе первых» будут вполне конструктивными.

Другой пример. Кто-то скажет: *«Хорошо, если бы вы стали более доступным для общения со мной».* Предложите для пробы такую версию: *«Значит ли это, что вы предпочитаете, чтобы Олег, проходя утром в свой кабинет, заходил по пути к вам перемолвиться парой слов?».*

На четвертых листах должны появляться именно **такие эмпирические договоренности**. Таких договорных правил должно быть

достаточно много, чтобы они начали разгружать конфликтную среду. Именно с ними в первую очередь предстоит работать в дальнейшем.

Модератор предлагает: «Посмотрите на композицию листового ряда: не правда ли, заметно движение друг к другу? Ведь четвертые листы оказываются вплотную рядом, как бы касаются друг друга, почти тактильно примиряясь». Метафора сближения создает дополнительную эмоцию.

Такая сессия занимает примерно четыре часа, при этом она проходит стремительно. Допустимо сделать один перерыв, *но нельзя оставаться с одной из сторон наедине*. Вторая сторона почувствует беспокойство. Завершая, нужно сдержанно поздравить всех с достигнутым, обратить внимание сторон на динамику, воплощенную на листах: «Смотрите, какой путь мы прошли». Жестом пригласите участников проследить движение от периферии к середине. Договоритесь, что через 8 – 10 дней вы снова соберетесь в таком же составе для обсуждения вопросов: Что получалось, что не получалось? Какие правила удавалось соблюдать легко? Какие вызывали трудности? Пусть у каждого из участников будет свой экземпляр списка наработанных правил.

Приводим конспект-схему действий модератора в процедуре разрешения организационного конфликта.

Задачи модератора:

- снять конфликтную форму проявления противоречий;
- произвести отчуждение конфликта от его носителей, объективировать его вовне, например на текст (дистанцировать участников от конфликта).

Этапы обсуждения:

1. Как **он** видит ситуацию: в чем суть конфликта?

Как **я** вижу ситуацию: в чем суть конфликта?

Обмен:

а) отметить «+» согласие по пунктам (если совпадение с мнением другого более чем наполовину, т. е. в основном) или неполным плюсом «+», если согласен частично;

б) согласны ли вы с каким-либо пунктом оппонента? Какой из них самый трудный, острый для вас? Поставьте «-».

2. Что не устраивает в партнере (взаимно):
- что из отмеченного другим участником соответствует действительности (есть на самом деле у меня)? Отметить «+» или «Т»;
 - что из этого составляет особую трудность для вас? («-»).
3. Что я готов сделать, чтобы пойти навстречу другому (взаимно).
Другой: Что из этого для меня приемлемо?
Что мне особенно трудно сделать?
- По каждому этапу – рефлексия: все ли отмечено; что выпало; что изменить.
4. Стороны обращаются друг к другу под наблюдением модератора.

2.4.4. Тренинг конфликтологической компетентности

Тренинг занимает особое место в ряду интерактивных технологий. Метод был разработан под руководством М. Форверга в 70-х годах XX века в Лейпцигском университете. В настоящее время применение тренинга как практического метода воздействия обосновано и разработано в ряде дисциплин: психологии труда, организационной психологии, психологии менеджмента, социальной психологии, педагогической психологии, психотерапии и др. Требования к организации тренинга раскрыты во многих методических пособиях [40, 47, 48, 65, 53 и др.]. Термин «тренинг» имеет ряд значений: обучение, воспитание, подготовка, тренировка. С. И. Макшанов [Макшанов, 2000, с. 70] предлагает определить тренинг как «многофункциональный метод преднамеренных изменений психологических феноменов человека, группы и организации с целью гармонизации профессионального и личностного бытия».

По мнению С. И. Макшанова, в тренинге изменения могут происходить на четырех уровнях: когнитивном, уровне поведения, уровне отношений и установок, личностном уровне. В связи с этим все виды тренинга подразделяются на три группы: социально-психологический тренинг, бизнес-тренинг, тренинг личностного роста. В бизнес-тренинге изменения происходят на уровне знаний и поведения, в социально-психологическом – на уровне знаний, поведения, установок, а личностные изменения происходят в тренинге личностного роста [53].

При использовании в процессе обучения технологии тренинга обычно предусматривается столкновение участников с ситуациями, релевантными возникающим в процессе их реальной профессиональной деятельности, но не разрешаемыми на основе использования стандартных, традиционно применяемых техник и тактик поведения.

Активизирующий эффект тренинга обусловлен созданием особой учебно-экспериментальной обстановки, обеспечивающей участникам группы понимание того, какие индивидуальные и групповые психологические события разворачиваются в процессах межличностного общения. Механизмами, запускающими процессы изменений, являются спонтанное или спланированное самопредъявление и самораскрытие участников, их обратная связь и рефлексия.

Принципы тренинга содержательно связаны с уровнями изменений и являются основополагающими условиями эффективности технологии.

Реализация *принципа создания среды* подразумевает заботу о соответствии целей, средств и методов программы. Локальная среда тренинга выступает фрагментом социального и профессионального окружения, поэтому необходим прогноз переноса происходящего в тренинге в реальный профессиональный контекст. Принцип создания среды реализуется за счет избыточности средств регулирования уровня мотивации и возможностей выбора участниками способов деятельности.

Обеспечение *принципа активности* реализуется за счет того, что участникам предлагаются самые разнообразные виды деятельности, схемы наблюдения за игровой ситуацией, ротации игроков.

Реализация *принципа объективизации* поведения участников осуществляется посредством обратной связи (ОС), потоки которой регулируются преподавателем. Чем в большей степени личность является самостоятельным инструментом, тем большая глубина ОС нужна в тренинге. Причина отказа от обратной связи может состоять в том, что в группе отношения формальные, напряженные и нет достаточного доверия. При организации ОС важно соблюдать следующие правила:

- обращать внимание на поведение, основываясь на наблюдении (что вижу, слышу, чувствую), а не на интерпретациях;
- использовать описание по отношению к тому, что происходит «здесь и сейчас»;

– обращать внимание на новые возможности, которые появляются, если человек не боится экспериментировать.

Принцип исследовательской творческой позиции требует создания среды, характеризующейся проблематичностью, неопределенностью и безоценочностью по отношению к участникам.

Принцип реалистичности реализуется за счет соответствия средств и методов целям тренинга. Игровые ситуации соответствуют реальному опыту участников, цели и уровень сложности соответствуют опыту и возможностям группы.

Принцип субъект-субъектного общения требует соблюдения правил психологической безопасности в коммуникациях, персонификации высказываний (я-высказывание), уважения личности другого.

Цель тренинга развития конфликтологической компетентности состоит в формировании представлений о конфликте как естественном явлении, возникающем во взаимодействии и стратегиях поведения в конфликте.

Задачи тренинга:

– осознание персонального отношения к конфликту и стратегии поведения в конфликте;

– отработка техник регуляции эмоционального состояния в конфликте;

– знакомство с алгоритмом разрешения конфликтной ситуации;

– принятие идей сотрудничества и доверия.

Оборудование и материалы: мяч, карандаши, фломастеры, мелки, ножницы, печатные газеты и журналы, клей, ватман.

Содержание программы

1. Организационный момент.

2. Представление программы.

3. Обсуждение ожиданий участников тренинга (что вы ждете от тренинга, что должно измениться после него).

4. Введение временного регламента и правил взаимодействия. Можно предложить участникам ввести дополнительно свои нормы.

5. Этап создания работоспособности, знакомство участников.

Упражнение «Когда возникает конфликт....»

Участники встают в круг, ведущий предлагает каждому по очереди продемонстрировать то, что он делает в тот момент, когда возникают противоречия во взаимоотношениях (топает ногой, грозит, надувает щеки, отворачивается и т. д.). Группа активно повторяет движение каждого.

Упражнение «Ассоциации»

Сидя в круге, участники перебрасывают мяч друг другу, задавая вопросы «Если бы конфликт был... (деревом, посудой, фруктом, зданием и прочее), он был бы...». Те, кто ловит мяч, должны ответить ассоциацией и придумать свой вопрос, передавая мяч следующему участнику круга.

Упражнение «Рисунок конфликта»

Участники объединяются в микрогруппы и создают рисунок – метафору. При обсуждении рисунков, как правило, выявляется общая конфликтофобия и наличие разрушительной энергии конфликта. Ведущий предлагает свою метафору, например, конфликт как дождь. Если дождей мало, все живое засыхает, если много – гибнет.

6. Этап отработки навыков

Игра «Крестики-нолики»

Участники образуют две команды, каждая команда выбирает капитана и получает лист, на котором нарисовано стандартное поле 6×6 клеток. Ведущий предлагает продумать стратегию игры и объявляет правила. Цель игры состоит в том, чтобы заработать как можно больше денег. Каждая прямая, проведенная от стороны к стороне поля, стоит 1000 (рублей, евро, долларов). Капитаны выходят к доске, где также нарисовано поле, и начинают играть. Члены команды могут подсказывать своему капитану. Опыт проведения игры свидетельствует, что команды первоначально начинают не зарабатывать, а мешать друг другу. Обычный первоначальный итог – 2 – 3 тысячи у каждой команды. Ведущий просит команды еще подумать о том, какую стратегию можно выбрать. Далее взаимодействие команд развиваются примерно по следующему сценарию: поле делится пополам, тогда результат – 7:7.

Если группы начинают доверять друг другу, то могут заполнить поле поочередно крестиками-ноликами, тогда результат – 9:9. Результат, который почти никогда не достигается – 15:15. Для этого поле

заполняется или крестиками, или ноликами, а затем весь ресурс делится на две команды. При подведении итогов ведущий сосредоточивается на двух важных аспектах:

- каждый человек в поведенческих стратегиях имеет первоначальную активную стратегию борьбы;
- каждый предпочитает сначала действовать, нежели думать (никто из команд никогда не просчитывает ресурс поля).

Доверие к другому человеку – явление очень спорное и труднодостижимое. После обсуждения игры в работе группы нужно сделать перерыв, а после него предложить работу над ошибками – игру «Красное и черное» в новых командах (прил. 2). При обсуждении работы над ошибками сосредоточиться на внутренних установках каждого. Лучшим итогом будет, если участники станут признаваться, что опять хотелось обыграть другую команду.

Мини-лекция «Стратегии поведения в конфликте» (рис. 19)

Ведущий предлагает для анализа рисунок, раскрывающий стратегии поведения: уход, приспособление, компромисс, борьба и сотрудничество; раскрывает преимущества и недостатки каждой стратегии. Важно подчеркнуть, что стратегия сотрудничества нуждается в постоянном развитии. Все остальные стратегии, как правило, приходят из детства и включаются почти автоматически в релевантных ситуациях.



Рис. 19. Стратегии поведения в конфликте

Обсуждение алгоритма разрешения конфликтов в детской среде

Условием разрешения конфликта является коммуникативная компетентность педагога. Как правило, взрослые реагируют на конфликты репрессивными мерами (подавление, карательные приемы),

игнорированием или ролевым воздействием (ты должен). Конфликт на самом деле может выполнять конструктивные функции, если он конструктивно разрешен: конфликт позволяет снизить напряжение в отношениях, вскрыть противоречия и вывести отношения на новый уровень развития. Разрешение конфликтов требует времени для сбора информации, создания условий для обдумывания и урегулирования.

