

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

Институт экономики, управления и природопользования
Кафедра управления человеческими ресурсами

УТВЕРЖДАЮ
Заведующий кафедрой

подпись инициалы, фамилия
« ____ » _____ 20__ г.

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

«Конфликтная конструкция как инструмент для самоопределения»

37.04.01. Психология

37.04.01.03 «Конфликт-менеджмент»

Научный руководитель _____

подпись дата

д-р психол. наук Б.И. Хасан
профессор

Выпускник _____

подпись дата

Е.П. Карпинская

Рецензент _____

подпись дата

канд. пед. наук А.В. Лученков
руководитель департамента
довузовской подготовки и
нового набора ФГАОУ ВО СФУ

Красноярск, 2019

СОДЕРЖАНИЕ

СОДЕРЖАНИЕ	2
ВВЕДЕНИЕ	3
1. Специфика юношеского возраста: новообразования	6
1.1 Признаки юношеского возраста в психологии развития	6
1.2 Самоопределение в юношеском возрасте.	16
1.3. Ведущая деятельность, новообразования возраста, кризис.	28
2. Конфликт и конфликтная конструкция как инструмент для самоопределения	32
2.1. Понятие и описание конфликта.....	32
2.2 Конфликтная ситуация. Условия для описания и анализа.	40
2.3 Конфликтная конструкция как инструмент.	43
3. Разработка конфликтной конструкции для самоопределения старшеклассника	45
3.1 Основания для создания методики.	45
3.2 Описание методики.....	48
3.3 Анализ и описание результатов.....	50
Заключение.	59
Список литературы.	60
ПРИЛОЖЕНИЕ А	66
ПРИЛОЖЕНИЕ Б.....	67
ПРИЛОЖЕНИЕ В	78

ВВЕДЕНИЕ

Ранний юношеский возраст в работах отечественных и зарубежных психологов является ключевым в становлении личности. Л.С. Выготский говорил, что возникновение жизненного плана в подростковом возрасте можно рассматривать как критерий личностной зрелости. «Когда говорят: подросток открывает свой внутренний мир с его возможностями, устанавливая его относительную независимость от внешней деятельности, то, с точки зрения того, что нам известно о культурном развитии ребенка, это может быть обозначено как овладение внутренним миром. Недаром внешним коррелятором этого события является возникновение жизненного плана как известной системы приспособления, которая впервые осознается подростком. Возраст этот, таким образом, венчает и завершает весь процесс культурного развития ребенка» [10].

Изучая различные теории, мы можем увидеть, что все они сходятся в одном - именно перед подростком впервые открывается возможность перехода к субъектности, принятию на себя ответственности за собственную жизнь – настоящую и будущую, постановке целей на дальнейшее собственное развитие. Таким образом, возрастной институт буквально ставит перед подростком задачу самоопределения. В основу постановки этой задачи в старшем подростковом и юношеском возрасте положено личностное самоопределение, имеющее ценностно-смысловую природу, иными словами, полагается, что подросток находится в активном определении своей позиции относительно общественно выработанной системы ценностей, и на основании этого определяет смысл своего собственного существования [13]. Готов ли подросток (старшеклассник) к самоопределению? И насколько осознанно происходит процесс личностного самоопределения? Возможно ли протекание этого процесса без сопровождения специального взрослого? Очевидно, что самоопределение не может вдруг «случиться» с ребенком, оно невозможно без специальной организации, которую может осуществить взрослый, за исключением отдельных случаев вынужденного взросления,

которое возникает в ситуации внезапной потери значимых близких или при других трагических обстоятельствах, например, военных действий [40].

Организация особого действия, направленного на возникновение у подростка внутренней потребности самоопределения – это задача специального взрослого [38].

Основной площадкой нашего исследования является гимназия Универс. Согласно внутреннего положения гимназии, при переходе в старшую школу подросткам необходимо составить индивидуальный учебный план на 10-11 класс, выбрать определенный набор предметов, подсчитать количество часов. Все эти действия уместны, когда у подростка уже есть какая-то определенность с дальнейшими жизненными планами, связанными, в первую очередь с будущей профессией. Но так как это только институционально-заданные условия, есть вероятность, что подросток может подействовать как формально, так и содержательно, то есть он может формально составить план, или же начать действовать из определенной позиции - планировать будущее в целом и образование в старшей школе как часть этого целого.

Гипотеза: *Ситуация самоопределения как конструктивный конфликт обеспечивается/создается специально организованным взаимодействием.*

Простого призыва или вменения недостаточно, чтобы возникла ситуация самоопределения, а специально организованное действие ведет к ее возникновению.

Предметом разработки является самоопределение старшеклассника.

Объект исследования - 10-тиклассники гимназии Универс.

Целью нашей работы является методическая разработка для обнаружения самоопределения в старшем школьном возрасте.

Для достижения цели предполагается решение следующих основных задач:

- 1) теоретический анализ источников по теме работы;
- 2) описание структуры и функции конфликта;

- 3) характеристика и описание конфликтной конструкции;
- 4) выбор и модификация проективной методики;
- 5) проведение игровых процедур с учащимися старших классов;
- 6) анализ и интерпретация полученных в ходе процедуры данных.

Для работы будет использоваться метод конфликтного конструирования, состоящий из а) модифицированной проективной методики и б) неструктурированного интервью.

1. Специфика юношеского возраста: новообразования

1.1 Признаки юношеского возраста в психологии развития.

Возрастная психология — это отрасль психологии, изучающая психологические изменения человека по мере взросления. В нее входят три подотрасли: геронтопсихология, детской психологии, пре- и перинатальной психология. Возрастная психология исследует психику и человеческий организм во все возрастные периоды и на всех стадиях, учитывая биологические, антропологические, социологические и психологические факторы, влияющие на его развитие. Психология развития возникла в 1882 году. Её появление связано с выходом книги выдающегося немецкого физиолога и психолога Вильгельма Прейера «Душа ребёнка», посвящённой детской психологии [26].

Уже в 20 гг. XX века можно было говорить о сформированности психологии развития как о самостоятельной науке, представляющей собой отрасль психологических знаний. Но лишь в 60-70 гг. XX в. термин «психология развития» основательно утвердился в мировой науке.

Предмет психологии развития - возрастные периоды развития, причины и механизмы перехода от одного возрастного периода к другому, общие закономерности и тенденции, темп и направленность психического развития в онтогенезе.

Объект психологии развития представляет собой сложную динамическую систему взаимосвязанных процессов и явлений.

Научной целью психологии развития является понимание психологических явлений через анализ их происхождения, поэтому она относится к общей психологии. Эта часть общей психологии изучает сходство и различия психологического функционирования человека на протяжении всей его жизни. Существует несколько видов периодизации возрастов, но абсолютно все концепции психологии развития выделяют юношеский возраст, где происходит переход от подросткового возраста к самостоятельной взрослой жизни.

Рассмотрим, какие признаки выделяют в юношеском возрасте основные концепции психологии развития. В своей книге «Психология ранней юности» [26] И. С. Кон знакомит нас с различными концепциями психологии развития, сравнивая и подчеркивая различия, достоинства и недостатки данных концепций. В нашей работе мы рассмотрим, какие изменения в юношеском возрасте наблюдают представители различных теорий. Начнем с биогенетических теорий, которые обращают главное внимание на биологические детерминанты развития, с которыми соотносятся социально-психологические свойства.

Пионер этого направления Стэнли Холл считал основным законом психологии развития (возрастной психологии) биогенетический «закон рекапитуляции», согласно которому юность (период от 12-13 лет до 22-25 лет) представляет собой период внутренних и внешних конфликтов, в ходе которых у человека появляется «чувство индивидуальности»

Вслед за Холлом еще один американский психолог Арнольд Гезелл полагал новообразованиями подросткового возраста (15 лет, согласно его наблюдениям) рост духа независимости, жажду свободы от внешнего контроля в сочетании с ростом самоконтроля и началом сознательного самовоспитания.

Последователь другой теории, концепции персонологической (личностной) ориентации, Эдуард Шпрангер выделял следующие новообразования юношеского возраста: открытие «Я», развитие рефлексии, осознание собственной индивидуальности и ее свойств; появление жизненного плана, установки на сознательное построение собственной жизни; постепенное вращание в различные сферы жизни.

Представитель гештальтпсихологии Курт Левин считал основными новообразованиями в переходном возрасте такие процессы как расширение жизненного мира личности, круга общения человека, групповой принадлежности и типа людей, на которых она ориентируется. В процессе перехода из детского мира во взрослый подросток не относится полностью

ни к одному из этих миров, и эта особенность его социальной ситуации проявляется и в его психике. Подростку (юноше) свойственны внутренние противоречия, склонность принимать крайние позиции и точки зрения, неопределенность уровня притязаний. Уровень напряженности и конфликтности зависит от значимости различий между миром детства и миром взрослости и важности разделяющих их граней [26].

Подробнее остановимся на теории Жана Пиаже, который выделял такую особенность юношеской психики как способность мыслить в категориях возможности, в отличие от ребенка, который мыслит только о действительности. Важно подчеркнуть, что стадии по Пиаже формируются в результате активного взаимодействия ребенка с объектами окружающего мира и каждая стадия базируется на достижениях предшествующей и подготавливает следующую.

Стадия формальных операций, формирующаяся в подростковый период, включает два этапа:

Первый этап – этап почти полного овладения формальными операциями (с 11-12 до 14-15 лет), когда подростки уже способны решать задачи на уровне формальных операций, делать логические выводы, доказывать некоторые утверждения, но все эти умения еще очень нестойкие, использование возможностей владения формальными операциями часто случайное, произвольное.

Второй этап – этап практически полного овладения формальными операциями (подростки старше 14-15 лет). На этом этапе, с точки зрения Пиаже, мышление подростка приобретает все черты логического, научного мышления. Подросток овладевает способностью строить теории достаточно высокого уровня обобщения и проверять их, используя индукцию и дедукцию. Он открывает возможности рефлексивного анализа собственных мыслей, критического мышления. Таким образом, мышление подростка становится мышлением взрослого человека. На протяжении всего подросткового возраста происходит постепенное формирование высшей

стадии интеллектуального развития. Но, Пиаже подчеркивал, что не все подростки и взрослые достигают этого уровня, а те, кто достиг, не всегда его используют.

Основным законом развития по Эрику Эриксону является «эпигенетический принцип». Согласно этому принципу на каждом новом этапе развития человека возникают новые явления и свойства, которых не было на предшествующих стадиях процесса. При переходе к новой фазе развития возникает «нормативный кризис», который внешне может напоминать патологические явления, но на самом деле он выражает нормальные трудности роста. Очередной переход возможен только на основе разрешения основного противоречия, свойственного предыдущей фазе. Если противоречие не разрешено, это неминуемо скажется позже.

Лев Семенович Выготский в этом возрасте отводил ключевую роль самосознанию и его развитию. Но, даже называя самосознание «самой последней и верхней из всех перестроек», он не замыкал этой инстанцией всю цепь новообразований. «С формированием самосознания, - замечает Л. С. Выготский, - в драму развития вступает новое действующее лицо, новый качественно своеобразный фактор - личность самого подростка... В связи с возникновением самосознания для подростка становится возможным более глубокое и широкое понимание других людей...» [10].

Все перечисленные концепции говоря о юношеском возрасте утверждают такое явление, как новообразования на стыках возрастов, а С. Холл, Курт Левин, Эриксон и Л. С. Выготский прямо говорят о необходимости конфликта для появления этих новообразований.

Остановимся более подробно на периодизации Э. Эриксона. Толстых А. В. [41] пишет об основном вкладе Эриксона в мировую психологию, о понятии идентичности. Э. Эриксон разработал восемь стадий развития идентичности. На каждой стадии человек стоит перед выбором между двумя альтернативными фазами решения возрастных и

ситуативных задач развития. От результата этого выбора зависит успешность или неуспешность всей последующей жизни человека.

Идентичность - это тождественность человека самому себе. Г. А. Цукерман [50] говорит об идентичности: «Быть самим собой в глазах значимых других, в том числе и в собственных глазах, — вот та «пружина», движущая сила развития, которую Эриксон кладет в основание своей периодизации. Расширение радиуса значимых отношений задает внешние условия развития идентичности растущего человека. Вступая каждый раз в новые отношения с миром значимых для себя людей, человек относительно бессознательно делает выборы, разрешая таким образом кризисные противоречия отношений данного типа, которые и определяют направление развития на каждой возрастной ступени.» [50]. В случае, когда это направление несет продуктивный характер, в человеке развиваются сильные качества, или новообразования, которые ведут к усилению чувства самоидентичности. В случае же, когда направление является навязанным человеку, оно может перейти в деструктивное, и центральная патология данного возраста разрушает, ослабляет чувство самоидентичности.

В рамках нашей работы нас интересует пятая стадия развития идентичности (по Эриксону 11—20 лет), которая является ключевой для приобретения чувства идентичности, или, более конкретно, период 16-17 лет, который в периодизации Л. С. Выготского является окончанием пубертатного периода и кризисом 17 лет. Как уже было отмечено выше, в это время у подростка происходит колебание между положительным полюсом идентификации «Я» и отрицательным полюсом путаницы ролей. Важной задачей для подростка в этот период является объединение знаний о себе самом (как о сыне/дочери, ученике, спортсмене, друге и пр.) Все это он должен объединить в единое целое, осмыслить, связать с прошлым и спроецировать на будущее [19].

На данной стадии обостряются все предыдущие конфликты,

центральным же становится кризис идентичности. Подросток должен попытаться разрешить кризисы предшествующих лет для того, чтобы найти новое чувство тождественности. Первая стадия (младенчество) была связана с доверием или недоверием к окружающему миру и себе, В связи с формированием автономии (или зависимости, нерешительности) на стадии раннего детства подросток нуждается в возможности свободного выбора, он хочет самостоятельно исполнять свои обязанности и одновременно с этим не может позволить взрослым принудить себя к выполнению тех же самых обязанностей. На третьей стадии решается альтернатива между инициативой и чувством вины, поэтому подросток не выносит “педантичных” ограничений его представлений о себе и безгранично доверяет сверстникам и взрослым, «которые зададут образные, если не иллюзорные границы его устремлениям» [51]. Четвертая стадия связана с овладением различными умениями (созидание-чувство неполноценности), и на пятой стадии большое значение приобретает проблема выбора между занятием, обеспечивающим карьеру, успех, деньги, и занятием, дающим удовлетворение от самой работы. Все эти вновь возникшие конфликты, так или иначе, связаны с необходимостью определиться в окружающем мире, даже подростковая влюбленность – это, прежде всего, попытка прийти к определению собственной идентичности. Стремление принадлежать к какой-то компании, группировке, быть жестоким по отношению к другим «отличающимся», что характерно для этого возраста, также является результатом проявления образа “Я”, только более деструктивными способами. При удачном протекании кризиса подросток разрешает ставшие актуальными для него конфликты и выходит из них с приобретенным ресурсом – знанием о себе, за счет чего у него формируется чувство идентичности себя с новыми социальными ролями, которые связаны, прежде всего, с компетентностью и творчеством в условиях современного общества, а также более ясная жизненная перспектива. Неблагополучное завершение каждой стадии Эриксона называет отчуждением. Отчуждением отрочества является

спутанность идентичности, связанная с неспособностью найти свое место в жизни. Это, в свою очередь, базируется на неразрешенных кризисах предыдущих периодов, выражающихся теперь в ролевой спутанности, чувстве безнадежности, в сомнениях в своей этнической или сексуальной идентичности, наконец, в неспособности установить свою профессиональную идентичность, невозможности планировать собственное будущее.

Важным моментом является то, что стадии развития не замещают одна другую, а подстраиваются к каждой последующей, ни один возраст не кончается, не исчерпывается с наступлением следующего. Можно предполагать разрешение того или иного кризисного противоречия и выбор того или иного направления развития, но при этом нужно понимать, что при здоровом, постепенном ходе развития ни один из выборов не делается окончательно. Таким образом, у подростков наряду с новообретенным чувством самоидентичности должно существовать некоторое здоровое смешение идентичности, и только тогда будет открыта возможность дальнейшего развития идентичности.

Л. С. Выготский разделяет все возраста детского развития на литические (с медленным течением развития, во время которого происходит накопление нового) и критические (включающие в себя процессы распада и разложения того, что накопилось на предыдущей ступени). В его периодизации возраст полового созревания выделяется как стабильный, несмотря на то, что характеристики подросткового возраста необычайно противоречивы. Большинство характеристик указывает на рост и подъем жизненных сил, жизнедеятельности ребенка, что говорит скорее о накоплении, а, следовательно, о литическом периоде развития, а о критическом, характеризующимся распадом. При этом ряд характеристик свидетельствует о кризисных сторонах этого периода, которые воспринимаются как негативные. В своей работе «Педология подростка» [10] Выготский, рассматривая вопрос о кризисности пубертата, приходит к

выводу, что этот возраст по своей сути не является кризисным, негативным. А тем более отклоняющимся от нормы, патологическим. Причина, вызывающая столь противоречивые проявления и представления о подростковом возрасте, кроется, по словам Л. С. Выготского, в несовпадении сроков полового созревания ребенка, общеорганического развития и социальной зрелости, причем это несовпадение является исторически приобретенным. Другими словами, сам по себе возраст полового созревания не является кризисным, критичность этого периода возникает вследствие неадекватности внешней среды по отношению к возрасту. «Социальные культурные условия требуют от подростка отсрочки. Между созреванием и функционированием инстинкта должен пройти известный срок. Несовпадение различных сроков созревания, дисгармония в созревании отдельных сторон организма и личности приводит к серьезному кризису, к серьезной внутренней борьбе, иногда к подлинной драме, которую переживает в той или иной форме и степени всякий подросток... Решающее значение при этом имеют внешние условия, в которых протекает эта борьба...» [10].

Рассматривая институциональные механизмы и условия перехода к самостоятельности и ответственности, Васильева Н. П. И Сергоманов П. А. выделяют три типа возрастного развития человека, характеризуя их через отношения между игрой, учением и трудом [37]. Это детский тип развития, который связан в первую очередь с игрой и учением как воспроизводящими деятельностями, в которые «погружено» детство. Сначала игра возникает на основании невозможности реализации смыслов и отношений взрослого мира (сюжетно-ролевая игра), и затем учение возникает на основании невозможности реализации явных, натуральных инструментов взрослого (не-детского) мира (чтение, письмо и счет). Следовательно, взрослость для детства сначала является горизонтом смыслов отношений между взрослыми (сюжетно-ролевая игра), а затем – как горизонт «умелости ума» (письмо, чтение и счет). Важно подчеркнуть, что образовательный институт в своем

устройстве, механизмах и условиях *обслуживает* игру и учение. Такие институциональные условия как тематическая программа, группа (класс), средства оценки результатов игры или учения (мониторинг), делают отношения детей и взрослых опосредованным контекстом для оценки результатов игры или учения является групповая и дисциплинарная (учебно-предметной) организация работ.

Взрослый тип развития характеризуется уже не через воспроизводящую деятельность (игру или учение), а через *отношение*, возникающее между игрой и учением в связи с появлением труда в жизни человека. Причем такое появление не непосредственно, а сначала возникает в горизонте личной перспективы. Это означает, что игра и учение уже «сняты» в труде. То есть, игра и учение становятся *инструментами* развития в целях «большой» производительности личности.

В свою очередь, переходный тип развития характеризуется тем, что труд еще не является целью, а игра и учение утрачивают способность развивать дальше. В переходном типе развития труд становится и ближайшим горизонтом, и *рамкой* для учения и игры. То есть, в период юношества возникает вопрос о том, *для чего* нужно учиться, какая перспектива ожидает? По образному выражению Л. С. Выготского: «Если подросток смотрит на будущее с позиции настоящего, то юноша смотрит на настоящее с позиции будущего». Если в субъективной действительности появляется такой «взгляд с позиции будущего», то образуется переход. Следовательно, возникает вопрос про работу такого института, который может удерживать *переходный* тип развития, материалом которого становится жизненный путь, а базовым средством – жизненное планирование как новая функциональная система, система связности целей, условий и ресурсов предстоящей жизни. Словосочетание «жизненный план» в этом контексте означает новообразование юношеского возраста, становящееся действие, а не непосредственное средство производства.

Таким образом, в связи с явлением *горизонта* производительности (или труда), планирование возникает для юношества как возможная ведущая деятельность, но с одновременной невозможностью его реализации [37].

Рассмотрим подробнее терминологию юношеского возраста. Термином юношеский возраст обозначается культурно-психологический, истинный, а не паспортный (физический) возраст [38]. Это период жизни индивида, в котором развивается способность практически, через деятельность, соотносить цели, ресурсы и условия, необходимые для решения задач строительства собственной жизни. Такая способность называется планированием.

Нижней границей юношеского возраста называется период индивидуальной жизни, в котором появляется способность к самостоятельной реализации замысла ответственного (авторского) действия, где критерием является способность к различению «своего» и «не своего» действия.

Верхняя граница юношеского возраста – это период жизни, в котором окончательно оформляется самостоятельность в решении задач строительства своей жизни, перспективы, характерной для взрослого человека. Таким образом, способность к планированию формируется (развивается) на протяжении всего юношеского возраста.

Старший школьный возраст – период обучения молодого человека в старшей школе (10-11 классы; 15-17 лет). Этот период, как правило, совпадает с началом юношеского возраста. Т.о., данный термин обретает двойное значение – с одной стороны это возраст по паспорту, с другой стороны, это возраст, который задается институционально, что означает возможность влияния института старшей школы на возрастное развитие.

Планирование в культурно-исторической традиции обозначает образ ведущей деятельности, через становление которой развивается способность к продуктивной координации (соотнесению) целей, условий и ресурсов для решения основных жизненных задач человека [38].

1.2 Самоопределение в юношеском возрасте.

Рассмотрим виды самоопределения, выделяемые в психологии. Сущностью самоопределения является формирование у индивида осознания цели и смыслов жизни, появления готовности к самостоятельной жизни, основываясь на соотнесении своих желаний, возможностей, требований, предъявляемых к индивиду со стороны общества и личных качеств [34].

Выделяется три основных вида самоопределения, тесно связанных между собой и постоянно пересекающихся: личностное, профессиональное и жизненное.

Личностное самоопределение тесно связано с ценностями, формируя которые, человек определяет для себя приемлемые нормы поведения, отношение к другим людям, оценивание себя и своих поступков.

Жизненное самоопределение представляет выбор стратегии и стиля жизни человека. Понимание смысла своего существования и действие в соответствии с ним важно для каждого человека.

Профессиональное самоопределение – это выбор специализации, принятие решения кем быть, какая работа будет интересной для человека. Первый шаг на пути профессионального самоопределения – получение образования.

Т. В. Кудрявцев выделяет четыре стадии отношения личности к профессии и уровня выполнения деятельности:

- 1) возникновение и формирование профессиональных намерений;
- 2) профессиональное обучение и подготовка к профессиональной деятельности;
- 3) активное освоение профессии и нахождение себя в коллективе;
- 4) полная реализация личности в профессиональном труде.

Е. А. Климов, работавший с проблематикой профессионального самоопределения, обосновал следующую профессионально ориентированную периодизацию:

Таблица 1.

Период	Стадия
12 – 17 лет, стадия «оптации»	подготовка к сознательному выбору профессионального пути
15-23 года, стадия профессиональной подготовки	овладение знаниями умениями и навыками будущей профессиональной деятельности
от 16-23 лет до пенсионного возраста, стадия развития профессионала	вхождение в систему межличностных отношений в профессиональных общностях и дальнейшее развитие субъекта деятельности

А. К. Маркова [30], рассматривает различные виды самоопределения, соотнося их с различными сферами жизни. В структуре каждого вида самоопределения она выделяет, во-первых, оцениваемые самим человеком качества и способности, и, во-вторых, нормы и критерии, относительно которых он самоопределяется.

Таблица 2.

Вид самоопределения	Сфера жизни
Жизненное самоопределение	определение себя относительно общечеловеческих критериев смысла жизни и самореализация на основе этого.
Личностное самоопределение	определение себя относительно выработанных в обществе и принятых данным человеком критериев становления личности и дальнейшая действенная самореализация на основе этих критериев.
Индивидуальное самоопределение	определение себя и того, на сколько человек является автономным, уникальным, типичным/нетипичным.

Социальное самоопределение	определение себя относительно существующих в обществе и принятых данным человеком критериев принадлежности к определенной сфере общественных отношений и определенному социальному кругу, ограничение себя определенным кругом профессий.
Профессиональное самоопределение	определение человеком себя относительно выработанных в обществе и принятых данным человеком критериев профессионализма. Проблемы профессионального самоопределения являются наиболее представленными в психологических исследованиях.
Семейное самоопределение	определение себя относительно семьи, норм семейной жизни. Происходит оценка своей способности строить семью, вписываться в контекст семьи.

«Самоопределение, - отмечает А. К. Маркова, - это сложный, многоступенчатый процесс развития человека, его структурными элементами являются разные виды самоопределения - личностное, социальное профессиональное и др. Жизненное самоопределение, возможно, лежит в основе других и начинается с первого дня жизни как выполнение человеком своего предназначения» [30].

Помимо перечисленных А. К. Марковой, можно назвать национальное, политическое, религиозное, духовное и пр. самоопределение. Каждая из сфер самоопределения предполагает набор позиций, которые объединяют ценности, смыслы, нормы и т.д., и при вхождении в новую сферу, либо через осознание ее существования, человек занимает определенную позицию.

Самоопределение личности в группе отличают как альтернативу для конформизма и нонконформизма. О. И. Зотова и И. К. Кряжева [21]

рассматривают самоопределение в рамках адаптации личности в коллективе: «Адаптация личности в коллективе как ее самоопределение на основе наиболее существенных особенностей индивидуальности обеспечивает прочность вхождения человека в данный коллектив». Самоопределение личности в группе обеспечивает эмоциональное здоровье личности и способствует ее целенаправленному развитию. Коллектив, группа в данном случае понимается в широком смысле слова - как любая общность, в которой человек чувствует себя включенным, с которой он может себя идентифицировать. Самоопределение в каждой из рассматриваемых сфер, общностей, зависит от определенности человека относительно ценностных ориентиров поведения разного уровня. Ценности, ценностные ориентации в социальной психологии являются основаниями для оценки субъектом окружающей действительности и ориентации в ней, а также способом дифференциации объектов индивидом по их значимости [34]. Иными словами, благодаря выделению различных ценностных ориентиров поведения разного уровня мы можем рассматривать другие аспекты самоопределения.

М. Р. Гинзбург [13] считает любое самоопределение личностным, так как именно личность и самоопределяется во всех прочих сферах жизни. Он рассматривает самоопределение с точки зрения *полноты его компонентов*, и соответственно *разной степени успешности*. Он выделяет четыре составляющих жизненного поля личности, каждая из которых состоит из компонентов, имеющих два полюса успешности самоопределения - позитивный и негативный:

-ценностно-смысловое ядро (ценностно-насыщенная жизнь, переживается как осмысленная),

-самореализация (широта областей самореализации, творческий характер),

-смысловое будущее (ценностно-насыщенное, эмоционально-привлекательное, активное),

-временное будущее (долговременное, планируемое, организованное) [13].

Полюса этих компонентов при различных сочетаниях дают 16 возможных типов личностного самоопределения.

Гармоничный тип личностного самоопределения. Этот тип характеризуется насыщенным ценностно-смысловым ядром (осознание и широкий круг собственных потребностей, интересов, ценностей), наличием пространства самореализации, активным творческим характером самореализации, позитивным, привлекательным смыслом будущего (ценность взрослости, перспектив), наличием планирования для достижения будущего.

Противоположные гармоничному типы самоопределения - бездуховный и пассивный. *Бездуховный* тип характеризуется успешной реализацией и планированием, но при отсутствии ценностей, экзистенциальной ориентации и негативно окрашенным будущим. Характер психологической реальности - практичность, приземленность, эмоциональная уплощенность.

Пассивный тип предполагает наличие ценностей, существование экзистенциальной ориентации, позитивное планируемое будущее, но при этом ценности не реализованы. Характер психологической реальности – нереализованность в настоящем, но наличие проекции полноценного будущего, переживание невоплощенности, не востребованности.

М. Р. Гинзбург [13], относя самоопределение подростков к закономерному этапу онтогенеза, разрабатывает «общий принцип коррекции при нарушении процесса личностного самоопределения в зависимости от того, в каких структурных компонентах отмечаются эти нарушения».

Наличие процессов *субъективации* и *объективации* определяет *полноту* самоопределения.

Объективация означает осознание себя носителем определенных форм коллективного сознания, определение образа «я», определение своего места в

Природе, Космосе через культурные образцы (идеи, понятия, охватывающие ту или иную сферу бытия).

Субъективация означает движение в обратную сторону - выражение себя через идеи, понятия, материализованные формы искусства (поэзия, живопись и т.д.), через формы, предельно индивидуализированные. «Таким образом, с одной стороны, следование канону, осуществление личностного роста внутри данного канона, осознание себя как индивидуальности, но принадлежащей к определенному сообществу, группе, владеющей определенным типом культурного содержания, а с другой - преодоление его, отказ от него, его трансформация на уровне своей индивидуальности» [22]. В основе типологии самоопределения может лежать доминирование одного или другого процесса.

Существует два подхода самоопределения в психологических исследованиях. В первом подходе, самоопределение рассматривается как естественный процесс, который возникает в старшем подростковом и младшем юношеском возрастах и выступает как личностное новообразование старшего школьного возраста. В данном случае речь идет о личностном самоопределении. В данном подходе работали Л. И. Божович, М. Р. Гинзбург, И. С. Кон, В. Ф. Сафин, И. В. Дубровина, С. Л. Рубинштейн, К. А. Абульханова-Славская.

Во втором подходе самоопределение рассматривается как искусственно организуемый процесс. Этот подход представлен в работах Г. П. Щедровицкого, О. С. Анисимова, Д. А. Иванова Л. М. Карнозовой, Г.А.Цукерман, А.А.Тюкова.

И. С. Кон [25] представляет социологический подход к пониманию самоопределения. Самоопределение в этом подходе является результатом процесса идентификации в отношении выбора профессии, партнера, образа жизни; как результат поисков себя. Задача социального и личностного самоопределения стоит перед людьми в первую очередь в юношеском возрасте. К важнейшим аспектам социального самоопределения – относится

вопрос о смысле жизни, выборе профессии. И. С. Кон рассматривая этапы профессионального самоопределения, первым этапом полагает детскую игру, когда ребенок примеряет на себя разные роли и элементы связанного с ними поведения. В самоопределении И. С. Кон отмечает и его вторую сторону – самоограничение, то есть отказ от многих других видов деятельности как ответственный результат свободы выбора.

Возможным трудностям самоопределения, по мнению И. С. Кона, являются отсутствие осознания своей зависимости от окружающих или отношение к ней, как к помехе собственной свободы; поиск себя не в практической трудовой деятельности, а путем углубленного самоанализа, тогда как «человек может объективно судить о себе только по результатам своей деятельности. Попытка же определить свои возможности помимо повседневной деятельности порождает совершенно иллюзорные представления, это удел слабых и неприспособленных людей» [25].

П. Г. Щедровицкий [52] отмечает, что в структуру самоопределения необходимо включать *процесс проблематизации*. Для самоопределения в мире деятельности требуются представления о ней, так как она не дана сознанию как вещь, необходимы понятия и представления, с помощью которых деятельность становится предметом мысли. Необходимы также средства и способы для осуществления интеллектуальных процессов, - нужны все элементы проблемного анализа, задающие самоопределение как сознательно организуемый процесс.

Везде, где требования к человеку и его возможности не соответствуют друг другу, будет возникать ситуация самоопределения. «Это - экзистенциальная процедура, задающая зону ответственности человека, фиксирующая его обязанности и его способности в данной ситуации». «Ситуация является минимальной единицей по отношению к которой может быть осуществлено самоопределение» [52].

По мнению П. Г. Щедровицкого, самоопределение человека во многом зависит от того, насколько человек в ситуации способен разделить «планы

необходимого, должного и план возможного», то есть ситуация самоопределения задается связью и отношением двух рефлексивных вопросов: что я должен делать и что я могу делать в ситуации?

В ситуации самоопределения выделяется три этапа:

1. Анализ ситуации, где рассматриваются процессы прогнозирования: что будет с ситуацией, если она будет развиваться естественным путем, без специального вмешательства. Анализ ситуации заканчивается формулировкой проблемы.

2. Построение проекта (программы) того, что требуется получить в будущем, с учетом результатов анализа ситуации.

3. Разработка средств в настоящем, которые создадут в будущем условия реализуемости проекта. Возможна ситуация отсутствия окончательного проекта того, что хотим получить в будущем, но есть представления о том, как нужно двигаться.

А. К. Маркова выделяет следующие семь последовательных этапов самоопределения:

1) установление человеком своих собственных особенностей, черт, качеств, возможностей, способностей;

2) выбор человеком критериев, норм оценивания себя, «планки» для себя, точки отсчета, координат на основе системы идеалов, ценностей: что надо для социума, чего от меня ждут, что из этих требований социума я принимаю для себя;

3) определение своих наличных уже имеющихся к сегодняшнему дню качеств, соответствующих требуемым нормам, принятие или непринятие себя: соответствую ли я на сегодняшний день этим нормам, что я могу сделать сегодня, какова сегодня моя личность и др;

4) предвосхищение своих завтрашних потенциальных качеств, соответствующих требуемым нормам, принятие или непринятие себя как соответствующего нормам в ситуации завтрашнего дня: что я могу сделать завтра, каким я могу стать завтра как личность, как профессионал;

5) построение своих целей, задач, планов (близких, среднеотдаленных, отдаленных) для развития у себя необходимых качеств, для принятия себя: чего я хочу и как я намерен действовать;

б) пересмотр человеком применяемых им критериев и оценок, ибо изменяются ценности, менталитеты в самом обществе, и сам человек выбирает разные из них на различных этапах своего развития;

7) пересамоопределение - человек заново принимает или не принимает себя, затем цикл может возобновляться. Косвенным свидетельством продолжающегося процесса самоопределения (и пересамоопределения, смены ценностей) человека являются внешние изменения, которые человек осуществляет в своей жизни — меняет профессию, круг знакомых, образ жизни, религиозные установки и др. [30].

А. К. Маркова, М. Р. Гинзбург, Г. А. Цукерман и другие отечественные психологи отмечают, что процесс самоопределения длится у человека на протяжении всей жизни: человек ищет ответы на вопросы – кто я есть, зачем я живу, чего могу добиться, чем я могу помочь своим близким, обществу, в котором я живу, в чем мое индивидуальное предназначение и др.

Гинзбург М. Р. отмечает, что следует разграничивать социологический и психологический подход к самоопределению, так как может произойти (и происходит) смешение этих подходов и психологическое исследование «разбавляется» элементами социологического подхода, что может приводить к потере психологического содержания.

Самодетерминация, собственная активность, осознанное стремление занять определенную позицию являются основными моментами в самоопределении.

Существуют два важных момента в этом подходе, имеющих существенное значения для построения общей теории самоопределения в подростковом и юношеском возрастах:

- самоопределение осуществляется по отношению к ценностям,

- самоопределение осуществляется в осознаваемых волевых актах.

Определение человеком себя в обществе как личности – это определение себя относительно социокультурных ценностей, и через это определение человек определяет смысл своего существования. Личностное самоопределение (определение себя как личности) имеет ценностно-смысловую природу. Ценности же задают ориентацию на будущее.

При этом мы не можем сказать, что стремление занять определенное место в обществе является специфической особенностью подросткового возраста. Личностное самоопределение, как мы уже указывали ранее, не завершается в подростковом возрасте, в ходе своего дальнейшего развития человек приходит к новому личностному самоопределению (переопределению). Еще раз отметим тот факт, что личностное самоопределение выступает основанием собственного развития.

С каждым последующим возрастным этапом расширяется круг общения человека; иными словами, расширяется адресат этого общения, представленность в этом общении общества как целого. Кроме того, меняются также его содержание и средства. В старшем подростковом возрасте подросток выходит на общение с обществом и с миром человеческой культуры, напрямую.

На этом этапе подросток решает проблему взаимоотношений себя и общества, определения себя в обществе и через общество. А это, как уже отмечалось, возможно только в области ценностей и смыслов. Таким образом, решается задача личностного самоопределения.

Мы можем утверждать - в основе самоопределения в старшем подростковом и юношеском возрасте лежит в первую очередь личностное самоопределение, имеющее ценностно-смысловую природу, активное определение своей позиции относительно общественно выработанной системы ценностей, определение на этой основе смысла своего собственного существования. Мы полагаем, что в старшем подростковом возрасте

личностное самоопределение (самоопределение относительно ценностей) является генетически-исходным, определяющим развитие всех других видов самоопределения [12].

Противоречие между биологической зрелостью и социальной незрелостью задает социальную ситуацию развития в юношестве (отображается в самочувствии в виде противоречий «чувства взрослости»).

Мы обнаруживаем разнонаправленность взрослых инициатив по отношению к юношам в социальном пространстве. Это, с одной стороны, инициация самостоятельности и самоопределенности, а с другой стороны, попытка сохранения отношений зависимости, что порождает противоречивые требования, ожидания и вменения по отношению к юношам.

Согласно некоторым авторам (Л. С. Выготский, З. Фрейд, В. Штерн, Э. Эриксон) юношеству атрибутирует любовь (романтика, юношеская эротика) в этом возрасте она институционально допустима, юношей совершаются первые пробы или соображения относительно создания семьи. Потребность в любви выходит на первый план, и в истории культуры описана как «не хочу учиться, а хочу жениться». В связи с этой потребностью в истории появляется и ответственность относительно подготовки к браку, продолжению рода, родительству и созданию семьи, ее обеспечения и содержания. Профессиональная линия появляется как инструментальный ответ на потребность ответственности за семью. Впереди идет связанный с половой зрелостью выбор партнера, и эта активность, эта энергетика является *ведущей*. В свою очередь потребность ставится в зависимость культурой от достаточности средств. Следовательно, в культуре эти две вещи обусловлены, и профессиональное самоопределение является условием для реализации мотива, связанного с романтикой.

Если это рассуждение допустимо, тогда становится понятным, почему классики возрастных периодизаций (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин) остановились на подростковом возрасте. Потому что именно в подростковом возрасте создаются предпосылки этого сильного мотива. Ключевое

рассогласование между половой зрелостью и социальной незрелостью фиксируется в возрастной период 14 лет. Итак, мы можем сделать вывод, что задача института юношества, как института культурного, состоит в следующем:

1) удержание (или сдерживание) мотива реализации романтического стремления или ресурса половозрелости;

2) обусловливание этого мотива другим и сдвиг к полаганию к другим целям.

Следовательно, появляется необходимость произвести социокультурную институционализацию, чтобы это оказалось активно, личностно значимо для юноши, а не выглядело как терпение, как ожидание, или сдерживание. Необходимо, чтобы эти две линии, романтическая и профессиональная, оказались взаимозависимыми. Для этого институт должен быть занят тем, чтобы преодолеть естественные процессы и придать им иные формы.

Само понятие юности институционализируется положением после отрочества, что означает зрелость, половозрелость, и установка на супружество, но при этом обусловленная не физическими характеристиками, а тем, что называется умелость, способность к ответственности. Эта обусловленность в культуре задается позиционированием себя как социально устойчивого, надежного, способного человека. А это связано с образованием, профессией. Задача института состоит в том, чтобы это обусловливание сделать достоянием самого юноши. Чтобы это было не как внешнее вменение, силой преодолевающееся или принимаемое, а чтобы оно стало его собственным жизненным планом. Т.е. задача состоит в том, чтобы эти две линии находились в нужном соотношении. Естественные установки, стремления, желания, жажды молодого человека, связанные с достижением половозрелости постоянно сталкиваются с социальными запретами и ограничениями.

В работе В. Штерна «Серьезная игра» [50] в юношеском возрасте» слова автора: «Выбор профессии и подготовка к ней становится для многих вначале серьезной игрой: они бросаются в ту или иную профессию, не зная ни ее характера, ни степени своей пригодности к ней; они работают в ней с субъективной серьезностью, затем бросают ее и пробуют другую; вторая также оказывается не чем иным, как «пробой», и иногда проходит несколько лет, пока не наступает окончательное решение, т.е. пока человек не находит своей жизненной профессии» наводят нас на мысль о том, что проба выбора профессии, проигрывание этого выбора, проработка этого поля может способствовать в дальнейшем более осознанным действиям и более успешному профессиональному самоопределению .

1.3. Ведущая деятельность, новообразования возраста, кризис.

Центральными понятиями возрастной психологии являются *ведущая деятельность, психические новообразования и кризис*.

Ведущая деятельность — это та деятельность, которая определяет основное направление развития в том или ином возрасте. В самом понятии «ведущая деятельность» содержится представление о рукотворном, культурно-обусловленном характере психического развития. Г. А. Цукерман говорит, что психологический облик людей 10—15 лет определяется тем, в какую ведущую деятельность включает их взрослое общество и, следовательно, если человек находится в школе, получает образование, то и ведущей деятельностью будет та деятельность, в которую будет включать его школа.

Центральным психологическим новообразованием возраста называется та способность, которая складывается у ребенка в ходе осуществления ведущей деятельности. Периодизация Д. Б. Эльконина акцентирует рукотворную природу психологических новообразований: общественные взрослые выстраивают их сами, вводя ребенка в ту или иную ведущую деятельность.

Уловить эту логику легче всего в разрывах между взрослыми программами обучения и воспитания, в критические периоды развития. Кризисами развития или критическими возрастами в школе Выготского называются, как уже было сказано ранее, переходы от одной ведущей деятельности к другой. Если два предыдущих понятия — ведущая деятельность и психические новообразования акцентировали роль искусственных, социокультурных, средовых факторов развития, то понятие «кризис» указывает на существование внутренних законов психического развития, на то, что ребенка развивает не только среда. Кризис – это переломный пункт в нормальном течении психического развития, указывающий на завершение цикла развития и переход к следующему циклу. Кризисом называется ряд внутренних изменений ребенка при относительно незначительных внешних изменениях. Перестройку внутреннего переживания, определяющего отношение ребенка к среде, изменение потребностей и побуждений, движущих его поведением, Выготский полагал сущностью каждого кризиса [50].

Как отмечает К. Н. Поливанова [32], во всех работах, начиная с Л. С. Выготского, центральной темой которых являлся кризис как момент развития, допускалось, что:

- возрасты существуют натурально (признаки возраста существуют натурально, их можно наблюдать у каждого представителя данного возраста, исследовать эмпирически вне какой-либо теории);
- переходы между возрастами – кризисы (завершение одного периода и начало следующего сопровождается натуральными проявлениями «трудновоспитуемости», т.е. даны натурально);
- периодизация – описание реальности (натуральности) детской жизни.

До недавнего времени формы взросления существовали как особые культурные устойчивости, в рамках которых «естественно» происходило

развитие. И указанные исходные допущения, таким образом, были оправданы самим укладом взросления.

Поливанова подчеркивает, что на данный момент исходные допущения, в которых строилась теория кризиса, более не валидны, потому что возрасты перестали существовать натурально (нет наглядных и всем понятных признаков возрастной принадлежности, например, исчезла школьная атрибутика);исчезли локализованные кризисы (сегодняшние наблюдения, в частности, убеждают, что кризис трех лет начинается в начале третьего года жизни, затем его симптомы затухают, а потом на четвертом году вновь обостряются);исчезли ясно и явно заданные идеальные формы (образцы) взросления.

Возрастной кризис появляется тогда, когда индивидуально переживаемые предписания или притязания, основанные на некотором культурном стереотипе, закреплённом в соответствующих институциональных формах, приходят в рассогласование с личностными ресурсами человека. Такого рода рассогласования принимают наиндивидуальный характер в силу определенных противоречий естественного созревания и искусственных форм (этапов) взросления, обусловленных институциональным устройством образования.

Б.И. Хасан [48] рассматривает характеристики индивидуального прогресса в мышлении учащихся как критерии качества образовательного процесса, претендующие именно на индивидуальные ресурсы человека, адекватные позиционированию в постиндустриальном обществе. И это претензия на совершенно новое образование, ориентированное на индивидуальную свободу и персональную ответственность.

По определению Г.А. Цукерман кризис - это «своеобразное, поведенческое указание самого ребенка на возникшую у него потребность перемен: изменения системы отношений со взрослыми, появление нового предмета совместной деятельности со взрослыми, то есть новой ведущей деятельности». По убеждению Г. А. Цукерман, от способности взрослого

вовремя услышать позитивное содержание кризисного сообщения ребенка зависит возможность избежать негативистических проявлений переходного возраста.

«Современная школа, увы, чаще всего еще успешно помогает ученикам принимать на веру то, что должно бы стать плодом трудных поисков и личных выборов. Так же как действия на основе узаконенных группой правил поведения дают ребенку основания считать себя «хорошим» (законопослушным). Но не выработанные самим ребенком, правила не являются итогом его свободного выбора, а принимаются как норма той человеческой общности, с которой ребенок идентифицируется» [50]. Исследованием возможности выработки правил поведения, морали, уровней развития моральных суждений исследования занимался Л. Кольберг, который различает три основных уровня развития моральных суждений: преконвенциональный, конвенциональный, постконвенциональный.

Преконвенциональный уровень сугубо эгоцентричен. Моральность или аморальность суждений ребенка основывается главным образом на принципе выгоды, поступки оцениваются по их физическим последствиям.

Конвенциональный уровень развития моральных суждений достигается тогда, когда ребенок принимает оценки своей референтной группы: семьи, класса. Моральные нормы этой группы усваиваются и соблюдаются некритично, как истина в последней инстанции. Закон выполняется ради того, чтобы получить одобрение или избежать наказания, а не в силу ценности закона как такового.

Постконвенциональный уровень развития моральных суждений достигается крайне редко даже взрослыми людьми, но принципиально доступен начиная с подросткового возраста, а точнее — с момента появления гипотетико-дедуктивного мышления. Этот уровень выработки личных нравственных принципов, которые могут совпадать, а могут и в чем-то отличаться от норм референтной группы. Выведенные самим человеком, эти принципы имеют, однако, общечеловеческую широту и универсальность.

Учитывая эти уровни, Г.А. Цукерман формулирует гипотезу о том, что если подростка поставить в ситуацию поиска оснований различных моральных выборов, то эта ситуация может способствовать развитию способности к моральным суждениям, и, возможно, способности формального интеллекта(способности ребенка рассуждать гипотетически и независимо от содержания предметной области, без конкретной опоры) [50].

В Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования содержатся требования к метапредметным результатам обучения. Среди прочих результатов, школа как институт требует от подростка следующие: самостоятельность в отношении собственных целей, самоконтроль и контроль своей деятельности, умение принимать решения и осуществлять осознанный выбор, а так же быть способными и, что не менее важно, готовыми к самообразованию, саморазвитию и личностному самоопределению[9]. Каким образом школа может обеспечить данные результаты? Какие действия должен осуществлять взрослый по отношению к подростку для достижения последним подобных результатов? В исследовательской части нашей работы мы поставили задачу ответить на эти вопросы.

2. Конфликт и конфликтная конструкция как инструмент для самоопределения

2.1. Понятие и описание конфликта.

Обратимся кратко к истории возникновения, становления и развития конфликтологии. Общеизвестным предшественником конфликтологии является К.Маркс, доказавший ряд положений, связанных с существованием классов и создавший, по словам современников, «социологию классовой борьбы». Вторым классиком конфликтологии, который проявлял интерес к более широкому спектру конфликтных явлений, описывая конфликты и между этническими группами, и между разными поколениями людей и культурами, и многие другие, является Г. Зиммель. Главным отличием социологии конфликта Зиммеля от идей Маркса является вера в то, что

конфликт может приводить к социальной интеграции и, обеспечивая выход враждебности, усиливать социальную солидарность. В разрез с общепринятыми утверждениями, Зиммель считал, что конфликт не всегда и не обязательно приводит к разрушениям; но, напротив, он может выполнять важнейшие функции сохранения социальных отношений и социальных систем. Зиммель сформулировал ряд положений, связанных с функциями конфликта, касающимися участвующих в конфликте сторон, а также социального целого, в рамках которого развивается конфликт.

Последователь Маркса и Зиммеля Р. Даррендорф, утверждает, что социальный конфликт всегда был и будет присущ любому обществу в силу неизбежного различия интересов. Однако в постиндустриальном обществе, основное противоречие социальных систем перемещается, по его мнению, из экономической плоскости, из сферы отношений собственности в область отношений господства-подчинения, и основной конфликт оказывается связан с перераспределением власти. Даррендорф [18] объединяет все формы столкновения, от конфликта предпринимателей и профсоюзов до конфликта между Востоком и Западом, называя это формами более широкого феномена конфликта, а именно «формой крайней или значительной насильственности».

Одним из наиболее распространенных в западной науке является определение конфликта, принадлежащее Л. Козеру [24], который определяет социальный конфликт как борьбу из-за ценностей или претензий на статус, власть или ограниченные ресурсы, где целями конфликтующих сторон могут являться не только достижение желаемого, но также и нейтрализация, нанесение ущерба или устранение соперника. Козер развивает идеи Зиммеля о социальном конфликте и дает следующее определение: «Социальный конфликт — это всегда социальное взаимодействие, тогда как отношение или чувство представляют собой только предрасположенность к действию. Предрасположенность необязательно выливается в конфликт; важнейшими промежуточными переменными, влияющими на возникновение конфликта, являются степень и способ легитимации власти и системы

статусов». Определение Козера применяется к широкому диапазону конфликтных явлений — от межгосударственных до межличностных.

Благодаря работам Козера и Даррендорфа возникло отделение понятия конфликта от понятия борьбы, появилось более определенное содержание и более конкретное описание. Конфликт обрел конкретную феноменологию и конкретные рамки своего существования в социальном пространстве. Явление конфликта перестает трактоваться как опасное, патологическое явление, которое свидетельствует о болезни социального организма. На первый план выходят позитивные функции конфликта. Была подготовлена почва для утверждения основных принципов современной конфликтологии — признания конфликтов в качестве закономерной и естественной характеристики социальных отношений, возможности протекания конфликтов в разнообразных, в том числе и конструктивных формах, а также утверждение принципиальной возможности управления конфликтами [18].

Современная западная конфликтология рассматривает конфликт как неизбежную часть жизни, как правомерный исход взаимодействия даже между сторонами, действующими из самых лучших побуждений. Любой аспект человеческой жизни может стать фокусом конфликта. Но конфликт не только неизбежная, но и необходимая часть нормальной жизни, так как только через взаимодействие противостоящих сторон возможно изменение этих сторон. Рассматриваются внутриличностный, межличностный и групповой конфликты. В нашей работе мы остановимся подробнее на межличностных конфликтах и рассмотрим шесть параметров межличностного конфликта, предлагаемых Ричардом Коэном [54]:

- История
- Эскалация/интенсивность
- Психологические потребности
- Триггеры конфликта
- Понимание

- Роль непосредственных участников конфликта*

Межличностные конфликты всегда имеют «историю»: поведение каждой стороны в прошлом, опыт, взаимодействие и восприятие. Конфликт имеет начало, середину и окончание, может длиться годами, или произойти за несколько часов, практически никогда конфликт не возникает мгновенно. Прошлые события не обязательно связаны с действительностью конфликта и не всегда могут рассматриваться как часть его «истории».

Межличностные конфликты обычно состоят из серии действий, предпринятых вовлеченными сторонами.

Действия одной стороны влекут за собой ответные действия другой стороны, в результате этих действий конфликт может идти по пути эскалации или деэскалации. В таблице приведены некоторые характеристики возможного развития конфликта:

Таблица 1

Характеристики эскалации	Характеристики деэскалации
<ul style="list-style-type: none"> ○ Прямая коммуникация вызывает сложности и неэффективна ○ Стороны больше внимания уделяют дефицитам друг друга ○ Болезненные эмоции становятся более интенсивными ○ Степень доверия понижается ○ Вовлечение в конфликт непосредственных участников 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Прямая коммуникация подвижна и эффективна ○ Стороны больше внимания уделяют своим потребностям ○ Положительные эмоции становятся более интенсивными ○ Доверие возвращается постепенно ○ В конфликт вовлечены только прямые участники† конфликта

* Понятие «непосредственный участник конфликта» взято из конструктивной психологии конфликта и означает тех, кто своими непосредственными действиями вовлечен в конфликтное взаимодействие, зачастую не осознавая полностью свою роль, характер происходящего и последствия.

† Понятие «прямой участник конфликта» взято из конструктивной психологии конфликта и означает того, чья позиция прямо определяет динамику и характер конфликтного взаимодействия, т.е. субъекта, разрешающего конфликт.

и сторонних людей.	(и, при необходимости, медиатор)
--------------------	----------------------------------

Ключевым аспектом эскалации является «отзеркаливание» действий сторон. Довольно быстро конфликт может дойти до 4-5 ступеней эскалации конфликта, когда основной предмет конфликта забывается, образ собственной стороны и образ стороны «врага» искажается и конфликтная ситуация переходит в прямое столкновение [55]. Деэскалация конфликта, иными словами, перевод конфликтного взаимодействия в конструктивное русло возможно только при условии выхода в новый уровень видения ситуации с занятием новой позиции, для чего каждой стороне требуются определенные ресурсы или техническое обеспечение [46].

Третий параметр межличностного конфликта, психологические потребности, затрагивает отдельно внутреннюю, личную жизнь каждой стороны. В первую очередь, это соотносится со степенью запутанности конфликта в попытках сторон отнестись к своим личным психологическим потребностям. Это внутреннее соотношение влияет на динамику развития конфликта не меньше, чем внешние действия сторон, участвующих в конфликте. Лучшей иллюстрацией является пирамида потребностей А. Маслоу, согласно которой человек всегда стремится к удовлетворению собственных потребностей. Как только одна потребность оказывается удовлетворенной, другая занимает ее место. Это, согласно Маслоу, является основой человеческого развития.

Три описанных выше характеристики ведут к следующему, не менее важному параметру – триггерам конфликта. Триггер конфликта – это инцидент, фокусирующий и экстернализирующий конфликт. Триггеры конфликта высвобождают накопленное напряжение между сторонами и приводят к явному конфликту.

Значимым фактором в протекании многих межличностных конфликтов является противоречие между пониманием сторон реальности и самой

реальностью. Подобное противоречие возникает в связи с субъективностью восприятия и атрибуции значений окружающего мира. Мы не просто пассивно воспринимаем информацию, все, что воспринимает человек, проходит через фильтры его убеждений, жизненного опыта, жизненных ценностей и предубеждений.

Роль непосредственных участников конфликта заключается в том, что конфликт может отвечать потребностям тех, кто не задействован в нем напрямую. Идентификация себя с одной из сторон дает ощущение осмысленности [54].

Согласно Катрин Жерар и Сьюзан Дж. Кош [56], конфликт до сих пор воспринимается как негативное явление в обществе, но проблемы возникают не из-за конфликта, а из-за наших реакций на него. Для исследования конфликта авторы предлагают сосредоточиться на следующих убеждениях:

- конфликт естественным и органичным способом связан с социальным взаимодействием. Известным фактом является то, что люди способны решать проблемы (иными словами, находить выход из конфликта), но нет никаких доказательств того, что люди могут сосуществовать бесконфликтно.

- возможен выбор одного стиля конфликтного поведения для любого конфликта. К сожалению, люди часто ограничиваются ограниченным набором возможных вариантов действия, забывая о существовании остальных.

- конфликт может быть продуктивным и выгодным. Задача решена, только если конфликт разрешен. Но участники конфликта должны быть активными, осознавать собственные действия, использовать рефлекссию в конфликте для продуктивности.

Далее авторы представляют некоторые технические возможности оснащения конфликта, мы рассмотрим популярный инструмент измерения режимов конфликта Томаса-Килмана (ТКИ).

Рис. 1



Данный инструмент анализирует виды конфликтного поведения по шкалам уверенности в себе (assertiveness) и готовности к взаимодействию (cooperativeness). В рамках этих координат авторы определяют пять способов работы с конфликтом: соревнование (competing), сотрудничество (collaborating), компромисс (compromising), избегание (avoiding) и принятие (accommodating). Соревнование относится к уверенности и неспособности к взаимодействию, принятие – неуверенность и взаимодействие, избегание – неуверенность и неспособность к взаимодействию, сотрудничество – уверенность и взаимодействие и компромисс находится в центре обеих шкал.

При работе с этим инструментом каждый метод используется в определенной ситуации: соревнование может быть полезным в экстренных случаях; сотрудничество требуется при условии, когда интересы обеих сторон крайне важно соблюсти и компромисс невозможен; компромисс используется, если цели не на первом месте; избегание возможно при условии, что предмет конфликта незначителен; принятие может быть единственно возможным вариантом, когда одна из сторон неправа.

В рамках конструктивной психологии конфликта Б.И. Хасан [45] дает следующее определение конфликта: «...это такая характеристика взаимодействия, в которой не могущие сосуществовать в неизменном виде действия взаимодействуют и взаимоизменяют друг друга, требуя для этого специальной организации». Разберем это определение. Прежде всего, стоит обратить внимание на то, что конфликт представляет характеристику взаимодействия (внутреннего или внешнего), т.е. конфликт не может существовать автономно, без участников взаимодействия. Далее, мы допускаем, что любое взаимодействие изначально несет в себе противоречие, так как участники взаимодействия реализуют в нем *разные* интересы и цели. Однако при рассмотрении большей части повседневных взаимодействий мы можем наблюдать уже существующую организованность, которая снимает их внутреннюю противоречивость, вместе с тем, наши действия в подобных ситуациях достаточно автоматизированы. Мы фиксируем конфликт только при возникновении такой трудности во взаимодействии, которая требует особого внимания и энергетических затрат. Иными словами, конфликт начинается там, где у участников взаимодействия отсутствуют необходимые способы организации данного взаимодействия или ресурсы.

Таким образом, если мы рассматриваем конфликт как форму, в которой мы можем явить себе противоречие, то становится ясно, что без столкновения противоречивых действий и дальнейшей фиксации на этом столкновении, само противоречие останется для нас незамеченным.

Чтобы представить полную структуру и динамику конфликта, рассмотрим 3 уровня существования конфликта:

- 1) основания столкновения, т.е. то противоречие, актуализация которого являет нам конфликт как феномен;
- 2) действительность столкновения, т.е. сам феномен конфликта, которая представляет собой взаимодейстерованные действия, стремящиеся к автономии;

3) метаконфликтные феномены, т.е. переживания по отношению к предмету противоречия или конфликтного действия, межличностных отношений участников, ожиданий и т.д.

Подобная структура представляет интерес прежде всего прикладно-аналитического характера, потому что позволяет с одной стороны отделить уровень действий от уровня переживаний, и далее удерживает внимание на уровне противоречия.

При рассмотрении структуры внешних и внутренних конфликтов мы видим, что во внешнем конфликте действуют разные персоны или группы, а во внутриличностном присутствует как бы два персонажа, которые действуют исходя из разных оснований, и переживают столкновение. Таким образом, в структуре конфликта всегда присутствуют:

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

Когда мы рассматриваем внешний конфликт, эта структура удваивается, и этот факт удвоения важно удерживать при анализе конфликта [45].

2.2 Конфликтная ситуация. Условия для описания и анализа.

Ситуация всегда субъективна, то есть она всегда возникает как чье-либо субъективное описание действительности. В каком случае возникает необходимость в таком описании – если возникает препятствие либо трудность. Т.о. ядром ситуации является затруднение, которое появляется в деятельности субъекта, требующее оформления для своего разрешения. Описание обстоятельств позволяет субъекту ситуации «увидеть» затруднение, определить его и детализировать. Это можно представить в виде трех последовательных этапов:

- выделение ядра ситуации (затруднение, требующее оформления);
- определение прочих обстоятельств, связанных с данным затруднением;

– оформление границ ситуации, т.е. определение факторов, связанных с разрешением ситуации и факторов, никак не связанных с возможным разрешением и, следовательно, внимания не требующих.

Затруднение может находиться как во внешнем, так и во внутреннем плане и интерпретируется субъектом как столкновение деятельностей. Объективные обстоятельства при этом значения не имеют. При межличностном конфликте ситуация лишь одного из участников может быть представлена как конфликтная, при этом сторона, присвоившая ситуации статус конфликтной может начать действовать по ее разрешению и это действие может стать причиной новой ситуации, теперь уже конфликтной для другой стороны. Важно подчеркнуть, что несмотря на кажущуюся общность конфликтной ситуации, у каждой стороны будет своя ситуация, как вариант, не имеющая ничего общего с ситуацией другой стороны [46].

Для описания и анализа конфликтной ситуации и дальнейшего перевода в задачу необходимы следующие элементы:

- 1) представление о предмете конфликта (о том, что требует преобразования: статус, условия деятельности, способы действий, самооценки и т.д.);
- 2) представления о материале конфликта (о том, на каком конкретно сюжете, теме в данных обстоятельствах разворачивается конфликт);
- 3) представления об основаниях столкновения (о том, что послужило причиной, либо причинами столкновения);
- 4) внешние условия, контекст столкновения;
- 5) способы и направленность конфликтных действий;
- 6) характер и динамика конфликтных действий;
- 7) характеристики участников и сторон в конфликте, их интересы, цели и ценности [45].

Б.И.Хасан и П.А.Сергоманов в своей работе [48], посвященной конструктивной работе с конфликтом, выделили три аспекта функционального описания конфликта:

1. Функционирование конфликта как целостного явления в определенном контексте. В этом описании он рассматривается как конструктивный, выполняющий полезную функцию для личности, коллектива, сообщества и т.д.; или деструктивный, выполняющий функцию разрушительную, вредную, приводящий к появлению невротической симптоматики, к ухудшению межличностных отношений, дестабилизации общественных отношений и др.

2. Внутреннее функциональное описание конфликта. Имеется в виду переорганизация деятельности для поиска имеющегося или создания нового ресурса для преодоления обнаруженных затруднений. Это функция преобразования-оформления трудности в задачу.

3. Обобщенная функция удержания противоречия в определенной процессуальной форме, которая позволяет осуществлять операции разрешения.

В структуру конфликта входят не только столкнувшиеся и изменяющиеся в столкновении действия, но и лежащие за ними противоречивые основания этих действий. Если во время взаимодействия хотя бы одна из сторон интерпретирует его через аспект столкновения, то можно говорить о наличии конфликтной ситуации. Конфликт начинается, когда интенсивность этого столкновения достигает некой границы, и это взаимодействие становится «видимым» и требует на себе специального сосредоточения. Таким образом, конфликтная ситуация может возникнуть для любой из сторон раньше реального столкновения и продолжаться после его фактического завершения[45].

Как видим, конфликтную ситуацию можно иначе назвать базой конфликта. Конфликтные ситуации могут возникать (создаваться) как для достижения определенных целей, так и не имея конкретной цели (хоть и намеренно); как объективно (в зависимости от обстоятельств, а не от воли оппонентов), так и субъективно (порожденные субъектом конфликта, оппонентом).

2.3 Конфликтная конструкция как инструмент.

В конструктивной психологии конфликт рассматривается не по принципу линейности, где столкновение происходит по типу «выигрыш-проигрыш», а как сложная многоуровневая система, предназначенная для достижения целей развития. Эта система создается искусственно и для работы с ней необходимо занимать специальную, рефлексивную позицию, позволяющую находиться не внутри конфликтного взаимодействия, а над ним. Подобная позиция учитывает не только основания и последствия столкновения, но и характеристики конфликта, рассмотренные выше.

Конфликтная конструкция не является обыкновенной провокацией столкновения, она охватывает большую пространственно-временную реальность конфликта – иными словами, проект конфликта:

- а) инициирование столкновения при актуализировавшемся противоречии;
- б) удержание конфликтного взаимодействия в продуктивном русле;
- в) приобретение ситуацией качеств, отвечающих требованию снятия исходного противоречия за счет появления и реализации новых ресурсов.

Решение задачи, вызвавшей столкновение, или удержание конфликта в продуктивном русле, это следующие шаги:

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

Конфликт в этом контексте имеет собственные цели – цели развития, а удерживание его в конструктивном русле – это фокус на решение вызвавшей столкновение задачи, а не борьба за победу над соперником.

Существует несколько сложностей при конструировании конфликта. При одном конфликтном материале предмет конфликта может отличаться у каждой стороны и в этом случае это обстоятельство, предметная несогласованность в действиях может вести к неконструктивному разворачиванию конфликта, даже при условии специальной организованности. Другой вариант – когда происходит столкновение действий, где, напротив, предмет конфликта может совпадать, но материал он будет использовать разный. Оба данных обстоятельства могут привести к эскалации конфликтного напряжения, либо к возникновению «конфликтного монстра», когда в связи с недостаточным прояснением оснований может возникнуть псевдо-решение, которое в дальнейшем вновь приведет к столкновению. Откуда возникает «конфликтный монстр»? При условии, когда участники совместной деятельности не рассматривают ситуацию как конфликтную и не признают необходимости разрешения столкновения. Основания конфликта не проясняются и трудность, причина столкновения, остается непонятной для другой стороны. Следовательно, поведение другой стороны невозможно прогнозировать и это воспринимается не как дефицит собственного действия, а как помеха, и сторона, несущая эту помеху наделяется качествами, провоцирующими рост враждебности. Т.о. ситуация строится без ориентации на совместное решение оформленной задачи и становится конфликтной и разрушительной, т.е. конфликт не конструируется, а буквально случается. Соответственно, разрешение подобного конфликта идет одновременно с двух сторон, а так как действия конфликтно оформлены не были, так называемое разрешение может идти в разные стороны, откуда и возникает «конфликтный монстр». Для того, чтобы конфликт принял конструктивное направление, имел бы разрешимый вид и мог быть разрешен как снимающий противоречия, необходимо оформление действий сторон, взаимодействующих в столкновении [45]. Но оформление конфликта является только первым шагом и не может гарантированно вести к его разрешению. Далее для успешной реализации

стратегии конструирования конфликта важна согласованность действия сторон-участников взаимодействия. При соблюдении данного условия, а также при условии удержания конфликтного взаимодействия в рамках постепенного и последовательного разрешения, повышается вероятность продуктивного исхода.

3. Разработка конфликтной конструкции для самоопределения старшекласника

3.1 Основания для создания методики.

Насколько осознанно происходит процесс личностного самоопределения у подростка? Существует ли возможность этот процесс увидеть? Возможно ли открытие подростком для себя и других своего видения себя? Школа как институт отвечает на этот вопрос положительно. В гимназии «Универс» существует набор форм, используемых для обеспечения самоопределения. При переходе из средней школы в старшую организуется ряд мероприятий, позволяющих и взрослому, работающему с данным возрастом, и подростку, понять ожидания, запросы (либо их отсутствие) подростка и возможное наличие субъектности по отношению к своему образовательному маршруту/пути. Это интервью, беседы, лекции. Это выездные образовательные школы разной направленности. Учебные, помогающие самоопределиться по отношению к предметной области или областям; концептуальные, имеющие целью познакомить участников выезда с определенными идеями (например, знакомство с форматами старшей школы для 8-9-классников, проработка soft-skills и т.д.)

Позиция классного советника^{‡*}.

Основной функцией классного советника в данной схеме должно являться посредничество между подростком и внешним миром – миром профессий, социальных форм. В контексте «школы возраста» классный советник - это взрослый, действия которого обслуживают логику взросления.

* Классный советник в гимназии «Универс» по замыслу заменяет в старшей школе привычного классного руководителя, при этом термин «советник» в отличие от «руководитель» подчеркивает иное отношение между подростками и специальным взрослым.

В этом возрастном институте руководство неуместно. В школе возраста для каждого возрастного периода требуется специальный взрослый, так как через отношения взрослости и детства возраст и определяется, в том числе, и самим взрослеющим. Начальная школа – это место, где ребенку требуется практически буквальное руководство. Классный руководитель – это контролирующая инстанция, организатор социальной действительности, берущий на себя инициативу, генерирующий и транслирующий культуру.

В средней ступени предполагается, что классный наставник выполняет уже другую задачу. Его задача - наставлять на правильный путь (что хорошо, что плохо с нравственной точки зрения). Он оставляет больше пространства для само-деятельности и своим назначением задает возрастную характеристику.

Советник, в отличие от руководителя и наставника, это не тот, кто приставлен к детям, а тот, к кому они обращаются. Советник нужен, чтобы помочь увидеть. При условии, что его помощь подростку требуется. Он в пространстве школы (старшей школы) представляет инстанцию совета. И, соответственно, должно появляться особое отношение и обязательства сторон, которые должны быть очевидны, так как простого руководства в этом месте недостаточно, если мы хотим, чтобы человек приобретал самостоятельность и автономию. Взаимодействовать классный советник должен не только с классом как с коллективом или формальной группой, но и с каждым отдельным представителем класса, должен увидеть ресурсы, дефициты каждого, субъектность по отношению к учебному процессу и к жизни в целом, либо ее отсутствие. Разрабатываемая нами методика позволяет начать подобное взаимодействие.

Условия и требования для позиции старшеклассника.

При переходе в старшую школу подростку выдвигается требование оформить индивидуальный учебный план. Осуществить выбор, состоящий в следующем: из списка предметов, предлагаемых школой, нужно выбрать базовое, либо профильное направление. Есть определенное ограничение по

количеству часов – минимально и максимально допустимое. В заданных рамках подросток делает выбор, зачастую необоснованный, сам он обозначает следующие причины:

«Там хороший учитель, много не требует»

«Этот профиль выбрала Маша, я хочу с ней»

«Мама сказала на всякий случай выбрать еще и это»

«На всякий случай»

«Мне надо добрать часов, возьму еще и это» и проч.

На этом условия выбора заканчиваются и до конца полугодия подросток учится по выбранной программе, а в специально отведенное для переходов время (зимняя сессия) появляется огромное число желающих поменять профиль/направление, при этом причины переходов опять никак не связаны с содержанием обучения. Подобная практика существует, потому что у подростка самоопределение требуют, тогда как сам подросток (при переходе в старшую школу) не испытывает внутренней необходимости самоопределения [8,28,43,44]. И в силу необходимости подросток свое самоопределение имитирует, используя имеющиеся у него ресурсы. То есть позицию субъекта по отношению к своей учебной траектории не занимает. Его определяют другие – учителя, родители, мнение друзей.

Для того, чтобы избежать имитации, необходимо, чтобы самоопределение было обеспечено. [6,8,29,33] Для его обеспечения требуется специально организованные действия, направленные на возникновение у подростка внутренней потребности самоопределения. Описание подобных действий мы встречаем в работах отечественных психологов, начиная с А.С. Макаренко, который описывал «ситуацию «взрыва» в «Педагогической поэме» (3 часть, 8 глава) и других работах. В нашей работе мы пользуемся методами конфликтного конструирования, разработанные Б.И.Хасаном в рамках конструктивной психологии конфликта.

3.2 Описание методики.

При разработке методики мы привлекли такой ресурс, как проективный метод. Это стимульная ситуация, которую участник наделяет собственным уникальным значением и организацией и, как результат, реагирует на собственное значение представленной стимульной ситуации какой-либо формой действия и чувством, отражающим его личность [42].

Основой методики являются вариация проективной сюжетно-рисуночной методики и интервьюирование. Мы не останавливаемся подробно на механизмах работы проективного метода, потому что в нашем случае сюжетно-рисуночная методика выступает лишь техническим инструментом и поводом для появления возможности объективации переживаний. Мы берем метод из одного культурного контекста, переносим его в другой и используем в другой функции. Нашей задачей является не получение изображений с последующей обработкой и интерпретацией специалистом, но создание повода для коммуникации, для понимающего группового разговора. Интерпретируют рисунок сами подростки в первую очередь, используя изображение для начала диалога (полилога). Интересом для нас в разрабатываемой методике является самоопределение через буквальное описание себя во времени-пространстве относительно возможных целей и контекстов. Интересующим нас смыслом является не проникновение во внутренний мир участников, а наоборот – дистанцирование и объективация этого внутреннего, возможность увидеть это со стороны и услышать, как это могут интерпретировать другие участники, а потом и сам автор рисунка. И, следовательно, отнестись к услышанному. Через организацию поля, интерпретацию материала и аффективное реагирование на материал появляется проекция внутреннего мира личности человека, на которую в обсуждении накладываются проекции других участников [1].

Задачи модератора: обеспечить появление видимой конфликтности выборов, превратить ее в материал понимаемый или непонимаемый (когда

человек обнаруживает, что он это не понимает и не понимал и что он без понимания принимает решения). Обеспечить конструктивный характер столкновения. Обеспечить возможность понимания того, что другой человек может видеть по-другому, что другой может видеть не твое изображение, а свое в нем.

Задачи участников: во-первых, через изображение донести до остальных послание, заложенное в рисунке; во-вторых, интерпретировать изображения других участников, в-третьих, соотнести их интерпретацию со своей (в отношении своего рисунка) и свою интерпретацию с интерпретацией другого (в отношении другого рисунка)[9] Удержание этих задач позволяет превратить ситуацию из формальной в значимую и содержательную (выполняющую функцию подлинного самоопределения).

Плюсы методики:

- проективные задания обычно предоставляются в неограниченной форме, то есть участники могут свободно выразить свою интерпретацию или ответ. Эта свобода *дает* чувство защищенности, за счет чего участники открываются больше, чем открылись бы в обычном интервью.

- Благодаря множественности толкований и богатству изображения у автора возникает необходимость пояснять, доказывать, в том числе и открывать для себя и себя самого. Видеть себя самому и глазами других. И видеть других. Происходит самоопределение в пространстве культуры, подростки открывают себя и других по отношению к себе. Начинают оформлять пространство, конструируют.

- Участниками являются не только учащиеся, но и учитель, проводящий процедуру. Он имеет свой интерес в этом процессе и содействует и «открывает» для себя того, кому содействует.

Возможные риски при использовании методики:

- Не все участники могут оказаться готовыми к публичному представлению своих внутренних переживаний. Данная сложность может

быть (для большинства участников) снята через декларацию о приватности, то есть заявление об уважении к конфиденциальности участников перед началом процедуры.

- Публичное представление личной информации может исказить смыслы, которые вкладывают участники. Способ работы в данном случае – уточняющие вопросы модератора.

Описание методики. Процедура проводится в два этапа. На первом этапе участникам процедуры дается задание нарисовать себя в прошлом, настоящем и будущем. Модератор заранее предупреждает, что на следующем этапе рисунки будут предъявлены другим участникам и будет организовано обсуждение. После завершения этапа рисования модератор собирает работы, и все садятся за один стол. Группа обсуждает каждую работу, начиная с предположения, кто является автором. Модератор просит каждого описать, что изображено на картинке, а затем предположить, что автор имел в виду. Автор рисунка высказывается в последнюю очередь. Ведущий задает наводящие вопросы (Например: о чем хочет сказать автор? На что он намекает? Переживает ли он? Что в рисунке позволяет сделать вам такой вывод? Показан ли переход от прошлого к настоящему? Каким образом?). Когда наступает очередь автора рисунка, остальные участники группы так же задают ему уточняющие вопросы.

3.4 Анализ и описание результатов.

В рамках нашей разработки было проведено 6 процедур, в которых принимали участие 10-классники гимназии Универс, 10-классники МБОУ СОШ № 11 г. Иркутска, МБОУ СОШ № 4 г. Шелехов и магистранты программы Конфликт-менеджмент Института экономики и природопользования СФУ. Всего в разработке приняли участие 27 человек.

Можем утверждать, что методика работает в первую очередь, как механизм, который включает содержание, уводит от формального отношения. Никто не отнесся к заданию, как к чему-то, что нужно пережить, перетерпеть, а потом идти заниматься своими делами. Абсолютно все

участники были максимально увлечены заданием. Важным элементом стала открытость, которая возникала не с самого начала процедуры, но постепенно, в процессе обсуждения. Участники доверяли очень личные вещи. Что в данном случае сработало? То, что рядом были другие люди, которые тоже делились личным, обычно скрытым, и в ответ тоже появлялось желание открыться? Искреннее желание, чтобы тебя поняли так, как ты хотел показать в рисунке? Несколько раз появлялась следующая ситуация: человек слушал, что про его рисунок говорят другие, а когда очередь доходила до него, он говорил примерно следующее: я вообще это (какой-то элемент рисунка) просто так нарисовал(а), а послушал(а) ребят и понял(а), что все действительно так, как они говорят. Таким образом, через взаимодействие с другими участниками изменяется собственное видение.

Первой задачей для участников было изобразить. И уровень неопределенности в этой задаче был достаточно высоким – у каждого участника появлялось место для вложения своего усилия – что нарисовать, как нарисовать, в каком стиле, в какой форме и т.д. И это являлось первым моментом/элементом со-трудничества (модератор давал рамку, участники вкладывали в нее собственное содержание). Когда участник совершил действие, он начал движение не интенциональное, а осмысленное (целесообразное). При наблюдении за реакциями участников на постановку задачи (*нарисовать, описать, объяснить, предположить*), можно было увидеть, как кто-то брал это как задачу, имея целью «показать» свое видение, были участники, воспринявшие это как некую угрозу статусу: *«другие могут увидеть, что я не умею»* и озвучивали это как *«я рисовать не умею», «ой, а можно не показывать никому?»* Были так же участники, которые старались как-то украсить свои рисунки, но не для лучшего понимания, а для того, чтобы другие увидели, что они это могут. Все участники стали непосредственными участниками конфликта, то есть своими непосредственными действиями были вовлечены в конфликтное взаимодействие [45]. В данном случае задачей было изображение своего

прошлого/настоящего/будущего, разрывом мог быть дефицит ресурсов (не умею рисовать), нежелание делиться с другими своим, личным (это все увидят?), трудность в оформлении своего видения в принципе (если участник в принципе не попадал в ситуацию самоопределения и не сталкивался с необходимостью обозначения своих границ), когда человек не знал ЧТО изобразить, а не КАК.

Следующая задача, стоящая перед участниками – интерпретировать. И это явилось очередным столкновением. Презентация и ее интерпретация, проекция своего понимания (попыток понимания) на изображение (другого). Результатом был выход в коммуникацию с обсуждением разного видения, возможное перепонимание через уточнения и обсуждения.

«...есть подозрение, что прошлое Полина пытается скрыть. Ему уделено меньше всего внимания, меньше всего места на рисунке, это Полина не хочет показывать или сама не хочет о нем вспоминать...»

«Я сомневаюсь в том, что здесь прошлое, что настоящее, что будущее, есть границы, но я думаю, что это вообще просто какой-то отдельный мир...»

«Меняются цвета, наверно, это только для того, чтобы выделить форму, но если бы рисовал я, есть цвет и это огромная власть над передачей эмоциональной составляющей рисунка...»

«мне кажется, в прошлом у него не было четкого видения, а сейчас он уже лучше представляет, как двигаться, видит препятствия, понимает, что их надо будет преодолеть...»

«На стыке двух миров, она не знает, как определиться. Она до сих пор не знает, что выбрать...».

Выход в коммуникацию с опорой на изображение, т.е. уточнение вопросами своего понимания являлось следующей задачей. Актом своего понимания материала других участники открывали себя и тем самым принимали задачу. И далее происходила серия мини-столкновений, когда участники преодолевали/не преодолевали одно, и сразу попадали в

следующее столкновение. Меняли фокус с ДРУГИХ на СЕБЯ. И через прохождение через эту полосу препятствий самоопределялись, то есть обнаруживали свои ограничения.

«Я разграничил основные направления жизни. А дальше я пока что не умею разграничивать, сейчас пойму и дальше буду...»

«Мне будущее очень нравится, оно должно быть таким. Неопределенность устраивает... Бояться неопределенности – это нормально...»

«...я хочу быть собой и остаться собой с прошлого до будущего, поэтому везде есть мое имя. Это я...»

«...Другие много сказали из того, что я думала, или что-то не думала, а потом подумала, что наверно это на самом деле так. Как про птичек – я их просто так нарисовала, а потом подумала, что это и правда может быть семья...»

«Сначала я не задумывалась насчет дороги, я просто ее нарисовала, но по сути он (другой участник) верно сказал, что я не тороплюсь в будущее, иду по дороге и пытаюсь найти себя...»

«Страшно за себя. Вдруг не реализуюсь...»

«Страх выбрать не то и все будет не так...»

Различия между прошлым/настоящим/будущим были на всех рисунках. При описании большинство участников буквально описывали сначала то, что они/другие изобразили в прошлом, потом отдельно в настоящем и отдельно в будущем. На вопрос «Как произошли изменения? Почему картинка изменилась?» многие отвечали, используя фразы «Так получилось, произошло, случилось». Очевидна разница в использовании языковых средств. Например, часть участников использовали предложения типа: «Я собираюсь, я попробовал/а, я хочу, я поеду, я хочу, я встречу...», в то время как другая часть пользовались следующими фразами: «жизнь станет, жизнь пойдет, проблемы решатся, будет переломный момент, что-то случится, как-то получится, непонятно что, где и как, главное, что все будет хорошо,

что-то произойдет и ты станешь», из чего уже можно делать первые выводы о степени принятия ответственности за свои действия/свою жизнь. На просьбу объяснить возможную связь между тремя временами/изображениями некоторые участники смогли сразу обоснованно показать и дать другим возможность проследить взаимосвязь изображений: *«Я этим кусочком хотела показать, что мир конечный, где-то он начинается и где-то заканчивается, и что человек не может увидеть всего на свете и это границы того, что я смогу узнать, увидеть»*, *«...Это путь от плохого к хорошему, идеальному...»*. Для некоторых показать эту связь было сложнее:

«...настоящее – это класса с девятого... Все начинают задумываться, в классе, в школе начали говорить: выбирайте, что вы будете сдавать, чтобы потом поступить, чтобы потом работать. И я начала задумываться. Рамочки ничего не значат»

«...Нет никакого движения, потому что я не знаю, куда двигаться.»

«Я придумала только про будущее. Прошлого нет. Я его не нарисовала...».

Следующий вывод, основанный на наблюдении за участниками: автор рисунка, как правило, очень заинтересован в интерпретации других. В некоторых случаях начинались дискуссии на тему того, что действительно хотел изобразить автор, когда другие участники пробовали убедить автора, что их интерпретация его изображения более правильная, чем его собственная, находя аргументы: *«...Это не твое будущее, это настоящее, потому что это с тобой сейчас происходит, ты должна была это не здесь нарисовать...»*. *«На самом деле это не другой человек нарисован, а ты, ты просто сама себе признаться не хочешь, здесь ты и здесь тоже ты...»*. Другие участники, когда очередь доходит до автора, в любом случае сравнивали свои предположения с тем, что рассказывал автор, уточняли, удивлялись совпадениям и несовпадениям. В некоторых случаях знакомые друг с другом участники пытались уходить от рисунка и переходить на

личность человека, в таком случае они чаще всего начинали фразу: «я давно его/ее знаю и поэтому...» В таких случаях модератор останавливал говорящего и просил относиться именно к рисунку, а не к автору.

Интерпретации рисунков показали участникам не только возможные варианты трактовки, но и (в двух группах при обсуждении процедуры к этому пришли сами участники, без наводящих вопросов модератора) понимание, что человек описывает скорее не то, что хотел изобразить автор, а свои внутренние переживания/проекции: «*Может, это я дорога, которая веду тебя куда-то?*»

Каждый раз после проведения процедуры участники обращали внимание на появление более четкого видения будущего, выражали желание продолжить разговор и задавали большое количество вопросов, касающихся понятий самоопределения, позиции, субъектности, после того как данные понятия озвучивались модератором. Из 27 человек, которые приняли участие в процедуре, трое старшеклассников не вышли на решение задачи по самоопределению ни на одном из ее этапов. Искренний интерес, с которым абсолютное большинство участников включались в процедуру и готовность продолжать обсуждение темы после выхода из процедуры позволяют предположить возможность долгосрочной продуктивной работы по самоопределению индивидуально с каждым участником, проявившим интерес такой работе. Это позволяет говорить о продуктивности данной разработки и возможности ее использования в работе классного советника.

Дополнительными возможностями данной методики являются измерения параметров временной перспективы, которые разработали Е.И. Головаха и А.А. Кроник [17]. Выделяются следующие параметры временной перспективы:

- а) продолжительность – хронологический «размах» событий будущего;
- б) реалистичность – способность личности разделять в представлении о будущем реальность и фантазию;

в) оптимистичность – соотношение положительных и отрицательных прогнозов; степень уверенности в том, что ожидаемые события произойдут в намеченные сроки;

г) согласованность – связность событий прошлого, настоящего и будущего;

д) дифференцированность – степень расчлененности будущего на последовательные этапы: ближнюю и отдаленную перспективу.

Все вышеперечисленные параметры позволяют увидеть субъективную картину жизненного пути, индивидуальную историю, отражающую пространственно-временные характеристики жизненного пути — значимые события прошлого, настоящего и будущего, их причинно-следственные и целе - средственные связи. Временные измерения субъективной картины жизненного пути соизмеримы с масштабами человеческой жизни в целом. В этом образе запечатлено прошлое личности — история ее становления, ее настоящее — переживания текущей жизненной ситуации, и будущее — планы, опасения, надежды.

В рамках нашей работы мы можем говорить о небольшом, но крайне важном отрезке жизненного пути, когда подросток имеет возможность выбирать – рассматривать свою жизнь как совокупность обстоятельств, от него не зависящих, когда он «плывет по течению», или как последовательность действий, осуществляемых для достижения своей цели [3]. Эти два способа воспроизводства жизни образуют жизненную программу – разумное или неразумное отношение человека к благоприятным или неблагоприятным жизненным обстоятельствам через планирование достижения целей либо избегания неудачи [27]. Занимая субъектную позицию по отношению к организации времени своей жизни человек использует такую стратегию организации времени, при которой он действует проактивно – планирует свои действия наперед, активно преобразуя, превращая свое личное время в условие своего развития [3]. Анализируя проведенные процедуры, можно увидеть следующее – относительно

хронологического «размаха» событий будущего можно выделить три основных варианта, каждый с небольшими вариациями:

1) Четкое видение ближайшей и дальней перспективы с прорисованными деталями будущей жизни, понимание шагов, которые необходимо предпринять для того, чтобы прийти к этому будущему. Подобный вариант был у 4 человек.

2) Общее представление о будущем, очень поверхностное понимание о будущей профессии, примерное представление о высшем учебном заведении, куда планируется поступать. Четкое видение только самого ближайшего будущего (17 человек)

3) Будущее практически не представлено, есть только очень общие черты. Продолжительность будущего не явлена (6 человек)

По параметру реалистичности (способность личности разделять в представлении о будущем реальность и фантазию) больше половины участников (19 человек) способны четко разделять реальность от фантазии, у 5 человек это разделение представлено слабо, больше напоминает мечту, слабо связанную с реальностью, где они не соотносят свои возможности с амбициями. 3 человека не смогли четко представить будущее в каком-либо виде.

По параметру оптимистичности можно сказать, что 100% участников дают положительный прогноз и имеют высокую степень уверенности относительно сроков ожидаемых событий.

Говоря о параметре согласованности можно сказать, что около половины участников (15 человек) четко видят взаимосвязь событий прошлого, настоящего и будущего, 8 человек слабо видят связь между прошлым и настоящим либо настоящим и будущим и 4 человека испытывают сложности в связывании событий прошлого, настоящего и будущего в принципе. В их представлении изменения либо не видны вообще, либо события прошлого, настоящего и будущего не связаны между собой.

Такой параметр как дифференцированность представлял сложность для наблюдения в связи с тем, что само задание предполагало изображение относительно близкой перспективы. Более того, большая часть учащихся видит основным горизонтом будущего поступление в высшее учебное заведение, в крайнем случае – начало профессиональной деятельности. Но, тем не менее, несколько человек показали способность расчленять будущее на последовательные этапы – ближнюю и отдаленную перспективу.

Заключение.

Главное ожидаемое обществом новообразование юношеского возраста – возникновение жизненного плана, а переход к субъектности и принятие на себя ответственности за свое настоящее и будущее – ключевые моменты в становлении личности. Таким образом, задача самоопределения стоит перед каждым подростком. Данная тема особо актуальна сейчас, когда изменения в окружающем мире происходят быстрее, чем мы успеваем не только привыкнуть, но порой даже осознать их. Современная школа при работе со сложным периодом юношества должна обеспечить молодого человека инструментами, специально организованными местами и специально организованным сопровождением, оформленными таким образом, чтобы человек (юноша) приобретал самостоятельность и автономию.

В данной работе мы рассматривали возможность использования конфликтной конструкции для обнаружения самоопределения у старшеклассников, фокусируясь на предположении, что лишь через специально организованное действие возможно возникновение ситуации подлинного самоопределения.

В результате проведенного нами исследования и экспериментальной работы нам удалось получить подтверждение, что опыт участия в процедуре с использованием метода конфликтного конструирования способствует возникновению у участников ситуации самоопределения и занятию определенной позиции. Также полученные результаты позволяют продолжить работу в этом направлении в индивидуальном формате.

Данная работа может принести практическую пользу для работающих со старшими школьниками, в первую очередь для классного советника. Также наша методическая разработка может рассматриваться как первый шаг в ряде мероприятий, способствующих возникновению у старшего школьника внутренней потребности самоопределения.

Список литературы.

1. Абт Л. Э. Теория проективной психологии: Проективная психология – М.: Апрель Пресс, изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 528 с.
2. Абульханова-Славская К. А. Жизненные перспективы личности /К. А. Абульханова-Славская // Психология личности и образ жизни. – М.: Наука, 1988.
3. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни, – Москва : