

Федеральное государственное автономное  
образовательное учреждение  
высшего образования  
«СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Институт экономики, управления и природопользования  
Кафедра управления человеческими ресурсами

УТВЕРЖДАЮ

Заведующий кафедрой

\_\_\_\_\_ И. П. Воронцова

«\_\_\_» \_\_\_\_\_ 2019 г.

**МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ**

«Формирование навыков разрешения ролевых конфликтов  
средствами тренинга»

37.04.01 Психология

37.04.01.03 Конфликт-менеджмент

Научный руководитель \_\_\_\_\_ канд. психол. наук, доцент Т. И. Юстус

Выпускник \_\_\_\_\_ В. В. Щербинин

Рецензент \_\_\_\_\_ канд. психол. наук, доцент К. С. Калиновская

Красноярск 2019

## СОДЕРЖАНИЕ

Введение .....	3
1. Конфликт и конфликтная процедура.....	6
1.1. Внутриличностный конфликт.....	6
1.2. Конфликт в конструктивной психологии.....	13
1.3. Игра как конфликтная конструкция.....	16
1.4. Тренинг в психологии.....	24
1.5. Метод кейсов.....	34
2. Процедура исследования.....	45
2.1. Подбор и разработка процедуры.....	45
2.2. Экспертная оценка процедуры .....	48
2.3. Проведение процедуры .....	50
2.4. Анализ результатов проведения .....	55
Заключение.....	60
Список использованных источников .....	62
ПРИЛОЖЕНИЕ А.....	67
ПРИЛОЖЕНИЕ Б.....	69
ПРИЛОЖЕНИЕ В.....	70
ПРИЛОЖЕНИЕ Г.....	71
ПРИЛОЖЕНИЕ Д.....	72
ПРИЛОЖЕНИЕ Е.....	73
ПРИЛОЖЕНИЕ Ж.....	74
ПРИЛОЖЕНИЕ З.....	75
ПРИЛОЖЕНИЕ И.....	76

## ВВЕДЕНИЕ

Настоящее время характеризуется всё большей скоростью модернизации общества, которая обусловлена изменением социокультурной и социально-экономической направленности. Повсеместная урбанизация вкупе с увеличением темпа жизни общества приводит к увеличению социальных связей личности и, как результат, увеличению числа социальных ролей. Однако, социальные роли налагают на индивидов функции, необходимые для исполнения, которые могут иметь противоположную направленность, ввиду обладания разными статусами. Такие ситуации, в свою очередь, приводят к внутренним конфликтам личности.

Внутренний конфликт личности рассматривался Леонтьевым, как вполне нормальное явление, так как он является значимым элементом формирования личности и её психических функций. Но результаты внутренних противоречий могут оказать на личность как положительное влияние, так и отрицательно, разрушая структуры личности. Внутренняя конфронтация может способствовать личностной реализации и познанию собственных способностей, но может обладать и деструктивным воздействием, обостряя личностные кризисы или же способствуя появления невротических реакций.

Острые внутренние противоречия, как правило, являются источником агрессивности, раздражительности, тревоги и часто приводят к разрушению существующего межличностного взаимодействия. Помимо этого, внутренние конфронтации личности часто перерастают в невротические конфликты. Поэтому немаловажным является предотвращение негативных последствий конфликта, находя наиболее продуктивные пути решения деструктивных внутриличностных конфликтов.

Несмотря на разностороннее рассмотрение проблем внутриличностного конфликта и путей их решения множеством исследователей и основоположников разных психологических школ, всё большему числу людей приходится сталкиваться с негативными последствиями внутренних

конфликтов, связанными с увеличением числа социальных ролей, обладающих различным социальным статусом. Такая ситуация требует наличия механизмов предупреждения и снижения напряжения, связанного с такого рода внутриличностными конфликтами, оказывающими деструктивное влияние, которое достигается путём формирования представления о наличии различных способов действия в конфликте.

Целью магистерской диссертации является разработка процедуры, формирующей у её участников способы действия во внутриличностном ролевом конфликте, вызванным несовместимостью социальных ролей личности.

Задачи:

1. Проанализировать особенности различного сочетания социальных ролей личности;
2. Выявить специфику внутриличностного конфликта личности;
3. Подобрать и разработать процедуру, позволяющую выявить и зафиксировать внутриличностный конфликт, вызванный несовместимостью социальных ролей личности участниками процедуры с возможными вариантами его разрешения;
4. Провести эмпирическое исследование эффективности процедуры и её возможности предоставлять участникам процедуры способы решения внутриличностного конфликта.

Объект исследования: внутриличностный конфликт.

Предмет исследования: процедура, раскрывающая варианты решения внутриличностного конфликта, вызванного несовместимостью социальных ролей личности.

Гипотеза исследования:

Групповое участие в процедуре, в рамках игры налагающей роли, предполагающие противоречащие действия, способствует появлению способов решения такого рода конфликта.

Методы:

1. Эксперимент, предполагающий проведение игровой процедуры.
2. Пред и постэкспериментальная беседа.
3. Качественный и количественный анализ данных анкетирования.
4. Методы статистического анализа.
5. Экспертное оценивание

Проведение исследования позволит создать процедуру, способствующую формированию у её участников представления о новых способах разрешения внутриличностного конфликта, связанного с несовместимостью социальных ролей личности.

## **1. Конфликт и конфликтная процедура**

### **1.1. Внутриличностный конфликт**

Основной характеристикой конфликта, отличающей его от других форм взаимодействия, принято считать биполярность, представляющую собой противостояние начал, которое проявляется в деятельности сторон, направленной на преодоление противоречия и воспринимаемое субъектами конфликта как проблема, требующая разрешения.

В заданные таким определением рамки входит достаточно большое число явлений, для упрощения работы с которыми необходима систематизация, что продиктовано практической потребностью их анализа, диагностики, а также поиском возможности их преодоления. И самое распространенное основание для такой систематизации — деление видов конфликта по типу участников конфликтной ситуации, позволяющее обозначить четыре основных вида конфликтов: межгрупповые конфликты, конфликты между личностью и группой, межличностные и внутриличностные конфликты. Последняя обозначенная категория конфликтов объединяет в себе конфликты, которые состоят в столкновении личностных противоречий и представлены переживаниями в сознании индивида.

Таким образом внутриличностный конфликт определяется, как противостояние начал в самом человеке, которое воспринимается и эмоционально переживается человеком, как психологическая проблема значимая для него, требует разрешения и вызывает внутреннюю работу, направленную на его преодоление.

Внутриличностный конфликт может возникнуть тогда, когда к человеку предъявляются противоречивые требования, или в результате того, что предъявляемые требования не согласуются с личностными потребностями или ценностями субъекта.

В зависимости от аспектов личности, затрагиваемых противоречиями, внутриличностные конфликты рассматриваются как мотивационные, когнитивные или деятельностные. Каждый из обозначенных видов конфликтов имеет собственное содержание, отражённое прежде всего в характере противоречия лежащего в основе конфликта. Однако, переживаемый индивидом конфликт может содержать компоненты всех перечисленных видов.

Классическое описание мотивационных конфликтов принадлежит американскому психологу Курту Цадеку Левину, который разделяет эти конфликты исходя из анализа проблем, возникающих у индивидов.

Первый тип мотивационного конфликта представляет собой ситуацию, когда индивид оказывается перед необходимостью выбора между альтернативами, которые являются в равной мере привлекательными, но, при этом, взаимоисключающими. Обязательным условием проявления конфликта является одновременная актуализация и равная сила мотивов несовместимых альтернатив.

Второй тип конфликта является противоположностью первого и предполагает выбор между двумя возможностями, оказывающимися в равной мере непривлекательными. Как и в первом типе, выбор затруднен равной интенсивностью мотивов избегания возможностей.

Третий тип мотивационного конфликта, обозначенный К. Левином, представляет собой ситуацию, когда одна и та же возможность оказывается в равной мере привлекательной и непривлекательной.

Другой группой внутриличностных конфликтов, являются когнитивные конфликты, в основе которых находится противоречие несовместимых представлений. Так, согласно идеям когнитивной психологии, личность стремится к непротиворечивости и согласованности собственной системы представлений, убеждений и ценностей и испытывает дискомфорт, возникающий в случае возникающих несогласований. Такие ситуации

описываются теорией когнитивного диссонанса, в соответствии с которой люди стремятся к уменьшению дискомфорта, который связан с одновременным существованием у индивида нескольких психологически противоречивых представлений.

Самыми распространёнными способами уменьшения когнитивного диссонанса являются изменение существующих противоречащих представлений так, чтобы они в большей степени соответствовали друг другу, либо создание нового представления, которое разрешит противоречие между ними.

Последняя группа внутриличностных конфликтов, затрагивающих деятельностную сферу жизни человека, объединяет конфликты, которые могут переживаться как ролевые. Возникновение противоречий между существующими у личности ролевыми позициями, ролевым поведением и различными возможностями личности может привести к возникновению ролевых конфликтов.

Среди ролевых конфликтов традиционно выделяются два основных вида. Первые - это межролевые конфликты, представляющие собой ситуации, когда разные ролевые позиции личности, а также требуемое ими поведение, оказываются несовместимыми, что создаёт внутренний дискомфорт.

Второй вид – это внутриролевые конфликты, являющиеся такими противоречиями, которые возникают между требованиями роли и возможностями личности. При таком конфликте из-за невозможности личности соответствовать требованиям предъявляемым ролью или из-за нежелания это делать возникает проблема выбора между работой над изменением самой личности, отказом от роли или нахождением компромиссного разрешения противоречия. Переживания, возникающие у индивида в подобной ситуации, называют личностно-ролевым конфликтом или конфликтом «Я — роль».



Наиболее типичными факторами, которые определяют напряженность ролевого конфликта, считаются степень совместимости поведения, требуемого ролью, строгость, с которой эти требования предъявляются, личностные характеристики человека, а также его отношение к ролевым ожиданиям. В этой плоскости проведена большая часть исследований, связанных с ролевым конфликтом.

В ситуации высокого уровня социальной и психологической напряженности исследования внутриличностных конфликтов и их характеристик очень важно, так как именно внутренние состояния влекут за собой ряд проблем личностного развития, изменения собственного отношения, а также создают проблемы при взаимодействии с социумом, которые ведут к деформации условий и возможностей самореализации и индивидуального развития личности.

Внутриличностный конфликт играет неоднозначную роль в жизни человека. С одной стороны, он может выступать источником развития личности, с другой, как причина развития невротических реакций.

Преодолевая ситуацию конфликта человек обретает возможности для формирования внутренних структур психики и осознанного принятия личностных ценностей, приобретения новых умений адаптивного характера и самореализации. Если выход из конфликта найти не удалось или использование психологических защит не приводит к устранению или сведению к минимуму тревожности и чувства страха, то подобный конфликт становится источником для неуверенности личности в себе, неустойчивости в её поведении и неспособности сознательно добиваться поставленных ею целей.

Психоаналитическая теория понимает под внутриличностным конфликтом борьбу между несовместимыми силами или структурами внутри самой личности. Зигмунд Фрейд считал такими структурами Оно и Сверх-Я, у Альфреда Адлера это противоречие между чувством неполноценности и

стремлением его преодолеть, у Карла Густава Юнга - между личным Я и архетипом, а у Карена Хорни - между противоречивыми невротическими потребностями.

Бихевиористы рассматривали внутриличностный конфликт как совокупность реакций, которые являются результатом ошибочного воспитания. Курт Левин писал, что конфликт – это такая ситуация, которая обусловлена необходимостью сделать выбор между силами равной силы, действующими на личность.

В когнитивной психологии внутренний конфликт рассматривается как негативное состояние, которое возникает в ситуациях несогласованности личностных конструктов или при несоответствии поведения и знания.

Гуманистическая психология рассматривает внутренний конфликт как противоречие, которое возникает между Я-концепцией и опытом человека, как писал Карл Роджерс, или между реальным результатом и стремлением к самоактуализации, по мнению Абрахама Маслоу.

Экзистенциальная психология под внутриличностным конфликтом понимает, как ситуацию потери личностью смысла жизни.

Внутриличностный конфликт в отечественной психологии рассматривают в рамках нескольких направлений.

В теории деятельности конфликт интерпретируют при помощи структурных компонентов деятельности, таких как мотив, отношение или цель, которые являются основаниями для возникновения конфликта, и с позиций деятельности как условия возникновения конфликта

В теории развития личности конфликты описываются как психологические явления, которые сопровождают процесс развития личности и проявляются в ситуациях переживания человеком возрастных кризисов. [16].

Существуют также работы, которые рассматривают конфликт в контексте критических жизненных ситуаций человека, одной из которых конфликт и является, [9], или же как условие развития самосознания человека [36].

Так в отечественной психологии внутриличностный конфликт считается противоречием между различными сторонами, вроде мотивов, ценностей или неудовлетворенных потребностей, отношениями, свойствами и действиями индивида. Если противоречия, которые занимают значимое место в структуре личности и касаются ценностей, на которых основывается смысл жизни человека, разрешаются продуктивно, то внутренний конфликт становится условием развития личности [30].

Большинство методик диагностики конфликтов имеют общую проблему, заключающуюся в том, что они часто не позволяют определить основные причины возникшего конфликта. Так для определения причин возникновения конфликта обычно используют качественные методы. Как правило, такие методики позволяют выявить особенности взаимодействия между участниками конфликта, их поведение в конфликте, определить уровень конфликтности личности или группы, но не позволяют определить причины конфликта.

В направлении определения причин было предпринято несколько попыток. Одной из них - осуществление теоретического анализа результатов использования исследований внутриличностных конфликтов различных методик в мировой практике. Такой анализ позволил говорить о существовании факторов, которые прямо или косвенно влияют на переживание внутриличностного конфликта, а также разделил данные факторы на внешние и внутренние.

К внешним относятся условия жизнедеятельности, формирующие среду, в условиях которой осуществляется деятельность, к внутренним факторам относятся личностные свойства, которые обуславливают качества переживания

внутриличностных конфликтов: длительность, интенсивность, глубину распространения.

Внутриличностный конфликт и выработка средств психологической защиты от него является актуальной научно-практической проблемой социальной и педагогической психологии.

В самом общем виде внутриличностный конфликт рассматривается как противоречие, борьбу между внутренними тенденциями личности и возможностями их удовлетворения. На основании того, какие личностные тенденции вступают в борьбу, существуют разного рода внутренних конфликтов: мотивационном конфликте – «хочу и хочу»; моральном или нравственном – «хочу и надо»; конфликте нереализованного желания – «хочу и могу»; ролевом – «надо и надо»; адаптационном – «надо и могу»; конфликте неадекватной самооценки – «могу и могу» [25].

Внутриличностный конфликт в жизни человека играет неоднозначную роль. Так он может выступать и как источник развития личности, и как причина развития невротических реакций. По мнению большинства психологов, наиболее сложным и критическим этапом формирования личности выступает подростковый и юношеский возраст. На его протяжении последовательно формируется ряд сложных механизмов, знаменующих переход от внешних факторов жизни и деятельности к самостоятельной регуляции. Источник и движущие силы развития смещаются внутрь самой личности. Движущие силы развития личности подростка определяются преодолением противоречий между физическим и социальным развитием. Эти противоречия проявляются в виде внутренних и внешних конфликтов. Конфликтная активность данного периода связана с постоянной переоценкой ценностей, осуществляемой в процессе общения с ближайшим социальным окружением [22].

При анализе различных взглядов на строение внутриличностных конфликтов можно отметить, что внутриличностный конфликт представляет

собой внутреннее противоречие личности, воспринимаемое и эмоционально переживаемое как значимая для человека психологическая проблема, которая требует своего разрешения и вызывает внутреннюю работу сознания, направленную на преодоление этого противоречия.

Безусловно, говоря о внутриличностных конфликтах, следует понимать, что в внутриличностный конфликт не существует только в одном качестве. Это всегда – результат воздействия на личность социальной среды.

## **1.2. Конфликт в конструктивной психологии**

Среди основных направлений психологической науки можно выделить ряд представлений и проведённых на их основе исследований, а также практических работ, которые формируют становление самостоятельного направления в психологии – конструктивной психологии конфликта. Предлагаемые ей практики имеют в значительной мере отличающиеся идеи, применение которых позволяет найти новые пути работы с конфликтом. [46].

Единомышленники этого направления психологии считали, что психология, как одна из центральных наук о человеке, должна являться основным созидательным фактором социально-культурного характера, способствующим развитию человеческой психики.

Для решения такой задачи были сформулированы следующие основные принципы:

1. Не все механизмы отражения психики и саморегуляции, которые сложились в более ранние этапы физиологического развития человека и существуют на данный момент, соответствуют фактической жизни общества и отдельных людей в нём, а также позволяют обеспечить прогрессивное развитие человека как вида.

2. Не всегда стоит ожидать, что качественно новые механизмы психики возникнут естественным путём. Такие механизмы могут стать предметом изучения и результатом деятельности самой психологии [46, с. 7].

При этом конструктивную психологию определяли, как теории и способы конструирования совершенно новых явлений в психологии или способов отражения мира и регулирования деятельности на основе ресурсов усовершенствования человека в ходе развития общества.

Основными положениями такого психологического позиционирования были определены идеи:

1. Опережающее развитие знаний в психологии в сравнении с существующими психическими явлениями, что означало уделение особого внимания конструированию не имевшихся ранее психических образований, а не на объяснении закономерностей явлений психики. И задачей тут является разработка отличающихся от естественных моделей развития человеческой психики.

2. Несоответствие конструируемых и имеющихся психических образований, что значит потенциальную фальсификацию конструктивного психологического знания во время его выдвижения. Фактом конструктивной психологии считается созданный специально или выявленный прецедент, являющийся зачатком формирования нового в психике.

3. Гуманистическое направление новых образований в психологии, что значит доступность для самоконтроля личностью и неподвластность манипулированию извне новых создаваемых механизмов в психике человека. Такие механизмы должны производить согласование темпов психического развития отдельного человека с темпами развития всего общества [46, с. 7-8].

Идеи конструктивной психологии использовали подход к конфликту, определяющим его как условие и механизм, способствующий созиданию.

Также происходило ориентирование на современные представления о гуманитарных технологиях [46].

Конструктивная психология утверждала принципиально иные возможности, состоящие в конструировании новообразований психики, при этом утверждая, что такие практики в нереплексивных вариантах существуют в истории культуры [46].

Другим особенным примером конструктивного отношения к действительности можно выделить игру, при этом именно в виде психопедагогического средства. Такое средство может быть необходимым в ситуациях сложностей в жизнедеятельности ребенка [46].

Сама идея конструктивного подхода появляется в контексте опережающего развития человеческих потребностей, в том числе, связанных с переживанием от неудовлетворенности и, следовательно, поиска новых средств. То есть, осознание противоречия, которое не может быть представлено в соответствующем конфликте, фактически требует конструирования такого конфликта. Таким образом, конструктивная психология предлагает добавить к описанным ранее функциям конфликта еще одну - конструктивнопсихотехническую.

Конструируемый конфликт, в отличие от психодрамы или психоанализа, разворачивается на реалиях деятельности, в которой нужно решить актуальную задачу, а не задачи поддерживающей терапии. Его материал и следствие не прошлое действие, а существующее в настоящем и будущем. Для такого конструирования необходимо наращивание как минимум двух реальностей: конфликта и рефлексии. Первое становится особым искусственным условием для создания и использованию второго.

Проведение работы по реализации направления возможна на базе школ. В связи с повышающейся актуальностью противоречия между личными и социокультурными нормами, главным механизмом, который обеспечивает

решение поставленной задачи, является конструирование конфликтных ситуаций и их продуктивное разрешение детьми с дальнейшим оформлением результатов и способов разрешения конфликта.

Введение такого способа работы во-первых возможно, так как в школьном возрасте еще не сформирована устойчивая конфликтофобия, но во-вторых важно, поскольку оно позволяет создать условия для формирования большего диапазона конфликтных стратегий. Поэтому конфликт выступает и как способ работы, и обсуждается в ходе урока как часть его содержания.

Можно намерено обратить внимание на то, что следование конструктивной психологии ориентирует авторов в большей степени на выделение и рефлексивное оформление успешных действий, а не на обнаружение ошибок и разрывов в деятельности. Помимо того, что это нетрадиционно, это еще и представляет особую трудность, потому что требует сосредоточиться в местах, естественно не провоцирующих такого рода внимание.

В оформлении конструктивного подхода умышленно подчеркивалась его особая, парадоксальная сторона: нужно конструировать именно те механизмы, в которых человек в данный момент не нуждается [46]. Этом интересный момент, прямо противоречит традиционным психологическим подходам. В таком моменте конструктивная психология со своими идеями не просто выделяет свое понимание конфликта и его место в человеческой жизни и деятельности, но и создаёт конфликтогенную ситуацию в психологии.

### **1.3. Игра как конфликтная конструкция**

Особый интерес среди конфликтных конструкций стоит уделить игре. Большинство исследований, посвященных игре, говорят о многозначности и



неопределенности этого явления. Действительно, словом "игра" может описываться многое, на первый взгляд относящееся к совершенно разным областям жизни, будь то спорт, правосудие, театр или что-то ещё. [46]. Из-за этого игру исследовали в рамках самых разных научных дисциплин.

Но при извлечении из любой натуральной игры конфликта, можно утверждать, что исчезнет сам смысл игры. Естественную связь между игрой и конфликтом довольно отчетливо отмечал Зигмунд Фрейд.

Объясняя самостоятельный характер игры и саму потребность в действиях такого рода, Фрейд подчеркивал их конструктивный и инициативный характер, указывая, что игра всегда появляется в условиях дефицита ресурса с одной стороны, и как в потребности в удовольствии - с другой.

Согласно Фрейду, детство является периодом игр потому, что это период непрерывных травм, а игра - это единственное средство овладения такими переживаниями, которые несут с собой эти травмы" [46].

Определение функций игры Фрейдом оказала влияние не только на его прямых последователей, но и на исследователей психологии детской игры в общем. Представление, что игры тесно связаны с разрешением конфликтов, прослеживается в работах Жана Пиаже. Игра, по мнению Пиаже, принадлежит миру аутистических грез, неисчерпаемых возможностей, неудовлетворяемых в реальном мире желаний.

Даниил Борисович Эльконин замечал, что различия между взглядами на игру Жана Пиаже и представителей психоаналитической школы состоит только в том, что для последних игра – это проявление вытесненных, а для Пиаже - остаточных, еще не вытесненных, но не имеющих возможности быть удовлетворенными желаний [53, с. 114].

Такое подчеркивание оригинальности мира ребенка, проявляется которое путём игры, его кардинального отличия от мира взрослых представляется

довольно существенным. Несмотря на то, что авторы этих подходов не указывают на конфликт как на центральное содержание игры прямо, они все же отмечают её смысл в детстве в довольно близких терминах.

Интересно, что в более поздних работах Пиаже одним из неоспоримых и точных критериев игры считал избавление от конфликтов [9]. Комментируя эти тезисы, можно заметить, что приписывание функции замещения только детской игре будет преувеличением или, точнее, преуменьшением возрастного масштаба игры.

Специфика детской игры, в сравнении с играми взрослых, состоит в их особенной форме и в материале, отражающем характерные возрастные потребности. В остальном стоит отметить, что во взрослом возрасте игра занимает не настолько малое место и реализует в своих естественных формах как потребность в удовольствии, так и в достижениях, подавленных в обычных условиях.

Курт Левин, характеризуя игру, указывал на ее основное свойство, которое заключается в том, что с одной стороны она доступна наблюдению посторонних лиц, а с другой - значительно менее связана законами реальности [30, с. 112].

К представлению игры как конфликтной конструкции подходит Лев Семёнович Выготский, буквально подчеркивая то обстоятельство, что ребенком игра создается для разрешения возрастного противоречия между осмыслением нереализуемости уже возникших желаний и тенденциями более раннего возраста к их немедленному осуществлению. Развивая эти идеи Выготского, Эльконин сформулировал основные критерии игры:

1. Сущность игры в том, что она представляет собой исполнение желаний, но не отдельных, а обобщенных. Основное их содержание - это система отношений со взрослыми.

2. Основным и специфическим для игровой деятельности является создание мнимой ситуации, которое заключается в принятии на себя роли взрослого ребенком и осуществления этой роли в создаваемой им обстановке.

3. Любая игра с мнимой ситуацией является, вместе с тем, игрой с правилами, и любая игра с правилами является игрой с мнимой ситуацией.

4. В игре ребенок использует значения, которые оторваны от вещей, но опирается на реальные действия. Основное противоречие том, что в игре возникает движение, но способ движения остается таким же, как и во внешнем действии.

5. Игра включает в себя все тенденции развития и является источником развития, она создает зоны ближайшего развития. Игра приводит к изменениям потребностей и изменению сознания общего характера [53].

В работах Георгия Петровича Щедровицкого обсуждение игры выходит за рамки детского возраста, но, обращая внимание на её назначение и смысл, а также её место в культурной действительности, Щедровицкий утверждал, что нормы могут быть заданы детям как особые содержания усвоения только при возникающих в ходе игры конфликтных ситуациях, потому что именно в таких условиях они могут быть использованы, как средства разрешения конфликта, и именно таким образом ребенок может увидеть и понять их роль [46, с. 138].

Представление игры как специального средства для разрешения конфликтов было предложено Щедровицким с опорой на опыт вполне взрослых организационно-деятельностных игр, проводимых с целью развития организаций и коллективов [51]. Сделано это было путём добавления к перечисленным Элькониным характеристикам детской игры некоторых дополнительных атрибутов, присущих любой игре, как универсальному конструкту, таким образом не зависимым от возраста.

Для того чтобы противоречие, не имеющее в реальной в реальной жизни возможности решения, имело вид игрового конфликта, то есть такого, который

может быть разрешим в мнимой действительности, оно должно быть представлено в отчуждённом, освобожденном от обстоятельств, присущих реальной жизни, виде. Иначе говоря, игровыми, то есть подходящими к имеющейся ситуации, являются только те действия, которые подходят к разыгрываемым правилам [3, с. 66].

Если внимательно оценивать это обстоятельство, то можно вполне обосновано предполагать не только конкретные конфликтные области жизни, но и содержание вполне определенных конфликтов или даже ресурс разрешения конфликта, дефицит которого снимается в конкретных играх. Такие предположения сходятся с помощью фиксации на установление игровых предпочтений определенных правил. То же обстоятельство, но при просмотре в обратном порядке, является технологически важным для конструирования игр по формированию конфликтной компетентности.

Также игра имеет существенные преимущества в возможностях разрешения представленного в ней конфликта при помощи концентрации его во времени и пространстве. И, помимо прочего, игра предлагает абсолютно иной характер ответственности за свои действия, так, в отличие от реальности, игра требует принятия решения в настоящее время в определённом месте. Участник игры сразу видит отношение к своим действиям, к тому же санкции, в рамках игры, также наступают сразу.

Если в онтогенезе сопоставлять появление феноменов игры и начало формирования собственного Я, становится очевидным неслучайное совпадение по времени этих двух явлений. Многие исследователи игры часто отмечают то обстоятельство, что ребенок в буквальном смысле стихийно ощущает в игровом действии возможный способ разрешения наступившего его противоречия. Именно этот момент заставляет ребёнка снова и снова обращаться к играм, которые таким образом обретают вид искусственной конструкции и развиваются вместе с видоизменением и усложнением противоречий реальности.

Это обстоятельство точно подметил американский психолог и психиатр Эрик Берн, неестественное поведение людей во взаимоотношениях, в которых у них недостаточно ресурсов для осуществления искренних отношений, подобно игре [9].

Определяя игру как механизм и конструкцию для разрешения конфликтов, необходимо отметить, что не любая игра полностью выполняет разрешающую функцию. При этом игра - это культурно представленный, неоднократно описанный и передаваемый способ решения конфликтов.

Существует определённое сочетание игр, в которые в той или иной вариации играла большая часть детей. Такие игры были актуальны десятки лет назад, но актуальными они остаются и по сей день. Подробный анализ и описание такого рода игр проводил русский педиатр и психолог Егор Арсеньевич Покровский [36].

Таким образом, ребенок может выбрать игру, которая необходима ему в данный момент, а исследователь может наблюдать сам процесс выбора, который часто прямо представляет собой предложение сверстникам поиграть в конкретную игру. Соглашаются на такие предложения не все дети, хотя игра им знакома, и, более того, в других условиях, будь то другая компания или другое время, они с удовольствием играют в эту игру. Такие случаи позволяют предположить, что сюжет игры ребенок выбирает в зависимости от ситуации, от соответствия противоречию, которое требует разрешения и может получить разрешение в данных условиях.

Наблюдения, полученные в ходе специальных исследовательских программ, показали, что обращение к игровой форме является достаточно распространённой поведенческой характеристикой во взаимодействии детей со сверстниками и значимыми взрослыми в тех случаях, когда инициатором реального конфликта является сторона, очевидно обладающая для ребенка большим ресурсом [46]. Игра в таком случае уравнивает возможности

участников или даже даёт некоторое преимущество инициатору, потому что от него исходит инициатива, а значит и сюжетное наполнение с ролевым распределением.

Согласно данным этих исследований, сходная стратегия детского поведения в конфликтах с родителями оказывается очень распространена у детей старшего дошкольного возраста, а также характерна для детей, имеющих большой игровой опыт и активно использующих сюжетно-ролевые игры, причем, в основном, в позиции управляющего.

Важно обратить внимание, что богатство игрового опыта определяется не только большим числом сюжетов игр, их частотой или даже игровой инициативой, но и наличием в игровом опыте всех позиций игровой деятельности: создание сюжета игры, постановка игрового действия и введение правил игры, а также исполнение сюжета, с широким диапазоном исполняемых ролей.

Взрослые игры большей частью не отличаются от детских. Единственное явное отличие состоит в наличии у взрослых игр специфического материала, который в детских представляет собой сюжет.

Так, например, игры, описанные Берном, де-факто мало отличаются от детских сюжетно-ролевых игр, но важно, что, согласно Берну, в отличие от детей взрослые, играющие в такие игры, слабо осознают игровой характер своих действий и компенсирующую функцию своего поведения [9]. Но благодаря таким действиям переживаемый конфликт, который не может быть напрямую решён, ввиду отсутствия ресурса для этого, становится существующим во взаимоотношениях и, пускай и искусственным способом, отреагированным.

Говорить об отреагировании, а не о разрешении уместно потому, что именно повторяемость конкретных игровых сюжетов и ролей является свидетельством неразрешаемости конфликтов через такие игры. Совсем иначе

можно представлять специальные игровые конструкции, применяемые для обучения и решения проблем.

Опыт организационно-деятельностных игр показывает, что основой напряженной коммуникации с наличием необходимости поиска особых средств понимания является специально сконструированный конфликт, в рамках которого сталкиваются различные игровые позиции, пытаясь произвести преобразование представленного объекта изменения.

Спецификой таких игр является в первую очередь то, что они напрямую предназначены для того, чтобы решить задачу формирования не имевшихся ранее ресурсов для развития мышления и деятельности.

Стандартный игротехнический сценарий обычно выглядит, как намеренно предпринимаемая атака на возможность в мыслительном плане решения проблемной ситуации с определенных профессиональных позиций.

При этом важным является то, чтобы такого рода атака была произведена сразу на несколько игровых позиций, из которых все имеют возможность претендовать на нахождение решения проблемной ситуации, но лишь в определенном аспекте. В общем же проблемная ситуация представляется разрешимой лишь в условиях кооперации всех игровых позиций.

Но в следующих попытках коммуникации замечается, что все позиции смотрят на наличие исключительно своих профессиональных ресурсов. Это является основой для появления действительности игрового конфликта, который требует координации совместной деятельности в разработке средств мышления, которые смогли бы быть использованы в реальном взаимодействии [22].

Обычно, при правильно организованном рефлексивном анализе, результатом таких игровых конфликтов становится возникновение достаточно чёткого представления об инструментальной конструктивной функции конфликтов. Другими словами, с помощью таких игр можно производить

формирование конфликтной компетентности в том числе и во взрослом возрасте.

Таким образом, использование игровой процедуры позволяет получить отсутствующий ранее ресурс, которым, в том числе, может являться появление способов действия в ситуациях, вызывающих напряжение.

Что означает, что использование специально разработанного конструкта, представленного в форме игры, может способствовать появлению новых способов действия в ситуациях наличия внутриличностного конфликта, связанного с несовместимостью социальных ролей личности.

Кроме того, игра позволит произвести обучение участников в доступной форме, а наличие большего их числа позволит разнообразить варианты стратегий поведения.

#### **1.4. Тренинг в психологии**

В соответствии с гипотезой исследования, состоящей в том, что групповое участие в игре, налагающей роли, которые предполагают действия противоречащие друг другу, необходимым являлся подбор и разработка процедуры, способной проверить гипотезу максимально эффективно. Одной из форм деятельности, позволяющей достигнуть необходимого результата, может являться тренинг.

Так как тренинг является методом активного интерактивного обучения, которое направлено на развитие знаний, умений, навыков или закрепления социальных установок, развития межличностной и профессиональной компетентности, его использование сможет способствовать образованию представления о способах действия в ситуациях внутреннего межролевого конфликта.



Исследователи рассматривают тренинг с разных точек зрения. Например, как своеобразную форму дрессировки, которая с помощью положительного подкрепления формирует нужные паттерны поведения, а отрицательным устраняет нежелательные, или как форму активного обучения, имеющую цель передачи знаний или развития некоторых умений и навыков. Однако наиболее подходящим для условий, заданных исследованием является взгляд на тренинг, как на метод создания условий, при которых происходит раскрытие участников, поиск ими способа решения заданных проблем и научение найденному способу.

История развития тренингов, как развития обучения берёт начало от Дейла Карнеги, который одним из первых начал использовать тренинги, основав в 1912 году центр «Dale Carnegie Training», в котором проводились тренинги развивающие навыки публичного выступления, уверенности в себе, а также взаимодействия между людьми.

Значительный вклад в тренинг как форму обучения внес социальный психолог Курт Левин [48]. В 1946 году Левин вместе с своими коллегами основал тренинговые группы (или Т-группы), которые были направлены на повышение компетентности в межличностном общении. Они обратили внимание на то, что участники групп получают большую пользу от собственного анализа, проводимого в группе.

Успешные наработки учеников Курта Левина привели к созданию в США Национальной лаборатории тренинга. Внутри лаборатории существовала группа тренинга базовых умений. В тренинговых группах управленческие кадры, менеджеров и политических деятелей обучали эффективному взаимодействию с людьми, управленческому умению, способам разрешения конфликтов в организациях, и способам повышения групповой сплоченности.

В 1954 году начинают появляться группы, ориентированные на выяснение ценностей людей и усиления чувства их самоидентичности. Такие группы получили название групп сензитивности.

В 1960-е годы появляется движение тренинга социальных и жизненных умений, опирающееся на традиции гуманистической психологии Карла Роджерса. Тренинги такого типа применялись для профессиональной подготовки учителей, управленцев и менеджеров, а их целью являлось увеличение навыков психологической поддержки и развития.

В 1970-е годы под руководством Манфреда Форверга в университетах Лейпцига и Йена был разработан метод, получивший название социально-психологического тренинга. [38] Основным средством тренинга являлись ролевые игры с элементами драматизации, которые создавали условия для формирования эффективных навыков коммуникации.

На территории России использование тренингов началось с клуба, созданного в 1981 году психологом А. П. Егидесом. [38] На тот момент, клуб в основном был посвящён культуре общения. В клубе начал вести свои первые тренинги Николай Иванович Козлов, организовавший через два года собственный тренинг-центр. Значимым событием для развития тренерства в России являлся приезд в Москву в 1986 году Вернера Эрхарда.

За историю проведения тренингов появилось их значительное разнообразие, однако единой общепризнанной классификации тренингов не существует. Их деление можно производить по различным основаниям, из которых можно выделить основные типы тренингов по направленности воздействия или изменений.

Так навыковые тренинги направлены на формирование определенного навыка. Психотерапевтические тренинги предназначены для изменения в сознании или изменение способа восприятия человеком и пользуются направлениями психотерапии, среди которых гештальт-группы,

психодраматические, телесно-ориентированные и другие. Бизнес-тренинги проводятся для развития навыков персонала и успешного выполнения им бизнес-задач, а также повышения эффективности производственной деятельности и управленческих взаимодействий.

Особое внимание стоит уделить психологическим тренингам, связанным с личностным развитием, но имеющим иной чем психотерапевтический характер. Такие психологические тренинги направлены на активное развитие личности.

Работа тренинговой группы любого типа связана с рядом принципов, позволяющим достигать цели тренинга.

Принцип активности заключается в активности участников тренинговой группы и имеет характер отличный от активности человека в повседневной жизни. В ходе тренинга люди вовлекаются в особые, необходимые действия, примерами которых могут являться проигрывание определённых ситуаций, выполнение заданий или наблюдение за поведением других по специальной схеме, при котором активность увеличивается в случаях наличия у участников установки на готовность включения в совершаемые действия.

Особенно эффективными для достижения цели тренинга являются те условия и задачи, которые позволяют одновременно активно взаимодействовать при них каждому участнику группы.

Принцип исследовательской творческой позиции состоит в том, что в процессе участия в тренинге участники группы осознают или обнаруживают идеи и закономерности, а также, что особенно важно, свои личные ресурсы. А в тренинговой группе создается такая среда, которая позволяет погрузить участников в проблемность ситуации, неопределенность, принятие и безоценочность.

Принцип объективации поведения, состоящий в переводе поведения участников с импульсивного на объективированный уровень. Универсальным средством для объективации поведения участников является обратная связь.

Принцип партнерского или субъект-субъектного общения, при котором учитываются интересы остальных участников взаимодействия, заключается в создании среды, работа в которой представляется участником безопасной.

Реализация перечисленных принципов является одним из условий эффективной работы группы, но, помимо особых принципов работы тренинговых групп, можно говорить о специфическом принципе работы ведущего процесса - тренера, заключающийся в рефлексии всего, что происходит в группе. Однако эффективность тренинга зависит не только от осознанности осуществляемой тренером диагностики, но и того, насколько большим арсеналом диагностических средств он обладает. Эффективность выполнения упражнений тренинга зависит от четкости, ясности и компактности инструкции, которая обязательно должна содержать достаточную и необходимую информацию.

Также значительным разнообразием обладают методы тренинга. Выбор для тренинга оптимальных методических, практических, а также социально-психологических приёмов и методик может зависеть от цели и содержания тренинга, особенностей групп и ситуаций, а также от личных возможностей тренера и его специализации.

Существует большое число самых разнообразных видов обучения, и выбранный метод в значительной мере влияет на способы, которыми будут решаться задачи тренинга, а также, в течение какого периода времени будут сохраняться эффекты тренинга после его завершения.

Важным является понимание того, что в распоряжении тренера имеется большое количество способов подачи материала. Использование разнообразных методов не только способствует сохранению внимания и

работоспособности участников тренинговой группы, но и отражает реальные жизненные ситуации, в которых может возникнуть необходимость использования нескольких моделей поведения одновременно.

Среди методов тренинга можно различно структурированные, часто пересекающиеся группы методов, а также отдельные специфические методики.

Групповая дискуссия представляет собой совместное обсуждение и анализ проблемной ситуации, вопроса или условное решение поставленной задачи. Групповая дискуссия может быть структурированной, то есть управляться тренером с помощью специально поставленных вопросов или тем для обсуждения, или неструктурированной, когда её течение зависит только от участников группового обсуждения.

Игровые методы представляют из себя деловые, имитационные, ролевые, творческие или организационно-деятельностные игры.

В числе специфических методов, которые используются в тренинге, можно рассматривать, мастерские, метод заданий, метод инцидентов, игры-симуляции, дебаты, работа в малых группах, дискуссия, игры-разминки, ролевые игры, семинар, стратегические креативные сессии, мозговой штурм, как один из наиболее эффективных методов стимулирования творческой активности, позволяющий найти решение сложных проблем путём высказывания как можно большего числа вариантов и идей, в том числе самых фантастических, а затем отбор наиболее удачных из них, использование которых возможно на практике, а также метод кейсов – задачи проблемных ситуаций, требующих нахождения ответа и решения.

Тренинг можно рассматривать с разных точек зрения. В социальной психологии тренинг определяется как область практической психологии, ориентированная на использование активных методов групповой психологической работы с целью развития компетентности в общении [35].

А. П. Ситников писал, что тренинги или обучающие игры являются синтетической антропотехникой, сочетающей в себе учебную и игровую деятельность, проходящую в условиях моделирования различных игровых ситуаций [38, с.144].

Это сопоставимо с определением тренинга как метода активного обучения, направленного на развитие знаний, умений и навыков или социальных установок [42].

Психологический тренинг, как метод психологической работы, имеет свои специфические черты, которые, собственно, выделяют его из ряда других психологических методов.

Специфические черты тренинга по И. В. Вачкову – отечественному доктору психологических наук и одному из наиболее известных российских писателей в сфере практической психологии для детей. [38]:

- соблюдение ряда принципов групповой работы;
- нацеленность на психологическую помощь участникам группы в саморазвитии, при этом такая помощь исходит не только, а порой и не столько, от ведущего, сколько от самих участников;
- наличие более или менее постоянной группы, периодически собирающейся на встречи или работающей непрерывно в течение двух-пяти дней, так называемые группы-марафоны;
- определенная пространственная организация: чаще всего – работа в удобном изолированном помещении, участники большую часть времени сидят в кругу;
- акцент на взаимоотношениях между участниками группы, которые развиваются и анализируются в ситуации здесь и сейчас;
- применение активных методов групповой работы;

- объективация субъективных чувств и эмоций участников группы относительно друг друга и происходящего в группе, вербализованная рефлексия;

- атмосфера раскованности и свободы общения между участниками, климат психологической безопасности.

Тренинги всегда отражают своим содержанием парадигму, в которой работает ведущий. И. В. Вачков выделяет четыре парадигмы:

1. тренинг как своеобразная форма дрессуры, при которой жесткими манипулятивными приемами с помощью положительного подкрепления формируются нужные паттерны поведения, а при помощи отрицательного подкрепления стираются вредные, ненужные, по мнению ведущего;

2. тренинг как тренировка, в результате которой происходит формирование и отработка умений и навыков эффективного поведения;

3. тренинг как форма активного обучения, целью которого является прежде всего передача психологических знаний, а также развитие некоторых умений и навыков;

4. тренинг как метод создания условий для самораскрытия участников и самостоятельного поиска ими способов решения собственных психологических проблем. [36]

Существуют определённые цели, в связи с которыми формируются и проводятся тренинги. В зависимости от вида тренинга цели могут быть разными. Перечислим общие для всех тренингов цели, по мнению И.В. Вачкова:

1. исследование психологических проблем участников группы и оказание помощи в их решении;

2. улучшение субъективного самочувствия и укрепление психического здоровья;

3. изучение психологических закономерностей, механизмов и эффективных способов межличностного взаимодействия для создания основы более эффективного и гармоничного общения с людьми;

4. развитие самосознания и самоисследование участников для коррекции или предупреждения эмоциональных нарушений на основе внутренних и поведенческих изменений;

5. содействие процессу личностного развития, реализации творческого потенциала, достижению оптимального уровня жизнедеятельности и ощущения счастья и успеха. [45]

Групповые нормы. Для успешного взаимодействия людей в группе, не важно, малая ли это группа или большая, необходимо установление правил поведения в данной группе. Основные принципы работы в группе:

1. «Здесь и сейчас». Этот принцип говорит о том, что объектом анализа будут процессы, чувства и мысли, которые возникают у участников в данный момент. Обращение к прошедшему или будущему разрешено только в специальных методиках. Такое акцентирование на настоящем вызывает глубокую рефлекссию участников, сосредотачивает внимание участников на себе, именно своих мыслях и чувствах, развивает навыки самоанализа.

2. «Искренность и открытость». Способствует получению и предоставлению участниками тренинга честной обратной связи, что запускает механизмы самосознания и межличностного взаимодействия в группе.

3. «Принцип Я». Внимание участников должно быть обращено на процессы самопознания. Оценки поведения другого человека тоже должны быть сформулированы через описание чувств и переживаний, которые возникают у человека. Высказывания должны строиться с помощью личных местоимений единственного числа типа «я думаю...», «мне кажется» и т.д. Сами высказывания такого рода учат брать ответственность на себя и не позволяют человеку скрыться за другими людьми.



4. «Активность». Это правило предполагает активную позицию участников, включённость во всё, что происходит на тренинге, включая проработку темы внутри себя как следствие активной внутренней позиции.

5. «Конфиденциальность». Это правило предполагает, что всё, о чём говорится в группе относительно конкретных участников, не выносится за рамки тренинга. С помощью этого правила создаётся атмосфера психологической безопасности, доверия и самораскрытия. Это правило не распространяется на психологические знания и конкретные приемы, игры, психотехники, которые могут и должны применяться в реальной жизни.

Многообразие форм и видов тренинговой работы не позволяет создать единой классификации тренингов [29]. В основе той или иной классификации лежат различные основания.

Существует классификация, освещенная в работе А. Грецова [51], в которой построение программы тренинга зависит от обращения к конкретной проблематике личности, целей, которые ставятся перед группой. В ней выделены пять типов групповой работы:

1. «Я - Я» - группы, направленные на изменения на уровне личности, личностный рост; главные источники преобразований внутриличностные.

2. «Я - Другие» - группы, направленные на изменения в межличностных отношениях, исследование того, как происходит процесс межличностного влияния в зависимости от того или иного способа поведения.

3. «Я - Группа» - группы, направленные на взаимодействие личности и группы как социальной общности, стили взаимодействия с группой.

4. «Я - Организация» - группы, ориентированные на изучение и развитие опыта межличностного и межгруппового взаимодействия в организациях.

5. «Я - профессия» - группы, ориентированные на субъектов конкретной профессиональной деятельности.

Н.М. Лебедева и А.И. Палей [24] выделяют три класса тренинга по их направленности:

1. Субъект-субъект – социально-психологический тренинг в его различных модификациях.

2. Субъект-объект – интеллектуальный тренинг, целью которого является развитие интеллектуального потенциала личности, повышение эффективности решения профессиональных и личностных проблем.

3. Тренинги интраличностной направленности, к которым относятся группы личностного роста и их разновидности, в частности лабораторный тренинг, тренинг развития личности.

Решение кейса может происходить индивидуально или в составе группы, а основная задача кейса - научиться анализировать информацию и выявлять основные проблемы и пути решения, формировать программу действий.

### **1.5. Метод кейсов**

Метод кейсов является техникой обучения, которая использует описание реальных экономических или социальных ситуаций. Обучающимся требуется исследовать ситуацию, понять суть проблемы, предложить возможные варианты решения и выбрать лучшие из них. Кейсы обычно основываются на реальных фактических материалах или приближены к реальным ситуациям.

Впервые метод был использован в 1924 году в Гарвардской школе бизнеса [25], преподаватели которой быстро поняли, что учебников, которые бы подходили для аспирантской программы в бизнесе, не существует. Первым решением этой проблемы оказалось интервью с ведущими практиками бизнеса и написание отчётов, подробно описывавших, чем занимались эти менеджеры и какие факторы, влияли на их деятельность.

Слушателям давалось описание конкретной ситуации, с которой столкнулась в своей деятельности реально существующая организация, чтобы те могли ознакомиться с проблемой и найти решение самостоятельно и в ходе коллективного обсуждения.

Метод кейсов широко используется в обучении бизнесу в мире и продолжает расширять круг сторонников. С 1950-х годов кейсы с ситуациями из бизнеса получают распространение в Европе, а лидирующие бизнес-школы Европы принимают активное участие не только в преподавании, но и в написании и использовании таких кейсов.

В России с конца 90-х годов двадцатого века используются кейсы, переведённые с других языков. С начала 2000-х годов кейсы начали широко использовать в практике преподавания естественнонаучных и технических дисциплин. Например, Journal Of Chemical Education публикует методические материалы регулярно.

Во второй половине 2000-х годов интерес к кейс-методу в России возрастает, так во многих вузах, среди которых НИУ-ВШЭ, НИЯУ МИФИ, МГИМО, МФТИ, МГТУ им. Н. Э. Баумана, РЭУ им Г. В. Плеханова, Новосибирский государственный университет и других появляются кейс-клубы. Также в России наметилась практика использования кейсов при обучении различным специальным, технологическим, медицинским дисциплинам.

Кейс, как правило, содержит не только описание, а некую проблему или противоречие и часто строится на реальных фактах. Соответственно, решение кейса подразумевает проведение анализа предложенной ситуации и поиск оптимального решения, как в большинстве методов обучения, однако популярность кейс-метода в сравнении с традиционными методами обучения объясняется его преимуществами.

Среди преимуществ метода его практическая направленность. Метод кейсов позволяет применить теоретические знания в решении практической задачи. Этот подход компенсирует только академическое образование и дает большее представление о процессах, чем лекции в вузе или практика на отдельном участке работ.

Ещё одним преимуществом является интерактивная форма кейсового метода, что обеспечивает ему более эффективное усвоение материала, вызванное с помощью высокой эмоциональной вовлеченности и активного участия участников процесса. Обучающиеся погружаются в ситуацию принимая на себя роль, заданную кейсом, и решают проблему исходя из неё. Важным в таком обучении является не столько овладение готовыми знаниями, сколько их выработку.

Также кейс-метод позволяет развивать навыки, которые получить при теоретическом изучении невозможно, но которые, тем не менее, оказываются крайне необходимы в ходе реального рабочего процесса.

Ещё одной значимой особенностью является совместный разбор участниками ситуаций, являющийся универсальным способом обучения, параллель к чему можно провести ещё античными классами.

По мнению составителей кейсов Гарвардской школы бизнеса. для решения кейсов участникам необходимо исследовать предложенную ситуацию, произвести анализ недостающей информации, обсудить возможные варианты решения проблемы и выработать наилучшее решение, что тем не менее, вызывает трудности у некоторых участников кейсового тренинга, так как, во-первых, у кейса нет правильного ответа. Самое оптимальное, по общему мнению, решение не всегда может быть реализовано в реальной ситуации, а вариантов эффективных решений у участников может быть несколько.

Также вводные кейса могут меняться или даже противоречить друг другу, так как кейсы строятся на реальных фактах или имитируют настоящие

жизненные ситуации, в которых возможно непоследовательное получение данных.

Ещё одним условием, вызывающим сложности, является время, так как обычно решение кейсов происходит в условиях временных ограничений, что, с одной стороны, требует более активного включения в поиск решения, а с другой является отличительным от условий решения реальных ситуаций.

Кейс методы сочетаются с различными методами обучения. Пример их сочетания представлен на Рисунке 1.

<i>Метод, интегрированный в кейс-метод</i>	<i>Характеристика его роли в кейс-методе</i>
Моделирование	Построение модели ситуации
Системный анализ	Системное представление и анализ ситуации
Мысленный эксперимент	Способ получения знания о ситуации посредством ее мысленного преобразования
Методы описания	Создание описания ситуации
Проблемный метод	Представление проблемы, лежащей в основе ситуации
Метод классификации	Создание упорядоченных перечней свойств, сторон, составляющих ситуации
Игровые методы	Представление вариантов поведения героев ситуации
«Мозговая атака»	Генерирование идей относительно ситуации
Дискуссия	Обмен взглядами по поводу проблемы и путей её решения

Рисунок 1 - сочетание кейсового и других методов обучения

Как технология коллективного обучения, кейс интегрирует другие технологии. Прежде всего, это технологии развивающего, личностноориентированного обучения, включающие в себя процедуры индивидуального, группового и коллективного развития.

Они способствуют формированию у обучаемых этического и ценностного отношения к миру, к людям, к самим себе [4].

Если говорить об общей характеристике метода, то стоит выделить следующие его особенности.

– Метод предназначен для получения знаний по дисциплинам, истина в которых плюралистична, задача преподавания ориентирована на получение не единственной, а многих истин и ориентацию в их проблемном поле.

– Акцент обучения переносится не на овладение готовым знанием, а на его выработку, на сотворчество студента и преподавателя.

– Результатом применения метода являются не только знания, но и навыки профессиональной деятельности.

– Технология метода: по определенным правилам разрабатывается модель конкретной ситуации, произошедшей в реальной жизни, и отражается тот комплекс знаний и практических навыков, которые студентам нужно получить.

– Достоинство метода: не только получение знаний и формирование практических навыков, но и развитие системы ценностей студентов, профессиональных позиций, жизненных установок, своеобразного профессионального мироощущения и миропреобразования.

– Преодолевается классический дефект традиционного обучения, связанный с «сухостью», неэмоциональностью изложения материала [2].

Как интеллектуальный продукт, кейс имеет свои источники, в частности, в виде исходного материала могут служить общественная жизнь, образование и наука:

– общественная жизнь во всем своем многообразии выступает источником сюжета, проблемы и фактологической базы кейса;

– образование – определяет цели и задачи обучения и воспитания, интегрированные в метод case-study;

– наука задает ключевые методологии, которые определяются аналитической деятельностью и системным подходом, а также множество других научных методов, которые интегрированы в кейсе и процессе его анализа.

Создавая кейс, необходимо учитывать требования, которым он должен соответствовать. Прежде всего, кейс должен иметь четко поставленную цель, иметь соответствующий уровень трудности, иллюстрировать несколько аспектов жизни (экономической, социальной, политической и пр.), должен не устаревать слишком быстро, быть актуальным на сегодняшний день, иллюстрировать типичные ситуации, развивать аналитическое мышление, провоцировать дискуссию, иметь несколько решений [4].

Существует множество классификаций кейсов. Такие классификации различают кейсы как по характеру их материалов, так и по предназначению. Одним из способов классификации кейса является деление на иллюстративные и учебные.

Иллюстративные или описательные, это практические примеры, изложенные профессионально. Они демонстрируют конкретные положения теоретического знания, удачные примеры решения, примеры из практической деятельности.

Традиционные или учебные кейсы, предназначены для проведения обсуждения, а также самостоятельного анализа проблем и поиска решений, на которое они и ориентированы. Такие кейсы в свою очередь подразделяются на аналитические кейсы, которые направлены на развитие навыков анализа и решения аналитических задач и кейсы, предназначенные для развития навыков принятия управленческих решений и требующие развернутого обсуждения, анализа и оценки для принятия оптимального в заданной ситуации решения.

Кейсы такого типа могут стать основой для создания дискуссии, мозгового штурма, деловой или ролевой игры, а также социально-психологического тренинга.

Кейс-метод в настоящий момент является одним из ведущих активных методов обучения, обеспечивающим мировоззренческое осмысление социальной, педагогической и иной действительности.

Также кейсы можно подразделить на практические, отражающие реальные жизненные ситуации, обучающие, основная задача которых – обучение в ходе решения и научно-исследовательские, которые ориентированы на осуществление исследовательской деятельности.

Ещё один способ классификации разделяет кейсы на структурированные, неструктурированные и первооткрывательские.

Структурированные кейсы представляют собой короткое и точное изложение ситуации с точными цифрами и данными. Такой тип кейс характерен существующим определённым количеством правильных ответов. Эти кейсы предназначены для оценки знания или умения использовать конкретную формулу, навык или методику в определённой области знаний [25].

Неструктурированные кейсы представляют из себя материал с достаточно большим количеством данных. Они предназначены для оценки стиля и скорости мышления, умения отделять главное от второстепенного, а также навыков работы в определённой области. Такие кейсы также имеют несколько правильных вариантов ответов, но, обычно, не исключается возможность нахождения и нестандартных вариантов решения [25].

Первооткрывательские кейсы могут быть как очень короткими, так и наоборот, требовать очень много времени. Наблюдение за решением такого рода кейсов даёт возможность увидеть насколько участник способен мыслить креативно и сколько нестандартных идей он может выдать за отведённое время. При групповом решении, также происходит оценка того, может ли он



подхватить чужую идею и, в дальнейшем, развить её и использовать на практике [25].

Стандартными задачами для большинства кейсов является активизация имеющихся знаний для решения конкретных практических ситуаций в профессиональной деятельности, развитие умения работать с информацией, формирование диалектического мышления или умения анализировать противоречивые стороны явления, а также умения диагностировать ситуацию и прогнозировать возможные варианты ее развития, развитие коммуникативной компетентности, развитие рационального и творческого способов мышления, а также формирование умений командной работы.

Работая над кейсом, нужно помнить некоторые принципиально важные критерии, которые необходимо учитывать автору или составителю кейса.

Кейсы должны отвечать следующим критериям.

- Доступность для понимания всеми участниками.
- Адекватность задачам, решаемым участниками в реальности, их повседневной деятельности.
- Адаптированность к современной российской действительности и задачам, стоящим перед современным российским образованием.
- Остроумность.
- Доброжелательность.
- Моральность и тактичность.

Предоставление простора и возможностей для импровизации и творчества участников, возможности быть креативными.

Важно дать информацию, которая позволит человеку, работающему над кейсом, определить суть ситуации, определить действующих лиц,

эмоциональное состояние, особенности организации, где происходит действие и т.д.

Кейс подразумевает наличие «Приложения». Это может быть внушительная по объему информация, содержащая в себе дополнительные и, на первый взгляд, избыточные сведения. Например, это могут быть статистические данные, отчеты образовательных учреждений о проделанной работе, характеристика семьи из органов опеки, научные статьи, выдержки из личных дневников. Эти сведения позволят предложить несколько вариантов решения, дадут возможность обучающимся сфокусировать свое внимание на тех аспектах, которые, на их взгляд, наиболее важны.

Начиная работу над кейсом, необходимо сформулировать цель кейса, определить его место в предлагаемой учебной дисциплине.

Необходимо составить перечень не только возможных навыков и умений, которые обучаемые могут приобрести в результате решения кейса, но и определить список компетенций, которые развиваются у обучаемых.

Не менее важной при разработке кейса является процедура формулирования вопросов, которые помогут студенту решить кейс, отработать определенные навыки. Вопросы должны быть открытыми, не содержащими скрытого или очевидного ответа. Например: «В чем состоит проблемная ситуация?», «Каковы альтернативы решения этой ситуации?», «Кто в состоянии/ответственен за принятие решения?».

«Что было сделано (называется действующее лицо) для разрешения создавшейся ситуации?» и т.д.

Разработчику кейса также рекомендуется описать свое решение, которое, на его взгляд, наиболее предпочтительно. Это не означает, что предлагаемое решение единственно правильное. Участники имеют возможность, наряду с выработанным собственным решением, ознакомиться с предлагаемыми

альтернативами. Тем самым расширяются представления о возможных вариантах решения предлагаемой ситуации

Кейс-метод способствует развитию у студентов самостоятельного мышления, умения выслушивать и учитывать альтернативную точку зрения, аргументированно высказать свою, формирует интерес и позитивную мотивацию по отношению к учебе. С помощью этого метода студенты имеют возможность проявлять и совершенствовать аналитические и оценочные навыки, учатся работать в команде, находить наиболее рациональное решение поставленной проблемы, овладевают умением практического использования материала. Кейс активизирует студентов, развивает аналитические и коммуникативные способности, оставляя обучаемых один на один с реальными ситуациями [31].

Обучение с использованием кейс-метода учит поиску и использованию знания в условиях динамичной ситуации, развивая гибкость ума, диалектичность мышления.

Н. С. Пряжников [31] считает наивысшим этапом профессионального развития специалистов этап импровизации и профессионального творчества, он проявляется в творческом характере его деятельности, в активном поиске новаторских подходов и инновационных технологий, личной инициативе и профессиональной коммуникабельности. Кейс-ситуация является прообразом реальной жизненной ситуации, которая может возникнуть у специалиста.

Во время решения ситуации студенты овладевают профессиональными умениями, аналитическими и практическими навыками, творческими и коммуникативными навыками, получают опыт будущей деятельности. Метод способствует формированию профессиональной компетентности, единого комплекса знаний, умений, навыков, профессиональных позиций.

По мнению В. Н. Карандашева [31], профессиональная компетентность включает в себя профессиональные знания, умения, навыки и способности.

Профессиональная компетентность характеризуется также диапазоном профессиональных возможностей, совершенным владением инструментарием, приемами и технологиями профессиональной деятельности. Она проявляется в творческом характере деятельности, в активном поиске новаторских подходов и инновационных технологий, личной инициативе и профессиональной коммуникабельности.

Кейс-технологии включают в себя элементы исследовательского обучения, развивающего обучения, а также проектной деятельности.

В процессе разбора кейсовой ситуации студенты погружаются в воображаемую профессиональную действительность, исследуют и анализируют проблему, взаимодействуя друг с другом, обмениваются открытиями.

Благодаря групповому или индивидуальному анализу конкретных ситуаций в профессиональной деятельности специалиста происходит формирование профессиональных знаний, которые охватывают не только знания по специальности, но и определенную совокупность знаний из разных научных областей, приобретение профессиональных умений, которые определяют успешность специалиста, его способность применять знания на практике, и, конечно же, развитие профессиональных навыков, т.е. профессиональных действий, которые позволяют ему легко и уверенно выполнять работу.

Таким образом, метод кейсов способствует развитию профессиональной идентичности, сложной системы представлений о мире профессии и о себе как профессионале в конкретной сфере деятельности. Идентичность выражается в осознании тождественности профессии, профессиональной группе, которые задают общие содержательные характеристики профидентичности, а также осознании тождественности самому себе, проявляющейся в уникальности профессионального опыта, индивидуальном стиле деятельности, мастерстве.



## **2. Процедура исследования**

### **2.1. Подбор и разработка процедуры**

Анализ способов проверки гипотезы о том, что групповое участие в процедуре, в рамках игры налагающей роли, предполагающие противоречащие действия, способствует появлению способов решения такого рода конфликта. привёл к выбору из ряда методов, среди которых наиболее эффективным и подходящим для достижения цели был признан тренинг в формате кейса.

Поиск существующих кейсов, направленных на преодоление внутриличностных ролевых конфликтов, не дал результатов, что стало причиной для создания новых специализированных методов.

Первый ролевой кейс создавался в максимально фантастической стилистике. Явная вымышленность ситуации, описанная в материале кейса, должна была отвлечь участников процедуры от материала, сфокусировав их на поиске решений описанного конфликта.

Однако описание истории, приведшей к возникновению конфликта, в материале заняло достаточно большую часть, что снизило эффект нереальности.

Конфликт в кейсе был представлен противоречием между ролями профессионала (полицейского) и социальным классом (лицом среднего достатка).

Результат написания кейса представлен в приложении А.

Второй кейс стал противоположностью первому, в отличие от которого его тематика представлялась максимально жизненной и реалистичной. Ситуация конфликта была описана максимально очевидно.

Конфликт представлял собой противоречие между профессиональной ролью (учителя) и социальной (родителя).

Результатом разработки стал кейс, представленный в приложении Б.

При разработке обоих кейсов производилась попытка написания их таким образом, чтобы сократить влияние моральных сторон конфликта и усилить конфликт непосредственно между ролями личности.

Для определения эффективности разрабатываемого тренинга необходимо было оценить, насколько кейсы позволяют достигать поставленные цели. Для этого необходимо было понять, формирует ли процесс прохождения кейса у участников способы действия в ситуациях внутриличностного конфликта, вызванного различными требованиями ролей к совершаемым в ситуации действиям.

Для этого необходимо было удостовериться, что:

- 1) кейс действительно вызывает конфликт;
- 2) конфликт связан именно с личностными ролевыми установками;
- 3) групповое решение кейса позволяет расширить варианты способов действия в ситуации.

Для получения ответа на эти вопросы была сформирована анкета обратной связи, представленная в приложении Г. Соотношение наблюдаемых факторов возникновения конфликта и анализ анкет позволяют удостовериться в действительности результатов.

Вопросы анкеты были сформулированы таким образом, чтобы избежать получения от участников ожидаемых ответов.

При получении ответа на вопрос «Что происходило во время тренинга? Показались ли ситуации, описанные в материале, сложными или вызывающими затруднение? Почему?», можно понять, возник ли вообще у участника закладываемый в кейсе конфликт. Подтвердить это могут высказанные во время процедуры фразы, указывающие на наличие конфликта.

Ответ на вопрос «Что происходило во время работы в группах? Какие вопросы обсуждались? Что вызвало затруднение?», позволяет определить, что группа занималась поиском решения относительно ситуации и в предложенном внутриличностном конфликте, что группой был разобран именно необходимый конфликт. При обсуждении процедуры также определяется какой конфликт решали участники.

Отвечая на вопрос «Как можно оценить результаты тренинга? Помогло ли обсуждение после решения ситуаций? Изменило ли оно что-нибудь?», участники дают часть ответа на вопрос, насколько эффективно кейс позволил сформировать представление о многовариативности решения ситуации конфликта.

Однако для уточнения представления о результативности тренинга в анкету были добавлены шкалы «Насколько возможным кажется наличие нескольких вариантов решения описанных или подобных ситуаций до/после тренинга?», в которых упор делается не на количественные показатели, которые могут указываться участниками намерено завышенными или заниженными. а на наличие разницы показаний.

Тренинг предполагал определённую структуру. Так вначале происходит знакомство участников с целями и планом тренинга, после чего каждый участник получает материал первого кейса для индивидуального решения.

После ознакомления с ситуацией всеми участниками и готовности принять решение происходило деление участников по группам для обсуждения и принятия группового решения.

Группа должна принять единое решение, а результат группового обсуждения представлялся всем участникам, после чего происходит совместное обсуждение вариантов решений и наличие различных вариантов решений, принятых в группах

После чего весь описанный процесс повторяется для решения второго кейса, с единственным отличием в составе групп. Деление по группам



происходит снова, причём участникам, совместно решавшим первый кейс, желательно находиться в разных группах.

После проведения части тренинга с кейсами, происходит обсуждение (рефлексия) того, что участники делали во время решения кейсов и к какому результату они пришли.

По окончании обсуждения участникам выдаётся анкета обратной связи, которая позволяет определить эффективность прошедшей процедуры.

## **2.2. Экспертная оценка процедуры**

Для определения возможностей разработанной процедуры, её потенциальной эффективности и получения первичной доэкспериментальной оценки разработанные материалы были предоставлены экспертам.

Экспертами выступили магистры-конфликтологи, аспиранты и кандидаты наук в области конфликтологии.

Для определения качества разработанного тренинга экспертам была предоставлена анкета, в которой требовалось ответить на вопросы относительно кейсовых материалов, используемых в тренинге.

Необходимым было ответить на три вопроса, о способности тренинговой процедуры на основе представленных кейсов вызвать у участников конфликт, о том, является ли он внутриличностным и ролевым, в случае возникновения, и о том способно ли участие в тренинге запустить формирование навыков разрешения ролевых конфликтов.

Отвечая на заданные вопросы о возможностях тренинга, всеми экспертами была отмечена способность тренингового материала вызывать конфликт.

Так один из экспертов считает, что возможно это благодаря тому, что кейсовые задания представляют завершённый материал, содержащий всё необходимое для создания внутреннего конфликта. При этом ведущему важно

перед раздачей кейсов задать общую яркую фабулу для вхождения в ситуацию, описанную в кейсах.

Отвечая на вопрос о том, является ли возникающий конфликт внутриличностным и ролевым, все эксперты также ответили положительно. Однако одним из экспертов было отмечено, что, несмотря на внутриличностный характер конфликта, ролевым он становится в ходе самой процедуры. Это связано с тем, что без действий тренера конфликт может сводиться к выбору в принятии идентичности, изначально способный являться очевидным для человека, а не к конфликту между действиями, накладываемыми ролями.

На вопрос о способностях тренинга запуска формирования навыков разрешения ролевых конфликтов при участии в процедуре, эксперты отвечали о потенциальной возможности процедуры запускать такого рода процессы.

Один из экспертов указал, что данная тренинговая процедура способна оформить имеющийся опыт или дать новый, а также снабдить инструментами для разрешения конфликта.

Другой отмечал, что за счёт тренинговой процедуры у участников удастся актуализировать привычные способы разрешения подобных конфликтов. Также, что в случае наличия замысла выйти на новые способы разрешения, необходимым окажется конфликт-анализ, за счёт которого могут быть «открыты» новые способы разрешения конфликтов. Тем не менее, закрепить эти способы можно только пробуя и действуя, вначале на кейсовых ситуациях, затем в жизни.

Один из экспертов указал на возможности формирования навыков разрешения, но в том случае, если в ходе проведения тренинговой процедуры участниками будут произведены анализы обеих кейсовых ситуаций, а также их конфликт-анализ.

Общие оценки тренинга экспертами указывали на возможность вызвать внутриличностный ролевой конфликт, разрешить его, в ходе тренинга, и

произвести формирование способа действия в ситуациях возникновения конфликтов такого рода.

### **2.3. Проведение процедуры**

Процедура была проведена на базе Трудовых отрядов главы города, входящих в структуру молодёжной политики города Красноярска.

Участниками процедуры стали 20 работников отрядов в возрасте от 14 до 17 лет, из которых 13 были женского, 7 мужского пола. Тренинг проводился дважды для групп по 10 человек.

В начале тренинга группы были ознакомлены с целью тренинга и правилами его проведения. Существовали значительные различия в отношениях внутри первой и второй групп.

Так участники первого тренинга во время выдачи материала первого кейса и получения задания разделиться на подгруппы по 3-4 человека объединились с участниками, с которыми состояли в дружеских отношениях.

Решение кейса заняло около минуты. Каждая подгруппа предоставила особый вариант решения заданной ситуации. При обсуждении кейса участниками были высказаны мнения, что полученное решение очевидно, несмотря на различия в ответах каждой из подгрупп.

При выдаче материала второго кейса и задании изменить составы подгрупп, новое деление вызвало у участников сложности. Участники не хотели менять состав, ссылаясь на нежелание передвигаться на новые места, отсутствии смысла в смене и нежелании работать в других подгруппах.

Однако, при участии руководителей участников, деление произошло и, после ознакомления с ситуацией кейса, начались обсуждения в новых подгруппах. Обсуждение в подгруппах оказалось очень активным и заняло больше времени.

При представлении результатов обсуждения у групп возникли проблемы, так как не все участники группы были окончательно согласны с предложенным

вариантом решения кейса. Сама ситуация кейса была названа участниками более сложной. И что для решения ситуации приходилось искать компромисс. Одна подгруппа изменила решение в момент предоставления общего решения. Тем не менее все группы предоставили различные варианты решения ситуации, в том числе не заложенными в кейс изначально.

Обсуждая результаты тренинга, участники отмечали проблемы скорее с нахождением общего мнения внутри подгруппы. Также отмечалось, что решение в большей степени зависело от лидера группы.

О возникновении заложенного в кейсы внутриличностного конфликта участники заявили после соответствующего вопроса. Об этом также свидетельствовали высказывания участников «сложно выбрать, когда вариантов несколько», «тут выбор так не сделаешь, думать долго надо», «поступить и так, и так правильно будет, лучше бы для разных двух человек выбирали». Об изменении собственного восприятия после предоставления множества вариантов решения участники не заявляли.

Для определения эффективности процедуры и проверки гипотезы, участники заполнили анкеты обратной связи. Результаты заполнения приведены в таблице 1.

Таблица 1 - результаты первого проведения тренинга

Участник	Наличие конфликта	Соответствие конфликта заданному	Наличие эффекта	Изначальное представление о вариантах решения	Итоговое представление о вариантах решения
1	Есть	Да	Да	7	7
2	Есть	Да	Да	10	10
3	Есть	Да	Да	9	10
4	Есть	Да	Да	6	10
5	Есть	Нет	Нет	6	5
6	Есть	Да	Нет	5	5
7	Есть	Да	Да	7	9

Окончание таблицы 1

8	Есть	Да	Да	4	5
9	Есть	Да	Нет	9	9
10	Есть	Да	Да	10	10

Собранные результаты первого тренинга показали, что каждый участник сталкивался с проблемой, требующей разрешения. Большая часть участников такой проблемой назвали сложность выбора в ситуациях, заданных кейсом, один участник назвал сложностью договориться с другими участниками подгрупп, не указав, что кейсы являлись для него какой-либо проблемой.

Часть участников отметили наличие эффекта от тренинга, однако численные показатели представления о вариантах решения ситуаций не изменились, что может указывать на действительное отсутствие изменений.

Один из участников, отметивший отсутствие эффекта от тренинга, указал наличие большего числа вариантов решения ситуаций до тренинга, что, с большой долей вероятности, может трактоваться, как его отрицательное отношение к происходящему на тренинге, а не являться показателем реального понижения умения разрешать внутриличностный ролевой конфликт.

Общее время проведение первого тренинга заняло около 45 минут с начала ознакомления с процедурой, до сдачи анкет обратной связи.

Переходя к описанию проведения второго тренинга, стоит отметить, что второе проведение тренинга отличалось большей информативностью о целях исследования.

В отличие от первого тренинга, участники второго не были изначально распределены в подгруппы по дружескому принципу. Подгруппы образовались из участников, находившихся рядом друг с другом в помещении тренинга.

Получив материалы первого кейса и приступив к решению, участники двух из трёх подгрупп потратили более пяти минут на поиск решения и были остановлены.

Участники отметили, что сложным оказалось нахождение решения, которое было бы правильным. Однако каждая группа представила отличное от других решение.

Деление подгрупп и создание новых не составило для участников труда и, получив материалы второго кейса, участники легко приступили к обсуждению. Обсуждение кейса также заняло достаточно много времени, но в течении пяти минут каждая из подгрупп предоставила решение.

Решения двух подгрупп оказались одинаковыми и, как отметили участники одной из подгрупп, о таком решении они услышали у второй во время обсуждения и оно показалось им оптимальным.

Обсуждая результаты тренинга, участники отметили, что принимали решения исходя из общего мнения о его правильности, что заняло у них достаточно много времени.

Во время тренинга сделать выводы о возникновении конфликта у участников было возможно по фразам: «пока не начали обсуждать, казалось всё проще», «мы долго разговаривали, потому что не могли отказаться ни от чего», «вариант искали не из предложенных, чтобы компромисс был какой-то, потому что не хотелось принимать то, что для второй нашей стороны не подходит», «я участие не принимал, пусть они сами выбирают, мне в такой ситуации сложно что-то сказать».

Конфликт заложенный в кейс участники назвали понятным. Также участники высказали удивление отличным вариантам решения ситуаций у других подгрупп и что такие варианты не обсуждались в их подгруппах. Это, по их словам, показало, что «всё не так сложно, оказывается».

Для определения эффективности процедуры и проверки гипотезы, участники заполнили анкеты обратной связи. Результаты заполнения приведены в таблице 2.

Таблица 2 - результаты второго проведения тренинга

Участник	Наличие конфликта	Соответствие конфликта заданному	Наличие эффекта	Изначальное представление о вариантах решения	Итоговое представление о вариантах решения
1	Есть	Да	Да	6	8
2	Есть	Да	Да	1	10
3	Есть	Да	Да	5	9
4	Есть	Да	Да	4	5
5	Есть	Да	Да	7	8
6	Есть	Да	Нет	8	8
7	Есть	Да	Да	5	6
8	Есть	Да	Да	10	10
9	Есть	Да	Да	7	7
10	Есть	Да	Да	5	6

Результаты, полученные в анкетах обратной связи, показали, что всеми участниками решались одинаковые проблемные ситуации, являющиеся конфликтами, заданными в кейсах.

Большая часть участников назвала тренинг эффективным, хотя, как и у участников первого тренинга, у некоторых отсутствовала разница между значениями представления о вариантах решения ролевых конфликтов до тренинга и после него.

Один из участников указал, что представлял о решении подобных представленным в кейсах ситуаций и до тренинга, поэтому он не считает его эффективным для себя, что подтвердилось отсутствием разницы между значениями вариантов решений.

## 2.4. Анализ итоговых данных

Для подтверждения или опровержения гипотезы исследования необходимо проанализировать полученные данные анкет обратной связи.

Главным условием, которое должно выполняться для подтверждения гипотезы, является наличие конфликта, переживаемого участниками во время прохождения тренинга.

Так или иначе, каждым участником было обозначено противоречие, заданное ситуациями кейса и разрешаемое совместно с остальными участниками тренинга. Что означает, что с помощью кейса удалось представить участникам конфликт.

Немаловажным являлось, чтобы во время тренинга участники решали конкретные ролевые внутриличностные конфликты, описанные в кейсах.

Изучив ответы участников в анкетах обратной связи, можно сделать вывод, что большая часть участников решала необходимый для разрешения в тренинге конфликт. Так только для одного из двадцати участников решаемый конфликт отличался от необходимого.

Для того, чтобы оценить, насколько эффективным тренинг оказался для тех участников, которые решали заданные кейсами конфликты, стоит обратить внимание на пункт ответа обратной связи, ответ которого мог свидетельствовать об эффективности, а также на разницу показаний между представлениями участников о вариантах возможного решения внутриличностных ролевых конфликтов такого рода до тренинга и после его прохождения.

Так, судя по ответу участников первого тренинга на пункт анкеты обратной связи, для семерых участников тренинг оказался эффективным, а для троих неэффективным.

Для участников второго тренинга, наличие эффекта тренинга отметили девять из десяти участников, одному тренинг показался неэффективным.



В общем для всех участников, судя пункту анкеты обратной связи, эффективным тренинг оказался для 16 из 20 участников, или для 80-ти процентов участников, прошедших тренинг.

Для оценки эффективности тренинга с помощью оценки участниками представления об изначальном наличии способов решения внутриличностных ролевых конфликтов и способов решения такого рода конфликтов после прохождения тренингов, необходимо оценить разницу между первыми и вторыми показателями. Результат оценки эффективности для обеих групп, проходивших тренинг, представлен в таблице 3.

Таблица 3 - оценка эффективности тренинга по разнице вариантов решения

Участник	Значение до прохождения тренинга	Значение после прохождения тренинга	Наличие эффекта
1	7	7	Нет
2	10	10	Нет
3	9	10	Есть
4	6	10	Есть
5	6	5	Нет
6	5	5	Нет
7	7	9	Есть
8	4	5	Есть
9	9	9	Нет
10	10	10	Нет
11	6	8	Есть
12	1	10	Есть
13	5	9	Есть
14	4	5	Есть
15	7	8	Есть
16	8	8	Нет
17	5	6	Есть

Окончание таблицы 3

18	10	10	Нет
19	7	7	Нет
20	5	6	Есть

Результаты эффективности тренинга по оценке представления о возможностях решения внутриличностного ролевого конфликта у участников производились исходя из разности указанных значений.

Эффективность тренинга для участников, разность значений у которых была отрицательна, то есть значение возможности решения внутриличностного ролевого конфликта у которых после прохождения тренинга была оценена выше, считалась имеющейся.

Для участников, разность значений у которых отсутствовала, то есть тех, кто указывал одинаковые значения возможности решения конфликта до и после прохождения тренинга, эффективность считалась отсутствующей.

Эффективность тренинга для участника, разница значений у которого оказалась положительной, также принята отсутствующей, так как наличие отрицательного эффекта подвергается сомнению, а также в рамках конкретной работы производится оценка только положительного эффекта от прохождения процедуры.

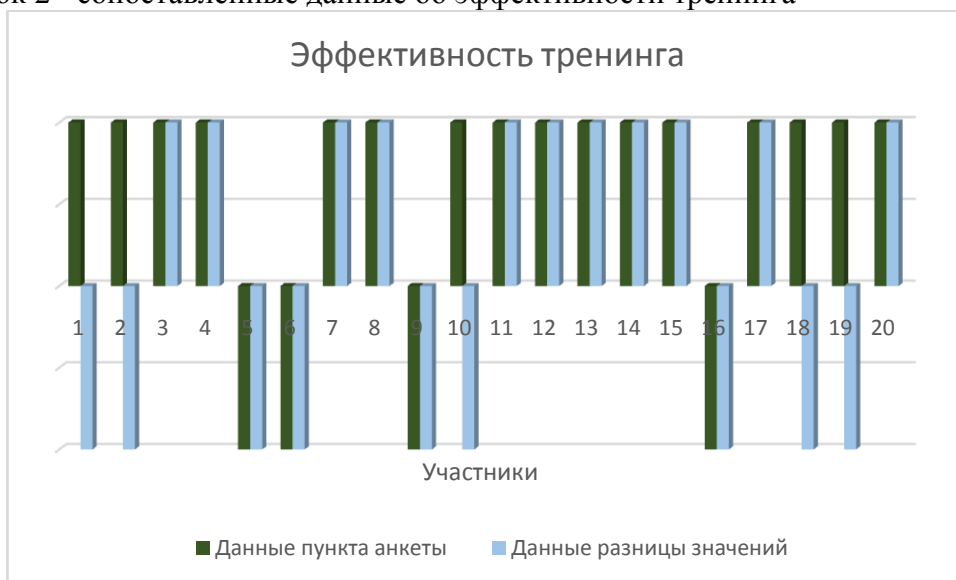
Результаты оценки разности свидетельствуют о том, что первый тренинг скорее не оказал положительного эффекта на развитие навыков решения внутриличностного ролевого конфликта. Так разности шестерых участников указывают на отсутствие эффекта, а разности четырёх свидетельствуют о наличии эффекта.

Результаты оценки разности показаний у участников второго тренинга указывают на наличие эффекта от прохождения тренинга. Так разности семерых участников указывают на наличие эффекта, а разности троих говорят об отсутствии эффекта.

Суммируя положительное и отрицательно число результатов оценки разности значений в двух тренингах, можно говорить об эффективности тренинга, несмотря на небольшое различие между числом участников, для которых тренинг оказался эффективным, и участников, для которых тренинг не был эффективным. Так совокупно для 11-ти участников разность значений указывала на наличие эффекта, для 9 указывала отсутствие эффекта.

Сопоставленные данные об эффективности тренинга определённой самими участниками и полученной в результате оценки разности их представлений о возможности решения внутриличностных ролевых конфликтов до и после прохождения тренинга, представлены на рисунке 2.

Рисунок 2 - сопоставленные данные об эффективности тренинга



Изображённые на рисунке 2 данные показывают эффективность тренинга, определённую самими участниками, и эффективность, посчитанную из разницы данных о возможностях решения участниками внутриличностного ролевого конфликта до и после тренинга, для каждого из участников, обозначенных численно.

Из рисунка можно судить что у большинства участников совпадали данные об эффективности тренинга полученные двумя путями.

Также очевидно, что разница значений о возможности разрешения внутриличностного ролевого конфликта до и после участия в тренинге чаще говорит об отсутствии эффекта от тренинга, чем личное заявление участников, что может говорить, как о попытке участников соответствовать социальным ожиданиям, так и об отсутствии понимания шкал данных для оценки возможности разрешения конфликта.

Также рисунок показывает более высокую эффективность результатов тренинга у участников с номерами от 11-ого до 20-ого, то есть тех, кто участвовал во втором тренинге, как по собственным заявлениям участников, так и по данным разницы их представлений о своих способностях решения внутриличностных ролевых конфликтов, что может говорить о том, что эффективность конкретно второго тренинга была выше, несмотря на единые материалы и ведущего обоих.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В соответствии с гипотезой тренинга, состоящей в том, что групповое участие в процедуре, в рамках игры налагающей роли, предполагающие противоречащие действия, способствует появлению способов решения такого рода конфликта, была разработана тренинговая процедура на основе кейсового материала.

Проведение процедуры тренинга, направленной на формирование навыков решения ролевых конфликтов, среди двух групп участников, позволило определить, насколько такой тренинг может быть эффективным.

Тренинг был проведён дважды на схожих по признакам возраста, социального статуса группах. Собранные анкетные данные, а также наблюдаемые действия участников во время прохождения тренинга, показали эффективность процедуры в создании и развитии навыков разрешения внутриличностного ролевого конфликта.

Общие результаты тренинга, собранные в анкетах обратной связи, показывают, что созданные для тренинга кейсы вызывают у участников конфликт.

Причём только один из участников определил конфликт, который он решал во время тренинга, который бы не совпадал с конфликтами заданными кейсами.

Исходя из данных, полученных при оценке заполненного участниками пункта анкеты, эффективным для себя тренинг посчитали 16 из общего числа участников, при этом четверо заявили об отсутствии эффекта от тренинга.

Оценивая разницу данных шкал, показывающих представление участников о возможности разрешения конфликтов, подобных заданными тренингом кейсами, можно судить о получении 11-ю участниками эффекта от

тренинга, в то время как 9 участников оценили свои возможности в решении внутриличностных ролевых конфликтов одинаково как до тренинга, так и после него, или даже хуже.

Несмотря на это большинство данных как озвученных участниками тренинга напрямую, так и полученные от них путём разницы их оценки собственных возможностей решения заданных конфликтов, говорят о положительном наличии определённого положительного эффекта тренинга, что, в свою очередь, подтверждает гипотезу.

Наблюдение за участниками во время процедуры позволило выявить возникновение конфликтной ситуации, а последующее обсуждение говорить о разрешении конфликта и, как следствие, формирование способа действия в таком конфликте.

По мнению экспертов, разработанная процедура способна вызывать ролевой конфликт. Формирование навыков разрешения ролевых конфликтов и, как следствие, снижение напряжения при наличии такого рода конфликтов, происходит благодаря завершению конфликтов в рамках процедуры, но достигается такой эффект только с помощью чёткого понимания участниками о целях тренинга, а также правильной тренерской работой, достигаемой наличием тренерского опыта у ведущего процедуры.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Анцупов, А. Я. Конфликтология. / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. - М.: ЮНИТИ, 1999.
2. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М.: ИКАР, 2009. – 448 с.
3. Айзенк, Г. Ю. Интеллект: новый взгляд / Г. Ю. Айзенк // Вопросы психологии. — 1995. — №1. — С. 111—131.
4. Бабосов, Е. М. Конфликтология. / Е. М. Бабосов. – Минск: ТетраСистемс, 2000.
5. Белобородов, А. М. Гендерные различия в восприятии лицевой экспрессии / А. М. Белобородов // Научный диалог. – 2013. – № 4(16) : Психология. Педагогика. – С. 28–37.
6. Белобородов, А. М. Успешность считывания лицевой экспрессии человека как путь к пониманию внутреннего мира человека / А. М. Белобородов // Человеческое, слишком человеческое: проблема статуса гуманитарного исследования в XXI веке, Ека-бург: Изд-во Урал. ун-та, 2013, 30-34.
7. Белова, С. С. Субъективная оценка интеллекта другого человека: эффект вербализаций // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – 176 с. (Труды Института психологии РАН).
8. Берн, Ш. Гендерная психология. / Ш. Берн. - СПб., 2001.
9. Берн, Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. / Э. Берн. – М.: Прогресс, 1988 – 400 с.
10. Бибарсова, Н. В. Оптимизация семейного самоопределения посредством развития эмоционального интеллекта юношей и девушек / Н. В. Бибарсова // Вестник ЧГПУ. 2014. №7.

11. Вачков, И. В. Групповые методы в работе школьного психолога: Учебно-методическое пособие. /И. В. Вачков. – М., 2002.
12. Вачков, И. В. Основные виды тренинговых групп в западной практической психологии. / И. В. Вачков – М., 1996.
13. Вачков, И. В. Основы технологии группового тренинга / И. В. Вачков. - М: Издательство "Ось-89", 1999.
14. Вачков, И. В. Психология тренинговой работы. / И. В. Вачков – М., 2007.
15. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. - М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
16. Ворожейкин, И. Е. Конфликтология: Учебник. / И. Е. Ворожейкин, А. Я. Кибанов, Д. К. Захаров. – М.: ИНФРА-М, 2000 – 224 с.
17. Выготский, Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л. С. Выготский // Вопросы психологии: двенадцатый год издания / Ред. В.Н. Колбановский, Ф.А. Сохин. – 1966. – №6 ноябрь-декабрь 1966. – С. 62-77.
18. Гарднер, Г. Структура разума: теория множественного интеллекта / Г. Гарднер. – М.: ООО «И.Д. Вильямс», 2007. – 512 с:
19. Грецов, А. Тренинги развития с подростками: творчество, общение, самопознание. / А. Грецов. – СПб.: Питер, 2011. – 416с.
20. Гришина, Н. В. Психология конфликта : 2-е изд / Н. В. Гришина. – СПб.: Питер, 2008. – 544 с.
21. Громыко, Ю. В. Организационно-деятельностные игры и развитие образования. – М.: Независимый методологический университет, 1992.
22. Дорохова, А. В. Учебный курс для подростков как средство формирования конфликтной компетентности / А. В. Дорохова. // Журнал практического психолога. – 1999. – № 2.
23. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. / В. Н. Дружинин. — СПб.: Питер, 2002.
24. Ильин, Е. П. Эмоции и чувства. 2-е изд. / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2011. – 783 с.



25. Канардов, И. В. Кейс-тестинг: практика использования и перспективы/ И. В. Канардов // Кадры предприятия : журнал. — Издательство «Финпресс», 2006. — № 12. — С. 19—26.
26. Куликов, Л. В. Психология настроения. / Л. В. Куликов. - СПб.: СПбГУ, 1997.
27. Лабунская, В. А. Экспрессия человека: общение и межличностное познание. /В. А. Лабунская. - Ростов-н/Д., 1999.
28. Лебедева, Н. М. Балинтовские группы для Бегущих психологический тренинг. / Н. М. Лебедева, А. И. Палей. - СПб., 1995.
29. Леванова, Е. А. Игра в тренинге. Личный помощник тренера. / Е. А. Леванова, А. Н. Соболева, В. А. Плешаков, Г. С. Гольшев. – СПб.: Питер, 2011. – 368 с.
30. Левин, К. Типы конфликтов / К. Левин. // Психология личности. Тексты. – М.: МГУ , 1982.
31. Минаева, Н. С. Методы социальной психологии: учеб. пособие для вузов / Н. С. Минаева, Д. В. Пивоваров, Э. Л. Боднар. – М.: Академический проект, 2007. – 351 с.
32. Митина, Л. М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы). / Л. М. Митина – М.: Дело, 1994. – 216 с.
33. Митина, О. В. Математические методы в психологии: Практикум. / О. В. Митина. - М.: Аспект Пресс, 2008.
34. Петровский, Л. В. Психология. Словарь / Л. В. Петровский, М. Г. Ярошевский – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
35. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды. / Ж. Пиаже – М.: Просвещение, 1969.
36. Покровский, Е. А. Детские игры. Преимущественно русские./ Е. А. Покровский – СПб., 1994.
37. Пряжников, Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение. / Н. С. Пряжников. - М., Воронеж. 1996.

38. Рудестам, К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика. / К. Рудестам. - СПб.: «Питер Ком», 1998
39. Сельченко К. В. Прикладная конфликтология: Хрестоматия / К. В. Сельченко. - Минск, 2003.
40. Ситников, А. П. Акмеологический тренинг: Теория. Методика психологии. / А. П. Ситников. - М.: Технологическая школа бизнеса, 1996. – 428 с.
41. Солодкова, Т. И. Тренинг развития эмоционального интеллекта как психологическое средство профилактики и коррекции синдрома «выгорания» / Т. И. Солодкова // Психопедагогика в правоохранительных органах . 2011. №2.
42. Степанов, Е. И. Современная конфликтология: Общие подходы к моделированию, мониторингу и менеджменту социальных конфликтов / Е. И. Степанов. – М.: ЛКИ, 2015. – 176 с.
43. Суханова, К. Н. Гендерные проблемы эмоций // Психология XXI века: Тезисы Международной межвузовской научно-практической конференции. СПб., 2001. С. 257 – 258.
44. Фанталова, Е. Б. Диагностика и психотерапия внутреннего конфликта. / Е. Б. Фанталова. - Самара, М., 2001.
45. Фомин, Г. П. Модели конфликтов / Г. П. Фомин // Менеджмент в России и за рубежом. – 2001. – №6. – С. 64-71.
46. Хасан, Б. И. Конструктивная психология конфликта : учебное пособие / Б. И. Хасан. – СПб.: Питер, 2003. – 250 с.
47. Хомская, Е. Д. Мозг и эмоции: Нейропсихологическое исследование. / Е. Д. Хомская, Н. Я. Батова. - М., 1998.
48. Хрящева, Н. Психогимнастика в тренинге. / Н. Хрящева. – СПб.: Речь, 2006.
49. Шапарь В. Б. Тренинг ведущих видов деятельности личности / В.Б. Шапарь – Ростов н/Д: Феникс, 2007. – 365 с.
50. Шейнов, В. П. Управление конфликтами: теория и практика / В. П. Шейнов. – Минск: Харвест, 2010. – 912 с.

51. Щедровицкий, Г. П. Организационно-деятельностная игра как новая форма организации и метод развития коллективной мыследеятельности. Избранные труды. / Г. П. Щедровицкий – М., 1995.

52. Щедровицкий, Г. П. Оргуправленческое мышление: идеология, методология, технология. / Г. П. Щедровицкий – М., 2000.

53. Эльконин, Д. Б. Психология игры. / Д. Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1978.

## ПРИЛОЖЕНИЕ А

2156 год. Земля перенаселена. Большинство людей живёт за чертой бедности. Миром управляет глобальная корпорация, следящая за всеми гражданами для обеспечения безопасности. Вы, как почти любой другой человек, уроженец бедной семьи. Но вам удалось стать полицейским - представителем тонкой прослойки между руководителями корпорации-государства и остальным населением. Назначение далось вам нелегко, но теперь вы можете обеспечить всю свою семью.

В один день, делая плановый обход в трущобах вы заметили пару человек, быстро паковавших в сумки оружие и боеприпасы. Так как ношение оружия кем-то кроме представителей власти незаконно, вы решили вмешаться и пресечь противоправные действия. Увидев вас, нарушители побежали. Так как вы сами жили в этом районе, одного из убежавших вам удалось поймать. В такой ситуации вы должны были незамедлительно сообщить о задержанном и доставить его в участок без предварительных допросов. Но вам было слишком интересно откуда они достали оружие и для чего оно могло им пригодиться, поэтому вы решили задать задержанному несколько вопросов.

Вы узнали, что нарушители являлись участниками движения, готовящего вооружённый переворот. Что финансируется это движение частью обеспеченных людей, несогласной с несправедливостью в распределении мировых благ. Также задержанный сказал, что в участке он, конечно, об этом не расскажет, а с вами поделился потому, что понимает ваше положение и просит вас присоединиться к движению и помочь, дав информацию о всех точках наблюдения в городе.

Такая информация имеется у всех патрульных для понимания мест, на которые нужно обращать особое внимание. Вы никогда не слышали ни о каких повстанцах, хотя не доверять ему вы не находите оснований. Пойманный может оказаться как лжецом или психически больным, так и настоящим революционером.

Для вас очень важна ваша работа и, как хороший охранник правопорядка вы должны доставить преступника в участок. Так вы получите премию, а возможно и повышение, так как пресечение нарушения такого характера — это большая редкость. Но если задержанный говорит правду, вы можете стать одним из врагов движения.

Если же вы его отпустите, и кто-то об этом узнает, вы рискуете лишиться работы и средств к существованию вашей семьи. Но если он не врёт, с большой вероятностью переворот произойдёт.

## ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Вы – преподаватель в школе, коллектив которой занимается разработкой региональной межпредметной олимпиады для старшеклассников, хотя лично вы участия в разработке не принимаете. Вы обладаете репутацией честного и справедливого человека, а у руководства школы находитесь на хорошем счету.

Ваш ребёнок является учащимся выпускного класса и планирует участвовать в олимпиаде, так как получение призового места в ней даёт дополнительные баллы при поступлении в вуз, а в определённые вузы и право поступления без экзаменов. В способностях своего ребёнка вы не сомневаетесь, хотя и понимаете, что решить задания олимпиады будет очень непросто.

Накануне дня проведения олимпиады вы получаете письмо на электронную почту, в котором содержатся ответы на задания олимпиады с пояснениями, разработанные для проверки листов ответа. Скорее всего вас забыли исключить из общей рассылки.

Получение вами письма никто не заметил, поэтому вы, как любой хороший учитель, можете просто удалить его. Но вы понимаете, что это возможность помочь своему ребёнку, за что он точно будет очень благодарен, хотя кто-то может и догадаться о вашей нечестности.

## ПРИЛОЖЕНИЕ В

### Лист экспертной оценки

1. Способна ли тренинговая процедура на основе представленных кейсов вызвать у участников конфликт?

2. В случае возникновения конфликта, является ли он внутриличностным и ролевым?

3. Способно ли участие в тренинге запустить формирование навыков разрешения ролевых конфликтов?

## ПРИЛОЖЕНИЕ Г

Что происходило во время тренинга? Показались ли ситуации, описанные в материале, сложными или вызывающими затруднение? Почему?

--

Что происходило во время работы в группах? Какие вопросы обсуждались? Что вызвало затруднение?

--

Как можно оценить результаты тренинга? Помогло ли обсуждение после решения ситуаций? Изменило ли оно что-нибудь?

--

Насколько возможным казалось наличие нескольких вариантов решения описанных или подобных ситуаций до тренинга?

Не возможно	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Вполне возможно
----------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	--------------------

Насколько возможным кажется наличие нескольких вариантов решения описанных или подобных ситуаций после тренинга?

Не возможно	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Вполне возможно
----------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	--------------------



## ПРИЛОЖЕНИЕ Д

### Лист оценки эксперта 1

1. Способна ли тренинговая процедура на основе представленных кейсов вызвать у участников конфликт?

Да, способна, кейсовые задания представляют завершённый материал, содержащий всё необходимое для создания внутреннего конфликта. При этом ведущему важно перед раздачей кейсов задать общую яркую фабулу для вхождения в ситуацию будущего или школьного коллектива.

2. В случае возникновения конфликта, является ли он внутриличностным и ролевым?

По моему мнению, является.

3. Способно ли участие в тренинге запустить формирование навыков разрешения ролевых конфликтов?

Да, способна оформить имеющийся опыт или дать новый, снабдить инструментами для разрешения.

## ПРИЛОЖЕНИЕ Е

### Лист оценки эксперта 2

1. Способна ли тренинговая процедура на основе представленных кейсов вызвать у участников конфликт?

Способна.

2. В случае возникновения конфликта, является ли он внутриличностным и ролевым?

Является внутриличностным. Но в тренинговой процедуре может быть разыгран по ролям.

3. Способно ли участие в тренинге запустить формирование навыков разрешения ролевых конфликтов?

За счёт тренинговой процедуры у участников удастся актуализировать привычные способы разрешения подобных конфликтов. Если есть замысел выйти на новые способы разрешения, то будет необходим конфликт анализ, за счёт которого могут быть «открыты» новые способы разрешения. Но закрепить эти способы можно только пробуя и действуя, сначала на «муляжах», затем в жизни. А запустить возможно удастся, при условии, что тренинг будет длиться больше 3х дней. Для формирования навыка необходимы время (протяжённостью в дни, недели) и действия.

## ПРИЛОЖЕНИЕ Ж

### Лист оценки эксперта 3

1. Способна ли тренинговая процедура на основе представленных кейсов вызвать у участников конфликт?

Лично у меня относительно первого кейса (про полицейского)- да, вызвал некоторое напряжение (ну это про эмоции), а вообще думаю да, здесь присутствует конфликт. И я бы в то же время это назвала проблемой выбора.

2. В случае возникновения конфликта, является ли он внутриличностным и ролевым?

Я считаю, что да. И да, ролевой.

3. Способно ли участие в тренинге запустить формирование навыков разрешения ролевых конфликтов?

Смотря что понимается под участием в тренинге.

Если участники прям будут анализировать конфликтную ситуацию...определять фактор конфликта ну и т. д. И, наверное, искать решение...

Не могу ответить на этот вопрос.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 3

### Лист оценки эксперта 4

1. Способна ли тренинговая процедура на основе представленных кейсов вызвать у участников конфликт?

2. В случае возникновения конфликта, является ли он внутриличностным и ролевым?

3. Способно ли участие в тренинге запустить формирование навыков разрешения ролевых конфликтов?

## ПРИЛОЖЕНИЕ И

### Лист оценки эксперта 5

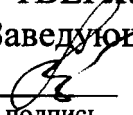
1. Способна ли тренинговая процедура на основе представленных кейсов вызвать у участников конфликт?

2. В случае возникновения конфликта, является ли он внутриличностным и ролевым?

3. Способно ли участие в тренинге запустить формирование навыков разрешения ролевых конфликтов?

Федеральное государственное автономное  
образовательное учреждение  
высшего профессионального образования  
«СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Институт экономики, управления и природопользования  
Кафедра управления человеческими ресурсами

УТВЕРЖДАЮ  
Заведующий кафедрой  
  
\_\_\_\_\_ Воронцова И.П.  
подпись                      инициалы, фамилия  
« 01 »    07 20 19 г.

**МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ**

Формирование навыков разрешения ролевых конфликтов средствами тренинга

37.04.01 Психология

37.04.01.03 «Конфликт-менеджмент»

Научный руководитель

  
\_\_\_\_\_  
подпись, дата

доцент, канд. психол.  
наук

Т.И.Юстус

Выпускник

  
\_\_\_\_\_  
подпись, дата

В.В.Щербинин

Рецензент

  
\_\_\_\_\_  
подпись, дата

канд. психол. наук  
доцент кафедры ПРиК  
ИППС СФУ, рук. псих.  
службы МАОУ «КУГ  
№1 Универс»

К.С. Калиновская

Красноярск 2019