1. Собрать информацию о сути конфликта (стороны-участники, наблюдатели, сочувствующие, предмет конфликта, интересы сторон, наличие конфликтогенов, поведение сторон в конфликтной ситуации).

2. Создать группу по разбору и урегулированию конфликта из нейтральных членов отряда.

3. Определить время и место обсуждения.

4. Установить правила обсуждения (не оскорблять, не перебивать).

5. Выслушать обе стороны, задать уточняющие вопросы.

6. Собрать предложения по урегулированию.

7. Если ситуация связана с проявлением буллинга, а не конфликта в детской среде, то этому факту дается правовая оценка.

Важно отметить, что конфликты могут возникать не только в детской среде, но и педагогической, или в диаде педагог – ребенок. Причины конфликтов в этой зоне разнообразны: особенности темпераментов, личностных характеристик, акцентуаций характера, разного опыта, ценностей, что определяется термином «психологическая несовместимость»; разный статус, низкая коммуникативная компетентность, несоответствие требований ресурсам личности, разные способы оценивания деятельности и многое другое.

Особо подчеркнем, что перевод отношений из сотрудничающих в конкурентные приводит к противостоянию. Поэтому педагогам важно помнить, что, задавая соревновательность в деятельности детей, кроме активного энтузиазма и желания победить можно спровоцировать конфликтные отношения.

Ниже приводим алгоритм предупреждения конфликта в межличностных отношениях.

Шаг 1. Признайте факт разногласий. Выслушайте партнера до конца.

Шаг 2. Присоединитесь к «теме». Согласитесь с правом человека иметь свою точку зрения.

Шаг 3. Выразите понимание чувств и состояния партнера. Отрадите свое отношение к происходящему. Добейтесь снижения эмоционального накала.

Шаг 4. Задайте ряд вопросов, чтобы найти источник возражения, раздражения или восстановить картину событий (давайте обсудим, разрешите мне узнать...). Резюмируйте высказывания партнера.

Шаг 5. Используйте аргументы, факты, техники вежливого отказа.

Шаг 6. Предложите способ разрешения противоречия.

Шаг 7. Дождитесь согласия партнера, еще раз подведите итоги и завершите обсуждение.

7. Рефлексивный этап и завершение работы

Ведущий кратко перечисляет все идеи, над осмыслением которых участники занимались в течение дня. Затем предлагает всем поделиться впечатлениями:

Что особенно запомнилось?

Что чувствовали в совместной работе?

Что для каждого было самым важным и полезным?

Упражнение «Сбор чемодана в дорогу»

Участники объединяются в несколько микрогрупп по 3 – 5 человек. Каждая микрогруппа берет количество карточек, совпадающее с числом участников в соседней микрогруппе. На карточке рисуется чемодан, который подписывается именем конкретного участника соседней группы. В чемодан «укладываются» качества, ярко проявившиеся у участника тренинга во время совместной работы (2 – 3 качества), а также то, чего не хватает или что находится в зоне развития. Далее каждый член группы говорит слова напутствия члену группы из другой команды.

Контрольные вопросы

1. Перечислите варианты разрешения конфликта.
2. Раскройте характеристики позиций сторон с опорой на транзактный анализ Э. Берна.
3. Обозначьте типологии переговорного процесса и особенности их протекания.
4. Какие техники активного слушания вы можете перечислить?
5. Какие структурные единицы конфликта вы можете назвать?
6. Какие варианты конструктивного отказа вы предложите?
7. Раскройте содержание конструктивной конфронтации.
8. В чем состоит суть модеративного процесса?
9. Каковы этапы медиативного процесса?

10. Перечислите технологии медиации.
11. Раскройте этапы эмоционального реагирования по А. Эллису.
12. Дайте характеристику разрушающим переживаниям и негативным предписаниям.
13. Какие факторы способствуют возникновению конфликтов между подростками?
14. Каковы основные способы разрешения конфликтов между учителем и учениками?
15. Назовите основные механизмы возникновения межгрупповых конфликтов.
16. Раскройте основные пути урегулирования педагогических конфликтов.
17. Охарактеризуйте социально-психологические условия профилактики конфликтов.
18. Каковы основные способы и приемы изменения своего отношения к предконфликтной ситуации и воздействия на поведение оппонента?
19. Каковы основные психологические причины конфликтогенных решений?
20. Как предупредить конфликты, связанные с некомпетентной оценкой результатов деятельности?
21. Обоснуйте психологические факторы нормализации стресса.
22. Какие основные факторы определяют условия завершения конфликта?
23. Раскройте основные «шаги» алгоритма конструктивного разрешения конфликта.
24. В каких ситуациях целесообразно участие третьей стороны в разрешении конфликта?
25. Перечислите основные этапы деятельности модератора по урегулированию конфликта.
26. Приведите пример использования манипуляций в русских народных сказках.
27. Каковы основные причины манипулирования людей друг другом?
28. Оцените степень этичности манипуляций.
29. Перечислите типичные способы реакции людей на манипуляции.
30. В чем причина неумения сказать «нет»?

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Конфликт выступает частью закономерного развития любой социальной системы. Разногласия, споры, разлад возникают внутри отдельно взятой группы, класса, педагогического коллектива. Задача руководителя, педагога – создать необходимые условия для урегулирования процессов противоборства. Существуют различные подходы к профилактике конфликтного поведения: психологические, педагогические, социальные, правовые. В современных условиях развития образовательной практики важно понимать, что когда все воспитательные приемы и средства урегулирования ситуации педагогом исчерпаны, решение вопроса должно опираться на нормативную систему, основанную на нормативно-правовых локальных актах образовательного учреждения. Непременным условием ее существования является соответствие нормам Конституции Российской Федерации, положениям российского и международного законодательства, основополагающим принципам прав и свобод человека, прав ребенка.

Школа – первая ступень, позволяющая усвоить подрастающему поколению факт того, что поиск решений в сложных жизненных ситуациях лежит в нравственной плоскости уважения прав человека. В системе образования конфликты обостряются социальным неравенством, профессиональным и социальным статусом, половозрастными особенностями участников образовательного процесса. Большинство конфликтов в образовательной среде опосредовано субъективными, личностными причинами в сочетании со сложными условиями педагогического труда.

Управление конфликтами в образовательных учреждениях осложняется рассогласованностью позиций, целей, интересов участников образовательного процесса, выступающих субъектами конфликтного взаимодействия. Педагоги, администрация, сотрудники, обеспечивающие безопасность внутри образовательного учреждения, в недостаточной степени владеют компетенциями в области конструктивного разрешения противоречий. Создание эффективного нормативного механизма предупреждения конфликтов в образовательной среде является актуальной задачей, решение которой требует специальных психолого-педагогических знаний, знакомства с нормативными документами, регулирующими процесс взаимодействия субъектов обучения и владения конструктивными технологиями управления конфликтами в образовательной практике.

СПИСОК БИБЛИОГРАФИЧЕСКИХ ССЫЛОК

1. Акимова Е. Е. Педагогические основы использования конфликта в образовательном процессе : дис. ... канд. пед. наук. Нижний Новгород, 1999. 20 с.
2. Анцупов А. Я., Шипилов А. И. Конфликтология : учеб. для вузов. СПб., 2008. 496 с.
3. Афонькова В. М. Конфликты в коллективе старшеклассников и пути их преодоления : дис. ... канд. пед. наук. М., 1975. 18 с.
4. Багмет К. В., Гусева А. С., Козлов В. В. Конфликт в педагогической деятельности. М. : Фон, 1998.
5. Базелюк В. В. Педагогические условия будущего учителя к управлению конфликтом в учебно-воспитательном процессе школы : дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 1996.
6. Башкин М. В. Конфликтная компетентность личности : дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2009.
7. Бодалев А. А. Формирование понятия о другом человеке как личности. СПб., 1973.
8. Болтунова Г. М. Подготовка будущих учителей к разрешению конфликтных ситуаций в педагогическом процессе : дис. ... канд. пед. наук. Ишим, 1990.
9. Васильев Н. Н. Тренинг разрешения конфликтов. СПб. : Речь, 2002. 174 с.
10. Введение в практическую социальную психологию / под ред. Ю. М. Жукова, Л. А. Петровской, О. В. Соловьёвой. М., 2006.
11. Гришина Н. В. Психология конфликта. СПб., 2004.
12. Громова, О. Н. Конфликтология : курс лекций. М., 2000. 320 с.
13. Громько Ю. В., Рубцов В. В., Марголис А. А. Школа как экосистема развивающихся детско-взрослых сообществ: деятельностный подход к проектированию школы будущего // Культурно-историческая психология. 2020. Т. 16. № 1. С. 57 – 67.
14. Педагогический конфликт: теория и технология / А. С. Гусева [и др.]. М. : Образование, 1997.

15. Доценко Е. Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. СПб., 2004.
16. Дринка З. З. Дидактические условия подготовки студентов к решению профессиональных конфликтологических задач : дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 2000.
17. Дрозд К. В., Плаксина И. В. Проектирование образовательной среды школы как педагогическая инновация: научно-методическое сопровождение : учеб.-метод. пособие ; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. Владимир : Изд-во ВлГУ, 2017. 456 с.
18. Емельянов С. М. Практикум по конфликтологии. СПб., 2006.
19. Ермаченко Л. И. Особенности профессиональной деятельности педагогов с чертами истероидности и специфика психологического влияния на них. М. : Образование, 1997.
20. Зазыкин В. Г., Оболонский Ю. В. Психологическая реальность конфликтов. М. : Психотерапия, 2013.
21. Здравомыслов А. Г. Социология конфликта. М., 1996.
22. Кашапов М. М. Психология творческого процесса в конфликте : монография. Ярославль : Яросл. гос. ун-т им. П. Г. Демидова, 2011.
23. Конфликтология : учебник / А. Я. Кибанов [и др.] ; под ред. А. Я. Кибанова. М., 2005. 302 с.
24. Кирсанов А. И. Конфликты в общеобразовательных организациях. Причины усиления конфликтности образовательной среды // Язык и текст. 2019. Т. 6. № 4. С. 32 – 41.
25. Киршбаум Э. И. Психолого-педагогический анализ конфликтных ситуаций в педагогическом процессе : дис. ... канд. пед. наук. М., 1986.
26. Клементьева А. Я. Формирование основ профессионализма у студентов в области педагогической конфликтологии : дис. ... канд. пед. наук. Калуга, 1999.
27. Конфликтология : хрестоматия / сост. Н. И. Леонов. М. : МПСИ, 2011, 568 с.
28. Корнелиус Х., Фэйр Ш. Выиграть может каждый. М. : Стрингер, 1992. 116 с.

29. Кузнецова Н. И. Преодоление конфликтов между учителем и учащимися при организации образовательного процесса в условиях инновационного поля : дис. ... канд. пед. наук. М., 1997.
30. Лаврова Н. М., Лавров В. В., Лавров Н. В. Медиация: принятие ответственных решений. М. : ОППЛ, 2013. 224 с.
31. Левин К. Типы конфликтов // Психология личности. Тексты. М., 1982.
32. Леонов Н. И. Конфликтология : учеб. пособие. М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2010. 232 с.
33. Леонов Н. И. Конфликты и конфликтное поведение. Методы изучения : учеб. пособие. СПб. : Питер, 2005.
34. Лукашенко О. Н. Профессиональная подготовка учителя к разрешению конфликта в воспитательном процессе : дис. ... канд. пед. наук. М., 1998.
35. Лурия А. Р. Экспериментальные конфликты у человека // Проблемы современной психологии. Т. VI. М., 1930.
36. Максудов Р. Р., Коновалов А. Ю. Школьные службы примирения: идея и технологии. М., 2009.
37. Марголина Т. И. Конфликтность как метаиндивидуальная характеристика учителя : дис. ... канд. пед. наук. Пермь, 1995.
38. Мастенбрук У. Управление конфликтными ситуациями и развитие организации. М., 1996.
39. Межличностная коммуникация: теория и жизнь / О. И. Матьяш [и др.] ; под науч. ред. О. И. Матьяш. СПб. : Речь, 2011. 560 с.
40. Методы практической психологии общения : учеб. пособие / под ред. В. П. Захарова, Е. В. Сидоренко. СПб., 2005.
41. Мириманова М. С. Конфликтология : учебник. М., 2003. 320 с.
42. Митюк В. И. Типология конфликтов между учителем и учеником и система работы по их предупреждению и разрешению в школе : дис. ... канд. пед. наук. Краснодар, 1998.
43. Осваиваем социальные компетентности / под ред. И. А. Зимней. М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЕК, 2011. 592 с.
44. Основы конфликтологии : учеб. пособие / под ред. В. Н. Кудрявцева. М., 2007.

45. Островерх О. С., Тихомирова А. В. Соучастное проектирование образовательного пространства новой школы [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1686136303&tld=ru&lang=ru&name=%> (дата обращения 18.11.2023).

46. Панов В. И. Экопсихологические взаимодействия: виды и типология // Социальная психология и общество. 2013. № 3. С. 13 – 27.

47. Панфилова А. П., Долматов А. В. Взаимодействие участников образовательного процесса : учеб. для бакалавров / под ред. А. П. Панфиловой. М. : Юрайт, 2016.

48. Панфилова А. П. Игротехнический менеджмент. Интерактивные технологии для обучения и организационного развития персонала : учеб. пособие. СПб., 2003.

49. Петти Д. Современное обучение : практ. рук. : пер. с англ. П. Кириллова. М. : Ломоносовъ, 2010.

50. Пилипец И. С. Подготовка учителей к разрешению межличностных конфликтов в среде старшеклассников : дис. ... канд. пед. наук. Самара, 1998.

51. Пилюгина Е. Р., Сулейманов Р. Ф. Методика измерения психологической защиты // Экспериментальная психология. 2020. Т. 13. № 2. С. 194 – 209.

52. Плаксина И. В. Поддерживающие отношения как характеристика субъектной позиции педагога // Психология личностного и профессионального развития субъектов непрерывного образования : материалы междунар. науч.-практ. конф. М. : Изд-во ПИ РАО, 2015. С. 236 – 239.

53. Плаксина И. В. Интерактивные образовательные технологии: учеб. пособие для академ. бакалавриата. 3-е изд., испр. и доп. М. : Юрайт, 2018. 163 с.

54. Плаксина И. В., Дрозд К. В. Психолого-педагогическая диагностика в образовательной практике : учеб.-метод. пособие ; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. Владимир : Изд-во ВлГУ, 2022. 300 с.

55. Плетнев А. Ф. Предупреждение и преодоление межличностных конфликтов в педагогических коллективах : дис. ... канд. пед. наук. М., 1988.

56. Погодина Е. К. Конфликтологическая компетентность [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1697452059&tld=r> (дата обращения: 12.11.2023).

57. Пригожин А. И. Методы развития организаций. М., 2009. С. 585 – 621.

58. Распоряжение Правительства РФ от 15.10.2012 № 1916-р (ред. от 25.06.2014) «Об утверждении плана первоочередных мероприятий по реализации Национальной стратегии действий в интересах детей».

59. Распоряжение Правительства РФ от 30.07.2014 № 1430-р «Об утверждении Концепции развития до 2017 года сети служб медиации».

60. Редлих А., Миронов Е. Модерация конфликтов в организации. СПб. : Речь, 2009. 240 с.

61. Рыльская Е. А. Влияние свойств личности учителя на особенности его конфликтов в педколлективе : дис. ... канд. пед. наук. Казань, 1996.

62. Рябцев В. К., Слободчиков В. И. Педагогические условия и механизмы формирования ценностно-смысловых ориентаций детей в образовательной организации // Психолого-педагогические исследования. 2022. Т. 14. № 3. С. 113 – 130.

63. Савостьянова С. О. Подготовка будущих учителей к педагогической поддержке подростков в конфликтных ситуациях : дис. ... канд. пед. наук. Калуга, 1995.

64. Самсонова Н. В. Формирование мотивации конфликта у учащихся старших классов : дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 1995.

65. Середа Е. И. Практикум по межличностным отношениям: помощь и личностный рост. СПб. : Речь, 2006. 224 с.

66. Семчук Л. А. Понимание учителем ученика и самого себя в конфликте : дис. ... канд. пед. наук. Гродно, 1992.

67. Сидоренко Е. В. Тренинг влияния и противостояния влиянию. СПб., 2001.

68. Симонова Л. В. Межличностные конфликты педагогов и старшеклассников и пути их разрешения : дис. ... канд. психол. наук. М., 1989.

69. Скрипкина Т. П., Ванданова Э. Л., Бакшиханова С. С. Модели решения сложных ситуаций в педагогической деятельности // Вестник Московского государственного областного университета (электронный журнал). 2021. № 1. С. 163 – 177. DOI: 10.18384/2224-0209-2021-1-1062.

70. Совместная учебная деятельность и развитие детей : монография / под ред. В. В. Рубцова, И. М. Улановской. М. : МГППУ, 2021. 352 с.

71. Соколова Т. В. Организационно-педагогические условия успешного обучения конфликтных школьников 7 – 11 классов : дис. ... канд. пед. наук. Томск, 1999.

72. Социальная компетентность классного руководителя: ресурса совместных действий / под ред. А. Г. Асмолова, Г. У. Солдатовой. М., 2006. 321 с.

73. Социальная компетентность руководителя образовательного учреждения : учеб.-метод. пособие / А. Г. Асмолов [и др.]. М. : АСОУ, 2007. 87 с.

74. Степанов М. В. Учебно-исследовательская деятельность школьников в профильной школе : учеб.-метод. пособие для учителей. СПб. : КАРО, 2005.

75. Сыроед Н. С. Конфликт поколений как социальная проблема [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/konflikt-rokoleniy-kak-sotsialnaya-problema> (дата обращения: 12.11.2023).

76. Тимоховец Е. А. Конфликты подростков и пути их педагогического разрешения : дис. ... канд. пед. наук. Минск, 1990.

77. Тонков Е. Е. Теоретические основы педагогического управления организационными конфликтами : дис. ... канд. пед. наук. Белгород, 2000.

78. Фишер Р., Юри У. Путь к согласию, или Переговоры без поражения. М., 1990.

79. Фрейд З. Психология «Я» и защитные механизмы. М., 1993.

80. Фромм Э. Бегство от свободы. М., 1995.
81. Хапаева С. С. Педагогические условия конструктивного завершения конфликтов в отношениях между учителем и учеником : дис. ... канд. пед. наук. М., 1997.
82. Хасан Б. И., Сергоманов П. А. Разрешение конфликтов и ведение переговоров : учеб.-метод. пособие. М., 2001.
83. Хоменко Р., Пожарская А. Речевая самооборона. СПб. : Питер, 2021. 224 с.
84. Хорни К. Наши внутренние конфликты. М., 1997.
85. Чернышев А. С. Практикум по решению конфликтных педагогических ситуаций : учеб. пособие. М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК. 1999. 192 с.
86. Медиация в образовании : учеб.-метод. пособие / М. А. Юферова [и др.]. Ярославль : ЯГПУ, 2018. 67 с.
87. Ясвин В. А. Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление. М. : Народное образование, 2019. 448 с.

СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Анцупов, А. Я. Конфликтология : учеб. для вузов / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. – СПб. : Питер, 2016. – 528 с. – ISBN 978-5-496-01605-6.

2. Васильев, Н. Н. Тренинг разрешения конфликтов / Н. Н. Васильев. – СПб. : Речь, 2007. – 174 с. – ISBN 5-9268-0104-4.

3. Гришина, Н. В. Психология конфликта / Н. В. Гришина. – СПб. : Речь, 2009. – 539 с. – ISBN 978-5-91180-895-2.

4. Громыко, Ю. В. Школа как экосистема развивающихся детско-взрослых сообществ: деятельностный подход к проектированию школы будущего / Ю. В. Громыко, В. В. Рубцов, А. А. Марголис // Культурно-историческая психология. – 2020. – Т. 16. – № 1. – С. 57 – 67.

5. Доценко, Е. Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита / Е. Л. Доценко. – М. : Черо, 1997. – С. 344. – ISBN 5-88711-038-4.

6. Дрозд, К. В. Проектирование образовательной среды школы как педагогическая инновация: научно-методическое сопровождение : учеб.-метод. пособие / К. В. Дрозд, И. В. Плаксина ; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2017. – 456 с. – ISBN 978-5-9984-0758-1.

7. Кильмашкина, Т. Н. Конфликтология: социальные конфликты [Электронный ресурс] / Т. Н. Кильмашкина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Юнити-Дана, 2015. – 287 с. – URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=115392> (дата обращения: 31.10.2023).

8. Конфликтология [Электронный ресурс] / под ред. В. П. Ратникова. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Юнити-Дана, 2015. – 543 с. – (Золотой фонд российских учебников). – URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=115393> (дата обращения: 31.10.2023).

9. Конфликтология : хрестоматия / сост. Н. И. Леонов. – М. : МПСИ, 2011. – 568 с. – ISBN 978-5-9770-0527-2.

10. Корнелиус, Х. Выиграть может каждый / Х. Корнелиус, Ш. Фейр. – М. : Стрингер, 1992. – 116 с.

11. Лаврова, Н. М. Медиация: принятие ответственных решений / Н. М. Лаврова, В. В. Лавров, Н. В. Лавров. – М. : ОППЛ, 2013. – 224 с. – ISBN 978-5-91160-054-9.

12. Леонов, Н. И. Конфликтология : учеб. пособие / Н. И. Леонов. – М. : Юрайт, 2019. – 395 с. – ISBN 978-5-534-10838-5.

13. Межличностная коммуникация: теория и жизнь / О. И. Матьяш [и др.] ; под науч. ред. О. И. Матьяш. – СПб. : Речь, 2011. – 560 с. – ISBN 978-5-9268-1130-5.

14. Плаксина, И. В. Интерактивные образовательные технологии : учеб. пособие для академ. бакалавриата / И. В. Плаксина. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Юрайт, 2024. – 151 с. – ISBN 978-5-534-07623-3.

15. Плаксина, И. В. Психолого-педагогическая диагностика в образовательной практике : учеб.-метод. пособие / И. В. Плаксина, К. В. Дрозд ; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2022. – 388 с. – ISBN 978-5-9984-1509-8.

16. Редлих, А. Модерация конфликтов в организации / А. Редлих, Е. Миронов. – СПб. : Речь, 2009. – 240 с. – ISBN 978-5-9268-0790-5.

17. Серeda, Е. И. Практикум по межличностным отношениям: помощь и личностный рост / Е. И. Серeda. – СПб. : Речь, 2006. – 224 с. – ISBN 5-9268-6421-3.

18. Сидоренко, Е. В. Тренинг влияния и противостояния влиянию / Е. В. Сидоренко. – СПб. : Речь, 2001. – 256 с. – ISBN 5-9268-0239-3.

19. Хасан, Б. И. Разрешение конфликтов и ведение переговоров : учеб.-метод. пособие / Б. И. Хасан, П. А. Сергоманов. – М. : Юрайт, 2001. – 232 с. – ISBN 5-93085-007-0.

20. Хоменко, Р. Речевая самооборона / Р. Хоменко, А. Пожарская. – СПб. : Питер, 2021. – 224 с. – ISBN 978-5-4461-1792-5.

21. Чернышев, А. С. Практикум по решению конфликтных педагогических ситуаций : учеб. пособие / А. С. Чернышев. – М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2010. – 192 с. – ISBN 978-5-9770-0484-8.

22. Медиация в образовании : учеб.-метод. пособие / М. А. Юферова [и др.]. – Ярославль : ЯГПУ, 2018. – 67 с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
**«Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»
(ВлГУ)**

Педагогический институт

УТВЕРЖДАЮ
Директор института

М. В. Артамонова

« _____ » _____ 2023 г.

**РАБОЧАЯ ПРОГРАММА ДИСЦИПЛИНЫ
«МОДЕРАЦИЯ КОНФЛИКТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ
ПРОСТРАНСТВЕ»**

**Направление подготовки
44.04.01 – Педагогическое образование
Профиль/программа подготовки
«Педагогическая инноватика»**

Владимир 2023

1. ЦЕЛИ ОСВОЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ

Цель

Целями освоения дисциплины «Модерация конфликтов в образовательном пространстве» являются формирование целостного представления о сущности, методологических и теоретических аспектах процесса модерации конфликтов в образовательном процессе, а также овладение практическими навыками модерации и разрешения конфликтных ситуаций.

Задачи:

- систематизация и сравнительный анализ концепций, подходов и взглядов на природу конфликта;
- преодоление стереотипов негативного отношения к конфликту;
- формирование навыков анализа конфликтных ситуаций, модерации и медиации конфликтов в группе;
- формирование конфликтологической компетентности.

2. МЕСТО ДИСЦИПЛИНЫ В СТРУКТУРЕ ОПОП ВО

Дисциплина «Модерация конфликтов в образовательном пространстве» относится к части, формируемой участниками образовательных отношений.

3. ПЛАНИРУЕМЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ОБУЧЕНИЯ ПО ДИСЦИПЛИНЕ

Планируемые результаты обучения по дисциплине, соотнесенные с планируемыми результатами освоения ОПОП (компетенциями и индикаторами достижения компетенций)

| Формируемые компетенции (код, содержание компетенции) | Планируемые результаты обучения по дисциплине в соответствии с индикатором достижения компетенции | | Наименование оценочного средства |
|--|--|---|---|
| | Индикатор достижения компетенции (код, содержание индикатора) | Результаты обучения по дисциплине | |
| УК 3 Способен организовать и руководить работой команды, вырабатывая командную стратегию для достижения поставленной цели | <p>УК-3.1 Знает методы управления и организации командной работы, основы стратегического планирования работы коллектива для достижения поставленной цели.</p> <p>УК-3.2 Умеет выработать командную стратегию, организовать работу коллектива, разрабатывать мероприятия по личностному, образовательному и профессиональному росту.</p> <p>УК-3.3 Обладает навыками постановки цели в условиях командной работы, способами управления командной работой в решении поставленных задач, навыками преодоления возникающих в коллективе разногласий, споров и конфликтов на основе учета интересов всех сторон</p> | <p><i>Знает</i> основы стратегического планирования работы коллектива по достижению целей.</p> <p><i>Умеет</i> выработать командную стратегию достижения целей коллектива, разрабатывать мероприятия по личностному, образовательному и профессиональному росту.</p> <p><i>Владеет</i> навыками постановки цели в условиях командной работы, способами управления командной работой, навыками преодоления возникающих в коллективе разногласий, споров и конфликтов на основе учета интересов всех сторон</p> | <p>Ситуационные задачи</p> <p>Практико-ориентированные задания</p> <p>Психологическая диагностика особенностей ролевого поведения</p> |
| | | | |

| Формируемые компетенции (код, содержание компетенции) | Планируемые результаты обучения по дисциплине в соответствии с индикатором достижения компетенции | | Наименование оценочного средства |
|--|--|---|---|
| | Индикатор достижения компетенции (код, содержание индикатора) | Результаты обучения по дисциплине | |
| ОПК 7 Способен планировать и организовывать взаимодействия участников образовательных отношений | <p>ОПК-7.1. Определяет состав участников образовательных отношений, их права и обязанности в рамках реализации образовательных программ, в том числе в урочной деятельности, внеурочной деятельности, коррекционной работе</p> <p>ОПК-7.2. Проводит отбор и применение форм, методов и технологий взаимодействия и сотрудничества участников образовательных отношений в урочной деятельности, внеурочной деятельности и коррекционной работе в рамках реализации образовательных программ</p> <p>ОПК-7.3. Планирует и организует деятельность основных участников образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ с учетом социальных, возрастных и иных особенностей участников образовательного процесса</p> | <p><i>Знает</i> права и обязанности участников образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ, в том числе в урочной деятельности, внеурочной деятельности, коррекционной работе</p> <p><i>Умеет</i> отбирать и применять формы, методы и технологии взаимодействия и сотрудничества в урочной деятельности, внеурочной деятельности и коррекционной работе в рамках реализации образовательных программ</p> <p><i>Владеет</i> навыками планирования и организации деятельности основных участников образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ с учетом социальных, возрастных и иных особенностей участников образовательного процесса</p> | Тестирование Ситуационные задачи Практико-ориентированные задания |
| | | | |

Окончание таблицы

| Формируемые компетенции (код, содержание компетенции) | Планируемые результаты обучения по дисциплине в соответствии с индикатором достижения компетенции | | Наименование оценочного средства |
|--|--|--|--|
| | Индикатор достижения компетенции (код, содержание индикатора) | Результаты обучения по дисциплине | |
| ПК 1 Способен организовывать и реализовывать процесс обучения в образовательной организации соответствующего уровня образования | ПК-1.1. Демонстрирует знания базовых нормативно-правовых актов и образовательных концепций, регулирующих процесс обучения в образовательной организации соответствующего уровня образования ПК-1.2. Способен осуществлять целесообразный отбор учебного содержания для построения процесса обучения в образовательной организации соответствующего уровня образования ПК-1.3. Способен формулировать и выполнять исследовательские задачи в своей научно-методической деятельности | <i>Знает</i> содержание нормативно-правовых актов и образовательных концепций, регулирующих процесс обучения в образовательной организации соответствующего уровня образования <i>Умеет</i> осуществлять целесообразный отбор учебного содержания для построения процесса обучения в образовательной организации <i>Владеет</i> навыками выполнения исследовательских задач в своей научно-методической деятельности | Тестирование Ситуационные задачи Практико-ориентированные задания Мультимедийные мини-проекты |

4. ОБЪЕМ И СТРУКТУРА ДИСЦИПЛИНЫ

Трудоемкость дисциплины составляет три зачетные единицы, 108 часов

Тематический план

Форма обучения – очная

| № п/п | Наименование тем и/или разделов/тем дисциплины | Семестр | Неделя семестра | Контактная работа обучающихся с педагогическим работником | | | Самостоятельная работа | Формы текущего контроля успеваемости, форма промежуточной аттестации (по семестрам) |
|----------------------------|---|---------|-----------------|---|---|---------------------------------|------------------------|---|
| | | | | Лекции | Практические занятия Лабораторные работы | В форме практической подготовки | | |
| 1 | Психологические традиции изучения конфликта | 3 | 1,2 | 4 | | 2 | 8 | |
| 2 | История и перспективы посредничества в примирении конфликтов | 3 | 3,4 | 4 | | 2 | 10 | Рейтинг № 1 |
| 3 | Структурные элементы конфликта. Причины возникновения конфликта. Стратегии поведения в конфликте | 3 | 5,6 | 4 | | 4 | 10 | |
| 4 | Типология конфликтов по особенностям возникновения и направлениям урегулирования | 3 | 7,8 | 4 | | 2 | 8 | |
| 5 | Модерация конфликта: основные понятия, стратегии модерации, дизайн модерации | 3 | 9 – 11 | 6 | | 4 | 10 | Рейтинг № 2 |
| 6 | Медиация конфликта как разрешение конфликта с помощью посредника. Принципы принятия ответственных решений | 3 | 12 – 14 | 6 | | 4 | 10 | |
| 7 | Стандартизация методов медиации: карта медиации, картография конфликта | 3 | 15 – 16 | 4 | | 4 | 8 | |
| 8 | Тренинг развития конфликтной компетентности | 3 | 17 – 18 | 4 | | 4 | 8 | Рейтинг № 3 |
| Всего за 3-й семестр: | | | | | | | 72 | |
| Наличие в дисциплине КП/КР | | | | | | – | | |
| Итого по дисциплине | | | | | | | 72 | Зачет |

Содержание практических занятий по дисциплине

Тема 1. Психологические традиции изучения конфликта

Содержание практических занятий: обсуждение вопросов по теме занятия в процессе учебной модерации и учебной дискуссии:

1. Учебная дискуссия «Функции конфликта в жизни человека, группы, общества».
2. Методологические основы конфликтологии. Многообразие методов исследования в конфликтологии.
3. Проблема внутриличностного конфликта во взглядах З. Фрейда, К. Хорни.
4. Теория комплекса неполноценности А. Адлера.
5. Концепция «экзистенциальной дихотомии» Э. Фромма.
6. Теория психосоциального развития Э. Эриксона.
7. Мотивационные конфликты по К. Левину.
8. В. С. Мерлин: описание психологических конфликтов.
9. К. Левин о разрешении социальных конфликтов.

Тема 2. История и перспективы посредничества в примирении конфликтов

Содержание практических занятий: обсуждение вопросов по теме занятия в процессе учебной модерации:

1. История становления практики разрешения конфликтов.
2. Маркеры готовности к разрешению конфликтов.
3. Природа информации в аспекте коммуникативных процессов.
4. Тематические области коммуникации: анатомия высказываний.
5. Четырехмерная модель группы, дифференцирование поведения в группе.
6. Тренинг активного слушания и я-высказывания.

Тема 3. Структурные элементы конфликта. Причины возникновения конфликта. Стратегии поведения в конфликте

Содержание практических занятий: анализ содержания мини-проектов, подготовленных по темам:

1. Классификация конфликтов.
2. Теория социальных отношений. Эксперименты Ф. Зимбардо.
3. Типология конфликтных ситуаций. Параметры измерения интерперсональных отношений по М. Дойчу.

4. Разбор кейсов с целью определения основных структурных элементов конфликта, интересов и позиций сторон, определения этапов и фаз конфликта.

5. Составление картографии конфликта.

Тема 4. Типология конфликтов по особенностям возникновения и направлениям урегулирования

Содержание практических занятий: обсуждение вопросов по теме занятия в процессе учебной модерации и дискуссии:

Учебная дискуссия «Толерантность в условиях неизбежных разногласий».

Анализ содержания мини-проектов, подготовленных по темам:

1. Провоцирующие факторы и типы конфликтов.
2. Типология конфликтов в соответствии со способами урегулирования.
3. Типология переговоров на основе транзактного анализа.
4. Позиционные, ресурсные и динамические конфликты в организации.
5. Формулы А, Б, В возникновения конфликтов.
6. Половозрастная специфика педагогических конфликтов.

Тема 5. Модерация конфликта: основные понятия, стратегии модерации, дизайн модерации

Содержание практических занятий: обсуждение вопросов по теме занятия в процессе учебной модерации:

1. Модель решения проблем Гордона.
2. Модель Клебера: модерация обсуждения проблемы в группе с использованием визуализации.
3. Базис модерации как совокупность действий модератора.
4. Шесть этапов модерации конфликта.
5. Тренинг навыков модерации.

Тема 6. Медиация конфликта как разрешение конфликта с помощью посредника. Принципы принятия ответственных решений

Содержание практических занятий: обсуждение вопросов по теме занятия в процессе учебной модерации:

1. Структура медиации: заключение соглашения, последовательность этапов медиации, результаты.
2. Типология принятия решения.

3. Принятие решения и когнитивные процессы личности.
4. Этапы выхода из проблемной ситуации.
5. Принятие решения в условиях медиации.
6. Тренинг навыка поиска и принятия решения.
7. Рационально-эмотивная теория А. Эллиса: разрушающие переживания; паттерны «губительного» мышления, когнитивные механизмы разрушающих переживаний; диагностика и анализ иррациональных убеждений с помощью методики «Рационализация сознания».

Тема 7. Стандартизация методов медиации: карта медиации, картография конфликта

Содержание практических занятий:

Разбор кейсов, диагностик и документации:

1. Формулирование запроса к медиативному процессу, целеполагание.
2. Влияние фонового эмоционального состояния сторон на переговоры.
3. Критерии и способы оценки напряжения конфронтации.
4. Цикличность конфронтационных событий.
5. Схематизация конфликта с помощью генограммы.
6. Оценка функциональности поведенческих стратегий.
7. Анализ типовых вариантов соглашений о проведении процедуры медиации.
8. Содержание карты медиации.

Тема 8. Тренинг развития конфликтной компетентности

1. Анализ персональных стратегий поведения в конфликте
2. Объективизация сформированных приемов влияния на партнера в конфликте.
3. Выявление склонности к манипуляции как вызов к скрытой силовой борьбе.
4. Отработка техник противостояния нападению и манипуляции.
5. Отработка техник эмоциональной саморегуляции.
6. Отработка в тренинговом режиме техник аргументации, контраргументации, самопродвижения, информационного диалога, техник психологического самбо, техник ассертивного отказа.

5. ОЦЕНОЧНЫЕ СРЕДСТВА ДЛЯ ТЕКУЩЕГО КОНТРОЛЯ УСПЕВАЕМОСТИ, ПРОМЕЖУТОЧНОЙ АТТЕСТАЦИИ ПО ИТОГАМ ОСВОЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ И УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

5.1. Текущий контроль успеваемости

Рейтинг-контроль 1

1. Изучение механизмов возникновения конфликта. Проблема внутриличностного конфликта во взглядах З. Фрейда, К. Хорни.
2. Теория комплекса неполноценности А. Адлера.
3. Теория психосоциального развития Э. Эриксона.
4. Мотивационные конфликты по К. Левину.
5. Описание психологических конфликтов по В. С. Мерлину.
6. История становления практики разрешения конфликтов.
7. Маркеры готовности к разрешению конфликтов.
8. Четырехмерная модель группы, дифференцирование поведения в группе.
9. Роль активного слушания и я-высказывания в разрешении конфликта.
10. Основные психологические концепции внутриличностных конфликтов.
11. Манипулятивные технологии и противостояние им.
12. Конфликт интерпретаций.
13. Теоретические принципы исследования межличностного конфликта в отечественной социальной психологии.
14. Парадоксы конфликтофобии.
15. Трансактный анализ о конфликте.
16. Г. Зиммель о конфликте современной культуры.
17. А. Фрейд о механизмах защиты.
18. Основные психологические теории конфликта в психоанализе.
19. К. Хорни о невротической личности.
20. Картография при разрешении конфликтов по Х. Корнелиусу и Ш. Фейр.
21. Феноменология манипуляций.
22. Деформации общения. Механизмы манипулятивного воздействия.

23. Технологии эффективных переговоров.
24. Глобальные и региональные конфликты.
25. Этнические конфликты.

Рейтинг-контроль 2

1. Педагогические конфликты
2. Этнические конфликты
3. Основные положения теории трансактного анализа.
4. Манипуляции и конфликт в трансактном анализе.
5. Теория социальных отношений. Эксперименты Зимбардо Ф.
6. Технология модерации конфликтов
7. Исследование причин конфликтов на предприятии
8. Параметры измерения интерперсональных отношений по М. Дойчу.
9. Провоцирующие факторы и типы конфликтов
10. Типология конфликтов в соответствии со способами урегулирования
11. Типология переговоров на основе трансактного анализа
12. Позиционные, ресурсные и динамические конфликты в организации
13. Формулы А, Б, В возникновения конфликтов
14. Половозрастная специфика педагогических конфликтов
15. Модель Клебера: модерация обсуждения проблемы в группе с использованием визуализации
16. Базис модерации как совокупность действий модератора
17. Шесть этапов модерации конфликта

Рейтинг-контроль 3

Выберите вариант правильного ответа в каждом из вопросов.

1. Конфликт – это:

- а) борьба мнений;
- б) спор, дискуссия по острой проблеме;
- в) противоборство на основе столкновения противоположно направленных мотивов или суждений;
- г) соперничество, направленное на достижение победы в споре;
- д) столкновение противоположных позиций.

2. Противоборство – это:

- а) открытое высказывание несогласия по какому-либо вопросу;

- б) столкновение интересов;
- в) нанесение взаимного ущерба;
- г) борьба мнений;
- д) соперничество по поводу какого-либо предмета.

3. Необходимыми и достаточными условиями возникновения конфликта между субъектами социального взаимодействия является наличие у них:

- а) противоположных суждений или мотивов и желание хотя бы одного из них одержать победу над другим;
- б) противоположно направленных мотивов или суждений, а также состояние противоборства между ними;
- в) противоположных позиций и активные действия обеих сторон по достижению своих позиций;
- г) противоположно направленных мотивов и открытые заявления о своих требованиях;
- д) наличие противоположных интересов у каждого из них и отсутствие возможностей по их реализации.

4 . Конфликтная ситуация – это:

- а) случайные столкновения интересов субъектов социального взаимодействия;
- б) накопившиеся противоречия, связанные с деятельностью субъектов социального взаимодействия, которые создают почву для противоборства между ними;
- в) процесс противоборства между субъектами социального взаимодействия, направленный на выяснение отношений.

5. Причина конфликта – это:

- а) противоположные мотивы субъектов социального взаимодействия;
- б) стечение обстоятельств, которые проявляют конфликт;
- в) явления, события, факты, ситуации, которые предшествуют конфликту и при определенных условиях деятельности субъектов социального взаимодействия вызывают его;
- г) накопившиеся противоречия, связанные с деятельностью субъектов социального взаимодействия, которые создают почву для реального противоборства между ними;
- д) то, из-за чего возникает конфликт.

6. То, из-за чего возникает конфликт, – это:

- а) мотивы конфликта;
- б) позиции конфликтующих сторон;
- в) предмет конфликта;
- г) стороны конфликта;
- д) образ конфликтной ситуации.

7. Образ конфликтной ситуации – это:

- а) то, из-за чего возникает конфликт;
- б) субъективное отражение в сознании субъектов конфликтного взаимодействия предмета конфликта;
- в) истинные внутренние побудительные силы, подталкивающие субъекта социального взаимодействия к конфликту;
- г) то, о чем заявляют друг другу конфликтующие стороны;
- д) субъективное отражение в сознании субъектов конфликтного взаимодействия целей конфликта.

8. Инцидент – это:

- а) стечение обстоятельств, являющихся поводом для конфликта;
- б) истинная причина конфликта;
- в) накопившиеся противоречия, связанные с деятельностью субъектов социального взаимодействия, которые создают почву для реального противоборства между ними;
- г) то, из-за чего возникает конфликт;
- д) необходимое условие конфликта.

9. Стороны конфликта – это:

- а) субъекты социального взаимодействия, находящиеся в состоянии конфликта или поддерживающие (явно или неявно) конфликтующих;
- б) только субъекты социального взаимодействия, находящиеся в состоянии конфликта;
- в) конкретные личности, находящиеся в состоянии конфликта;
- г) субъекты социального взаимодействия, находящиеся в состоянии конфликта, и посредник (медиатор);
- д) конфликтующие стороны в переговорном процессе по разрешению конфликта.

10. К какому виду относится конфликт, который характеризуется тем, что в нем сталкиваются две личности, в основе его лежат объективные противоречия и он способствует развитию соответствующей социальной системы?

- а) межличностному бурному и быстротекущему;
- б) межличностному, конструктивному;
- в) межличностному, экономическому;
- г) острому и длительному;
- д) деструктивному.

11. Конфликтогены – это:

- а) слова, действия (или бездействия), которые могут привести к конфликту;
- б) проявления конфликта;
- в) причины конфликта, обусловленные социальным статусом личности;
- г) состояния личности, которые наступают после разрешения конфликта;
- д) поведенческие реакции личности в конфликте.

12. К какому типу конфликтогенов относятся следующие действия: «Приказание, угроза, замечание, критика, обвинение, насмешка»?

- а) снисходительное отношение;
- б) негативное отношение;
- в) варварское влияние;
- г) нарушение этики;
- д) нечестность и неискренность.

13. Кто из нижеперечисленных ученых разработал модель применения власти при разрешении конфликта?

- а) К. Томас и Р. Киллмен;
- б) Х. Корнелиус и Ш. Фейр;
- в) Д. Скотт и Ч. Ликсон;
- г) М. Дойч и Д. Скотт;
- д) Р. Фишер и У. Юри.

14. Предпосылками разрешения конфликта являются:

- а) достаточная зрелость конфликта, потребность субъектов конфликта в его разрешении, наличие необходимых ресурсов и средств для разрешения конфликта;
- б) достаточная зрелость конфликта, высокий авторитет одной из конфликтующих сторон;

в) наличие необходимых ресурсов и средств для разрешения конфликта, потребность субъектов конфликта в его разрешении, коллективная форма деятельности;

г) высокий авторитет одной из конфликтующих сторон, коллективная форма деятельности, лидерство в группе.

15. Основными моделями поведения личности в конфликте являются:

а) конструктивная, рациональная, деструктивная;

б) компромисс, борьба, сотрудничество;

в) рациональная, иррациональная, конформистская;

г) конструктивная, деструктивная, конформистская;

д) борьба, уступка, компромисс.

16. Кто из нижеперечисленных ученых разработал двухмерную модель стратегий поведения личности в конфликте?

а) К. Томас и Р. Киллмен;

б) Х. Корнелиус и Ш. Фейр;

в) Д. Скотт и Ч. Ликсон;

г) М. Дойч и Д. Скотт;

д) Р. Фишер и У. Юри.

17. Сколько стратегий поведения личности в конфликте выделяется в двухмерной модели?

а) 2; б) 3; в) 4; г) 5.

18. Какое из сочетаний приводимых понятий имеет отношение к стратегиям поведения в конфликте?

а) компромисс, критика, борьба;

б) уступка, уход, сотрудничество;

в) борьба, уход, убеждение;

г) сотрудничество, консенсус, уступка;

д) соглашение, сотрудничество, убеждение.

19. Какие поведенческие характеристики присущи конструктивной модели поведения в конфликтном взаимодействии?

а) стремится уладить конфликт, проявляет выдержку и самообладание, уходит от острых вопросов;

б) доброжелательно относится к сопернику; стремится уладить конфликт; ведет себя открыто и искренне;

в) стремится к победе в конфликте, отличается выдержкой и самообладанием, непоследователен в оценках и суждениях.

20. Кому из ученых принадлежит разработка учения о борьбе между эросом и танатосом как природной основе внутриличностных конфликтов?

- а) З. Фрейду;
- б) А. Адлеру;
- в) К. Юнгу;
- г) Э. Фромму;
- д) К. Левину.

21. Кому из ученых принадлежит разработка теории «мотивационных конфликтов»?

- а) З. Фрейду;
- б) А. Адлеру;
- в) К. Юнгу;
- г) Э. Фромму;
- д) К. Левину.

22. Эквивалентный внутриличностный конфликт – это конфликт, связанный:

- а) с выбором между двумя в равной мере непривлекательными объектами;
- б) выбором двух или более в равной степени привлекательных и взаимоисключающих объектов;
- в) выбором объекта, в котором одновременно присутствуют привлекательная и непривлекательная стороны;
- г) ситуацией, когда ожидаемый результат решения какой-либо задачи личностью не получает одобрения в обществе, коллективе или семье;
- д) с сочетанием в равной мере во внутреннем мире личности склонности к экстраверсии – интроверсии.

23. Амбивалентный внутриличностный конфликт – это конфликт, связанный:

- а) с выбором между двумя в равной мере непривлекательными объектами;
- б) выбором двух или более в равной степени привлекательных и взаимоисключающих объектов;
- в) выбором объекта, в котором одновременно присутствуют привлекательная и непривлекательная стороны;

г) ситуацией, когда ожидаемый результат решения какой-либо задачи личностью не получает одобрения в обществе, коллективе или семье;

д) с сочетанием в равной мере во внутреннем мире личности склонности к экстраверсии – интроверсии.

24. Витальный внутриличностный конфликт – это конфликт, связанный:

а) с выбором между двумя в равной мере непривлекательными объектами;

б) выбором двух или более в равной степени привлекательных и взаимоисключающих объектов;

в) выбором объекта, в котором одновременно присутствуют привлекательная и непривлекательная стороны;

г) ситуацией, когда ожидаемый результат решения какой-либо задачи личностью не получает одобрения в обществе, коллективе или семье;

д) с сочетанием в равной мере во внутреннем мире личности склонности к экстраверсии – интроверсии.

25. Формами проявления внутриличностных конфликтов являются:

а) неврастения, эйфория, сублимация, идеализация, номадизм, рационализация;

б) неврастения, эйфория, регрессия, проекция, номадизм, рационализация;

в) неврастения, эйфория, идеализация, проекция, рационализация, вытеснение;

г) неврастения, эйфория, регрессия, проекция, номадизм, переориентация;

д) компромисс, уход, переориентация, сублимация, вытеснение.

Ответы: 1-в, 2-б, 3-а, 4-б, 5-в, 6-в, 7-д, 8-а, 9-б, 10-б, 11-а, 12-в, 13-б, 14-б, 15-в, 16-а, 17-г, 18-б, 19-б, 20-а, 21-д, 22-б, 23-в, 24-а, 25-б.

5.2. Промежуточная аттестация по итогам освоения дисциплины (экзамен)

Контрольные вопросы

1. История становления конфликтологии.

2. Современные концепции конфликта.

3. Понятие конфликта, способы описания конфликта.

4. Структурные элементы и характеристики конфликта.
5. Этапы модерации конфликта.
6. Основные источники и причины конфликтов.
7. Документы, сопровождающие медиативный процесс.
8. Психодинамические традиции описания конфликтов.
9. Способы схематизации конфликта.
10. Восприятие конфликтной ситуации и типы конфликтов.
11. Различные классификации конфликтов.
12. Психологические традиции изучения конфликта.
13. Этапы медиативного процесса.
14. Межгрупповые конфликты.
15. Межличностные конфликты.
16. Внутриличностные конфликты.
17. Психологические особенности семейных конфликтов.
18. Стили поведения в конфликтной ситуации.
19. Противоборство и сотрудничество в конфликте.
20. Манипуляции в конфликте. Манипулятивные технологии.
21. Защита и противостояние манипуляции.
22. Управление конфликтом.
23. Основные технологии переговоров.
24. Предпосылки манипуляций.
25. Управление эмоциями в конфликте. Идеи А. Эллиса в разрешении конфликта.

5.3. Самостоятельная работа обучающегося

Тема 1. Психологические традиции изучения конфликта

1. Ознакомиться с содержанием работ К. Хорни, З. Фрейда и К. Юнга. Подготовить конспект на тему «Проблема внутриличностного конфликта во взглядах З. Фрейда, К. Хорни, А. Адлера».
2. Подготовить конспект на тему «Взгляды В. С. Мерлина на содержание психологических конфликтов».
3. Подготовить анализ теоретических положений о возрастных кризисах, изложенных в теориях Э. Эриксона.
4. Ознакомиться и подготовить конспект работы К. Левина «Разрешение социальных конфликтов».
5. Подготовить сравнительный анализ теоретических подходов к описанию межгрупповых конфликтов: ситуационный, когнитивный, реалистический подходы.

Учебно-методическое обеспечение:

1. Анцупов, А. Я., Конфликтология : учеб. для вузов / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. – СПб. : Питер, 2008. – 496 с.

2. Кильмашкина, Т. Н. Конфликтология: социальные конфликты [Электронный ресурс] / Т. Н. Кильмашкина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Юнити-Дана, 2015. – 287 с. – URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=115392> (дата обращения: 31.10.2023).

3. Конфликтология [Электронный ресурс] / под ред. В. П. Ратникова. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Юнити-Дана, 2015. – 543 с. – (Золотой фонд российских учебников). – URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=115393> (дата обращения: 31.10.2023).

4. Левин, К. Разрешение социальных конфликтов / К. Левин. – СПб. : Речь, 2000. – 224 с.

5. Фрейд, А. Психология «Я» и защитные механизмы / А. Фрейд. – М. : Педагогика-пресс, 1993. – 140 с. – ISBN 5-7155-0530-5.

6. Хорни, К. Ваши внутренние конфликты / К. Хорни. – СПб. : Лань, 1997. – 237 с. – ISBN 5-86617-008-6.

Тема 2. История и перспективы посредничества в примирении конфликтов

1. Подготовить анализ теоретических положений об истории становления практики разрешения конфликтов.

2. Ознакомиться с четырехмерной моделью группы, дифференцированием поведения в группе по пособию А. Редлих.

3. Описать маркеры готовности к разрешению конфликтов.

Учебно-методическое обеспечение:

1. Кривцова, Е. В. Проблемы толерантности в социальных отношениях [Электронный ресурс] / Е. В. Кривцова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. ; Берлин : Директ-Медиа, 2015. – 124 с. – URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=276267> (дата обращения: 18.11.2023).

2. Лаврова, Н. М. Медиация: принятие ответственных решений / Н. М. Лаврова, В. В. Лавров, Н. В. Лавров. – М. : Ин-т консультирования и систем. решений, 2013. – 224 с.

3. Левин, К. Разрешение социальных конфликтов / К. Левин. – СПб. : Речь, 2000. – 282 с.

4. Редлих, А. Модерация конфликтов в организации / А. Редлих, Е. Миронов. – СПб. : Речь, 2009. – 312 с.

Тема 3. Структурные элементы конфликта. Причины возникновения конфликта. Стратегии поведения в конфликте

1. Изучить теоретический материал, отражающий характеристики основных структурных элементов конфликта.

2. Подготовить конспект-схему, отражающую структурные элементы конфликта и их содержание.

3. Ознакомиться с параметрами измерения интерперсонального поведения М. Дойча. Подобрать примеры, характеризующие 16 типов отношений.

4. Проанализировать конфликтные ситуации, предложенные в «Практикуме по конфликтологии», и выделить их структурные элементы. Результаты анализа представить в виде таблицы. См.: Емельянов, С. М. Практикум по конфликтологии. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб., 2003. – С. 34 – 46. ; Леонов Н. И. Конфликты и конфликтное поведение. Методы изучения : учеб. пособие. – СПб. : Питер, 2005. – С. 89 – 123.

5. Описать и разобрать конфликтную ситуацию из собственного жизненного опыта по схеме «Картография конфликта».

Учебно-методическое обеспечение:

1. Анцупов, А. Я. Конфликтология : учеб. для вузов / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. – СПб. : Питер, 2008. – 496 с.

2. Кильмашкина, Т. Н. Конфликтология: социальные конфликты [Электронный ресурс] / Т. Н. Кильмашкина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Юнити-Дана, 2015. – 287 с. – URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=115392> (дата обращения: 18.10.2023).

3. Конфликтология [Электронный ресурс] / под ред. В. П. Ратникова. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Юнити-Дана, 2015. – 543 с. – (Золотой фонд российских учебников). – URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=115393> (дата обращения: 18.10.2023).

4. Редлих А. Модерация конфликтов в организации / А. Редлих, Е. Миронов. – СПб. : Речь, 2009. – 312 с.

Тема 4. Типология конфликтов по особенностям возникновения и направлениям урегулирования

1. Ознакомиться с работами Э. Берна. Подготовить конспект на тему «Теория возникновения конфликта в работах Э. Берна».

2. Изучить способы анализа конфликтных ситуаций. См.: Емельянов, С. М. Практикум по конфликтологии. – СПб., 2003. – С. 50 – 70.

3. Проанализировать ситуации, предложенные в «Практикуме по конфликтологии». Результат представить в виде таблицы. См.: Емельянов, С. М. Практикум по конфликтологии. – СПб., 2003. – С. 70 – 73.

Учебно-методическое обеспечение:

1. Анцупов, А. Я. Конфликтология : учеб. для вузов / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. – СПб., 2008. – 496 с.

2. Кильмашкина, Т. Н. Конфликтология: социальные конфликты [Электронный ресурс] / Т. Н. Кильмашкина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Юнити-Дана, 2015. – 287 с. – URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=115392> (дата обращения: 31.11.2023).

3. Конфликтология [Электронный ресурс] / под ред. В. П. Ратникова. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Юнити-Дана, 2015. – 543 с. – (Золотой фонд российских учебников). – URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=115393> (дата обращения: 31.11.2023).

4. Цветков, В. Л. Психология конфликта: от теории к практике [Электронный ресурс] / В. Л. Цветков. – М. : Юнити-Дана, 2015. – 183 с. – URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=118984> (дата обращения: 31.11.2023).

Тема 5. Модерация конфликта: основные понятия, стратегии модерации, дизайн модерации

1. Изучить теоретический материал, отражающий характеристики основных структурных элементов конфликта.

2. Составить конспект подходов Гордона и Клебера к модерации конфликта.

3. Составить конспект – схему, раскрывающую содержание этапов модерации конфликта.

Учебно-методическое обеспечение:

4. Редлих А. Модерация конфликтов в организации / А. Редлих, Е. Миронов. – СПб. : Речь, 2009. – 312 с.

Тема 6. Медиация конфликта как разрешение конфликта с помощью посредника. Принципы принятия ответственных решений

1. Составить конспект, раскрывающий принципы принятия ответственного решения.

2. Ознакомиться с идеями рационально-эмотивной теории А. Эллиса.

Учебно-методическое обеспечение:

1. Кильмашкина, Т. Н. Конфликтология: социальные конфликты [Электронный ресурс] / Т. Н. Кильмашкина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Юнити-Дана, 2015. – 287 с. – URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=115392> (дата обращения: 31.10.2023).

2. Конфликтология [Электронный ресурс] / под ред. В. П. Ратникова. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Юнити-Дана, 2015. – 543 с. – (Золотой фонд российских учебников). – URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=115393> (дата обращения: 31.10.2023).

3. Лаврова, Н. М. Медиация: принятие ответственных решений / Н. М. Лаврова, В. В. Лавров, Н. В. Лавров. – М. : Ин-т консультирования и систем. решений, 2013. – 224 с.

4. Редлих, А. Модерация конфликтов в организации / А. Редлих, Е. Миронов. – СПб. : Речь, 2009. – 312 с.

Тема 7. Стандартизация методов медиации: карта медиации, картография конфликта

1. Ознакомиться со способами схематизации конфликта с помощью карты.

2. Ознакомиться с типовым вариантом соглашений о проведении процедуры медиации по Н. М. Лавровой.

3. Подготовить библиографию и краткий обзор статей, посвященных проблемам конфликтов, за последние пять лет в журналах «Вопросы психологии», «Мир психологии», «Журнал практического психолога».

4. Ознакомиться с параметрами измерения интерперсонального поведения М. Дойча. Подобрать примеры, характеризующие 16 типов отношений.

5. Проанализировать представленные в литературе конфликтные ситуации и выделить их структурные элементы. Результаты анализа представить в виде таблицы.

Учебно-методическое обеспечение:

1. Анцупов, А. Я. Конфликтология : учеб. для вузов / А. Я. Анцупов, А. И. Шпилов. – СПб. : Питер, 2016. – 528 с. – ISBN 978-5-496-01605-6.

2. Лаврова, Н. М. Медиация: принятие ответственных решений / Н. М. Лаврова, В. В. Лавров, Н. В. Лавров. – М. : Ин-т консультирования и систем. решений, 2013. – 224 с.

3. Редлих, А. Модерация конфликтов в организации / А. Редлих, Е. Миронов. – СПб. : Речь, 2009. – 312 с.

4. Цветков, В. Л. Психология конфликта: от теории к практике [Электронный ресурс] / В. Л. Цветков. – М. : Юнити-Дана, 2015. – 183 с. – URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=118984> (дата обращения: 31.11.2023).

Тема 8. Тренинг конфликтологической компетентности

1. Ознакомиться с монографией Е. Л. Доценко «Психология манипуляций». Составить краткий конспект, раскрывающий причины манипулятивного поведения и способы манипулятивного взаимодействия.

2. Ознакомиться с работой Е. В. Сидоренко «Тренинг влияния и противостояния влиянию». Подготовить конспект, раскрывающий техники конструктивного и деструктивного взаимодействия.

Учебно-методическое обеспечение:

1. Доценко, Е. Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита / Е. Л. Доценко. – М. : Черо, 1997. – С. 344.

2. Сидоренко, Е. В. Тренинг влияния и противостояния влиянию / Е. В. Сидоренко. – СПб. : Речь, 2001. – 256 с.

6. УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ И ИНФОРМАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ

6.1. Книгообеспеченность

| Наименование литературы: автор, название, вид издания, издательство | Год издания | Книгообеспеченность |
|---|-------------|---|
| | | Наличие в электронной библиотеке ВлГУ |
| Кильмашкина, Т. Н. Конфликтология: социальные конфликты / Т. Н. Кильмашкина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Юнити-Дана, 2015. – 287 с. | 2015 | http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=115392 |
| Конфликтология / под ред. В. П. Ратникова. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Юнити-Дана, 2015. – 543 с. | 2015 | http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=115393 |
| Плаксина, И. В. Психолого-педагогическая диагностика в образовательной практике : учеб.-метод. пособие / И. В. Плаксина, К. В. Дрозд ; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2022. – 300 с. | 2022 | https://dspace.www1.vlsu.ru/handle/123456789/9533 |
| Плаксина, И. В. Интерактивные образовательные технологии : учеб. пособие / И. В. Плаксина ; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2014. – 151 с. | 2014 | http://e.lib.vlsu.ru:80/handle/123456789/3589 |

6.2. Периодические издания

1. Журнал «Вопросы психологии» (рус.) – научный психологический журнал. – URL: <http://www.vorpsy.ru/>

2. Журнал «Психологические исследования» (рус.) – научный электронный журнал; включен в Перечень ВАК. – URL: <http://psystudy.ru/>

3. Журнал «Психологическая наука и образование» (рус.) – профессиональный журнал по психологии образования, рекомендованный ВАК. – URL: <http://psyedu.ru/>

4. Журнал «Культурно-историческая психология» – международное научное издание для психологов, историков и методологов науки и специалистов в смежных областях фундаментального и прикладного человекознания; включен в Перечень ВАК. – URL: <http://psyjournals.ru/kip/>

5. Журнал «Классный руководитель» – URL: <http://www.ppoisk.com/index.htm>

6. Журналы «Воспитание школьников», «Духовно-нравственное воспитание», «Воспитательная работа в школе», «Вожатый века». – URL: <http://www.schoolpress.ru/products>

7. Журнал «Завуч» – URL: <http://www.zavuch.info/>

8. Журнал «Народное образование» – URL: <http://www.narodное.org/>

9. Журнал «Социальная педагогика» – URL: http://www.narodное.org/anno/anno_soc_ped.html

6.3. Интернет-ресурсы

1. Официальный сайт Министерства образования и науки Российской Федерации. – URL: <http://www.mon.gov.ru>

2. Федеральные государственные образовательные стандарты. – URL: standart.edu.ru

3. Федеральный центр информационно-образовательных ресурсов (ФЦИОР). – URL: <http://fcior.edu.ru/>

4. Всероссийский интернет-педсовет. – URL: <http://pedsovet.org/>

5. Инновационная образовательная сеть «Эврика». – URL: <http://www.eurekanet.ru>

6. Образовательное сетевое сообщество – «Сеть творческих учителей». – URL: <http://www.it-n.ru/>

7. Открытый класс. Социальная сеть педагогов. Сетевые профессиональные сообщества. – URL: <http://www.openclass.ru>
8. Российский общеобразовательный портал. – URL: www.school.edu
9. База педагогических данных кафедры педагогики ВлГУ. – URL: <http://www.pedagog.vlsu.ru/>
10. Интернет-журнал «Эйдос». – URL: <http://www.eidos.ru/>
11. Педагогическая библиотека. – URL: www.pedlib.ru
12. Психолого-педагогическая библиотека. – URL: www.Koob.ru
13. Педагогическая библиотека. – URL: www.metodkabinet.eu
14. Каталог статей российской образовательной прессы. – URL: <http://periodika.websib.ru/>

ДЕЛОВАЯ ИГРА «ПОТОК»*

Образовательные цели:

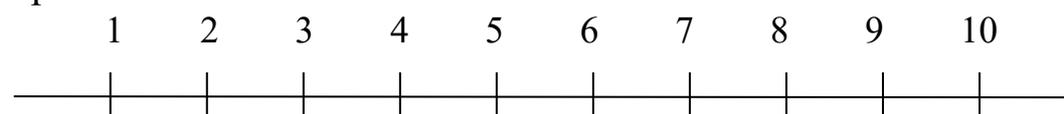
- обобщение знаний по теме «Ситуационная природа конфликта»;
- формирование навыка конструктивной коммуникации как наиболее соответствующего профессиональной позиции психолога;
- развитие способности различать уверенное, неуверенное, манипулятивное и конструктивное поведение личности;
- формирование умения анализировать, обобщать и сопоставлять различные точки зрения;
- выработка навыка преодоления конкурентных отношений и организации поиска совместного решения.

Воспитательные цели:

- формирование ценностной, морально-нравственной позиции по отношению к конкуренции и кооперации как двум видам межличностных отношений;
- развитие способности к нравственному выбору.

Общая инструкция

Представьте себе реку, на берегу которой расположено 10 предприятий.



Вы являетесь руководителями предприятий. Все предприятия берут в реке воду и отработанную снова сбрасывают в реку. Технологические циклы синхронизированы.

Вы можете принять решение о сбросе очищенной и неочищенной воды. Для нужд предприятия нужна только очищенная вода. Каждое предприятие загрязняет реку по-своему. Предварительная очистка на входе обходится в 5 тыс. у. е., это значит, что если три предприятия перед вами сбросили неочищенную воду, то вы должны потратить 15 тыс. у. е. при заборе воды. Очистка воды после употреб-

* Б. И. Хасан, адаптировано И. В. Плаксиной.

ления обходится в 10 тыс. у. е., т. е. затраты на очистку стабильны и не зависят от расположения предприятия.

Для затрат на очистку предприятие получает дотацию, которая покрывает затраты на предварительную очистку, которые оно понесет при максимальном загрязнении воды.

Внимание! Экономия средств на очистку перечисляется в прибыль! Предприятия располагают следующими средствами:

1 – 250 тыс. у. е. 4 – 220 тыс. у. е. 7 – 190 тыс. у. е. 10 – 160 тыс. у. е.

2 – 240 тыс. у. е. 5 – 210 тыс. у. е. 8 – 180 тыс. у. е.

3 – 230 тыс. у. е. 6 – 200 тыс. у. е. 9 – 170 тыс. у. е.

В ходе игры каждое предприятие может выступить инициатором организации переговоров. Первые бесплатные переговоры могут быть организованы после второго хода. За все последующие переговоры участники платят по 2 тыс. у. е. с предприятия.

Ход игры

Ведущий объявляет цели игры, объединяет участников в пары, рассаживает пары в соответствии со схемой течения реки, присваивая каждой паре свой номер.

1. Ведущий зачитывает общую инструкцию и выдает эту же инструкцию каждой паре в письменном виде.

2. Ведущий раздает «предприятиям» денежные средства в соответствии с инструкцией и отвечает на вопросы участников до тех пор, пока все не поймут, каким образом будут производиться денежные расчеты с «банком».

3. Игровое взаимодействие «предприятий». Ведущий объявляет окончание технологического цикла и просит принять решение о том, будет или не будет каждое предприятие платить за очистку воды. Результаты решения фиксируются на доске.

4. После 10 циклов подсчитываются остатки денежных средств предприятий, выявляются наиболее «прогоревшие» и «сэкономившие» предприятия.

5. Деролинг.

6. Рефлексивное обсуждение итогов игры. При обсуждении очень важно проиллюстрировать законы конкуренции и кооперации, которые проявляются во взаимоотношениях участников игры.

Индивидуальные установки в деловых отношениях, которые могут быть выявлены в деловой игре «Поток»

1. Кооперация (объединение усилий для решения проблемы).
2. Конкуренция (получение максимального относительного выигрыша).
3. Эгоцентризм (получение своего максимального выигрыша).
4. Альтруизм (отдать выигрыш другому).
5. Агрессия (стремление минимизировать выигрыш другого).
6. Равенство (стремление минимизировать различия).

Итоговая таблица

| № хода | Забор воды/тыс. у. е. | Сброс/тыс. у. е. | Итог |
|--------|-----------------------|------------------|------|
| 1 | | | |
| 2 | | | |
| 3 | | | |
| 4 | | | |
| 5 | | | |
| 6 | | | |
| 7 | | | |
| 8 | | | |
| 9 | | | |
| 10 | | | |

ИГРА «КРАСНОЕ И ЧЕРНОЕ»

Эта игра чрезвычайно интересна по динамике и шокирующему результату. Она требует личного участия ведущего, особенно при ее анализе, потому что обычно команды не хотят признать свой проигрыш и пытаются доказать, что они не проиграли.

Инструкция: команды расходятся по разным комнатам (углам). Каждой команде выдаются одинаковые карточки с обозначением баллов за тот или иной ход. Игра состоит в том, что команды решают: выбрать Красное или Черное? В зависимости от выбора они получают те или иные баллы.

| Ваш ход | Их ход | Ваши баллы | Их баллы |
|---------|---------|------------|----------|
| Красное | Красное | -3 | -3 |
| Красное | Черное | +5 | -5 |
| Черное | Красное | -5 | +5 |
| Черное | Черное | +3 | +3 |

Цель игры: набрать как можно больше баллов. После каждого третьего хода набранные баллы удваиваются. Участникам выдается табличка с распределением баллов.

Арифметика игры проста: чтобы получить положительные очки, обе команды должны играть на Черное. Однако всегда есть риск, что другая команда сыграет на Красное (чтобы получить больше положительных очков), и тогда одна из команд получит отрицательные очки. Игра почти сразу идет на Красное: каждый боится, что другой тоже сыграет на Красное, и поэтому играет на Красное сам. Но когда обе команды играют на Красное, они набирают все больше и больше отрицательных очков, т. е. проигрывают. Эта арифметика лежит почти на поверхности, по крайней мере, все школьники начинают понимать ее уже спустя 5 – 10 мин.

Игра осуществляется в десять ходов, однако играть до конца не обязательно, достаточно, чтобы команды сделали несколько ходов до определения своей стратегии. Обычно стратегия игры девяти команд из десяти – игра на Красное, т. е. против другой команды. С каждым ходом команды набирают все больше и больше отрицательных очков, но их не расстраивает личный проигрыш, они полагают, что другая команда не выиграет тоже. «Пусть проиграю я, зато и ты не выиграешь...»

В процессе игры ведущий заходит в комнату то к одной, то к другой команде, интересуется, принято ли решение для очередного хода. Если решение принимается, он информирует об этом другую команду (не объявляя, какое решение принято). Во время этих визитов в ту или другую команду ведущему нужно понимать, что каждая команда напряженно ищет правильную стратегию игры, пытается ее угадать, в частности, по поведению и реакциям ведущего. Поэтому, чтобы избежать подсказок, ведущий должен быть сдержанным. Во время этих визитов он должен фиксировать (если есть возможность, то письменно) ход дискуссии и высказывания членов группы – это ему очень пригодится для итогового разбора.

Подведение итогов игры состоит в расшифровке поведения участников. Красный цвет выбирают «крокодилы», а черный – «человеки».

МЕТОДИКА «ТРУДНЫЕ ЛЮДИ» Б. В. ОВЧИННИКОВА

Инструкция: на каждое представленное высказывание нужно ответить «да» или «нет».

I

1. Я не люблю допускать других людей в свой внутренний мир
2. Чувства, эмоции других людей действуют на меня незначительно
3. Я не склонен (на) устанавливать тесные дружеские отношения
4. Меня интересуют загадочные, мистические и аномальные явления
5. Мне нравится совершать странные, непонятые для других поступки
6. Я довольно равнодушно отношусь к сексу
7. Мне нравятся профессии, где нужно работать в одиночку
8. Я предпочитаю отвлеченные занятия, где нужно мыслить, а не действовать
9. Мои устойчивые суеверия помогают мне жить
10. Я довольно равнодушен к похвале или критике окружающих

II

1. У меня есть причины не слишком доверять людям
2. Уверен (а), что другие люди часто настроены против меня
3. Есть вещи, в которые я верю настолько сильно, что меня невозможно переубедить
4. Я не терплю ущемления своих прав и всегда борюсь за справедливость
5. Я верю, что человек может быть либо плохим, либо хорошим
6. Многие с виду случайные события происходят в результате злого умысла
7. У меня есть основания всегда быть настороже
8. Я не прощаю обид, оскорблений и другого причиненного мне ущерба
9. Я считаю, что ревность – полезное качество
10. Мои увлечения сильны и порой достигают степени фанатизма

III

1. Принимая решение, я подолгу все взвешиваю и сомневаюсь
2. Я очень осторожный и предусмотрительный человек
3. Любые перемены вызывают у меня беспокойство
4. Окружающие люди вызывают у меня смущение и застенчивость
5. Свои дела я предпочитаю делать аккуратно и тщательно, вникая в самые мелкие детали
6. Я стремлюсь делать все как можно лучше, и из-за этого возникают натяжки
7. Мне нравится, когда люди точно соблюдают правила
8. Я не устаю от длительной, монотонной работы
9. На людях я постоянно контролирую себя и держусь довольно скованно
10. Я всегда испытываю определенные опасения

IV

1. В необходимых случаях я умею быть жестким и напористым
2. Если кто-то возражает мне или мешает, я быстро поставлю его на место
3. Я не испытываю жалости к слабым людям
4. Если мне понадобится, я нарушу и правила, и запреты
5. Мне не нравится, когда другие люди в чем-то превосходят меня
6. Меня раздражают те, кто не умеет драться, не умеет постоять за себя
7. У меня бывают проблемы с дисциплиной
8. Я часто испытываю раздражение и недовольство
9. Я почти всегда чувствую себя правым
10. Я люблю командовать и не люблю подчиняться

V

1. Обычно я бываю серьезным и мрачным
2. Я не получаю большой радости от своих успехов
3. Я сурово осуждаю себя за свои ошибки и недостатки
4. Лучше я окажу помощь людям, чем они мне
5. Довольно часто я теряю веру в самого себя
6. Думая о будущем, я ставлю на первое место худшие варианты развития событий

7. Часто я сознательно выбираю людей или ситуации, которые приведут меня к разочарованию

8. Часто я отказываюсь от возможности получить удовольствие

9. Я способен многим пожертвовать ради других людей

10. Когда меня отвергают, я чувствую, что заслужил это

VI

1. Обычно у меня приподнятое и оживленное настроение

2. Я люблю разнообразные удовольствия и развлечения

3. Я легко и быстро сближаюсь с самыми разными людьми

4. Я не склонен (на) задумываться над последствиями своих поступков

5. Я далеко не всегда выполняю свои обещания

6. Я предпочитаю представлять будущее в розовом цвете

7. Я часто совершаю поступки под влиянием сиюминутного настроения

8. Я предпочитаю идти по пути наименьшего сопротивления

9. Я легко меняю свои решения и не всегда их придерживаюсь.

10. Я не люблю строгой дисциплины и нудной, однообразной работы

VII

1. Я устаю быстрее, чем другие люди

2. По возможности я избегаю сильных физических и психических нагрузок

3. Я очень впечатлителен (на)

4. Я не люблю громких звуков, яркого света и других сильных раздражителей

5. У меня часто бывают физические недомогания (сердцебиение, потливость, тошнота и др.)

6. Я внимательно слежу за состоянием своего здоровья

7. В незнакомой обстановке я могу растеряться

8. Мои физические недостатки весьма огорчают меня

9. Я боюсь физической боли

10. Я чувствую себя хорошо только в безопасной, комфортной обстановке

VIII

1. Я люблю, когда мной восхищаются

2. Я придаю большое значение внешней привлекательности

3. Я склонен (на) к яркому и пылкому выражению своих эмоций
4. В своих рассказах мне нравится преувеличивать и приукрашивать то, что было
5. Я являюсь важной персоной с высокими запросами
6. Мне часто недостает внимания окружающих
7. Я умею хитрить ради достижения своих целей
8. Когда необходимо, я умею произвести хорошее впечатление на людей
9. Я люблю, когда мне прислуживают
10. Из меня получился бы хороший актер/актриса

Подсчет результатов: подсчитайте по каждому блоку количество утвердительных ответов. Если по какому-то блоку Вы набрали более пяти баллов, то типологические характеристики личности можно считать ярко выраженными. В таблице представлена краткая характеристика типов, их ведущие потребности, источники стресса. На блокирование потребностей личность может реагировать конфликтным поведением.

| | |
|--|--|
| <p><i>I. Интровертированный тип</i> Потребность в дистанции, испытывает стресс от близких контактов. Недостаток эмпатии, который препятствует оценке эмоционального состояния партнера по общению</p> | <p><i>II. Застывающий тип</i> Потребность в самоутверждении, испытывает стресс от мысли, что может быть униженным, упрямство, «черно-белое» мышление, авторитаризм</p> |
| <p><i>III. Психастенический тип</i> Потребность в покое, упорядоченности деятельности. Стресс в ситуации неопределенности, перфекционизм, неуверенность, тревога, соматизация, плохо противостоит манипуляциям</p> | <p><i>IV. Эксплозивный (агрессивный) тип</i> Потребность в чувственных удовольствиях, испытывает стресс в ситуациях, когда в достижении цели возникают препятствия, волевой напор, энергия, авторитаризм</p> |
| <p><i>V. Депрессивный тип</i> Потребность в принятии, стресс в ситуации разрыва отношений, испытывает чувство вины за свои ошибки, вытесняет негативные эмоции, много помогает другим людям, соматизация</p> | <p><i>V. Гипертимный тип</i> Потребность в свободе, впечатлениях. Стресс в ситуации ограничений, регламентов, снижена саморегуляция, завышена самооценка, нарушения дисциплины, оптимизм</p> |
| <p><i>VII. Астенический тип</i> Потребность в комфорте, стресс – в ситуациях физических, эмоциональных, интеллектуальных перегрузок. Чувствительны, ранимы</p> | <p><i>VIII. Демонстративный тип</i> Потребность в возможности произвести впечатление. Стресс от игнорирования, деятельность на внешний эффект, может врать, манипулирует чувством жалости</p> |

Учебное электронное издание

ПЛАКСИНА Ирина Васильевна

КОНФЛИКТЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ:
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА РАЗРЕШЕНИЯ

Учебно-методическое пособие

Редактор А. П. Володина

Технический редактор Ш. Ш. Амирсейидов

Компьютерная верстка Л. В. Макаровой

Корректор Н. В. Пустовойтова

Выпускающий редактор А. А. Амирсейидова

Системные требования: Intel от 1,3 ГГц; Windows XP/7/8/10; Adobe Reader;
дисковод CD-ROM.

Тираж 9 экз.

Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых
Изд-во ВлГУ
rio.vlgu@yandex.ru

Педагогический институт
кафедра педагогики
irinaplx@mail.ru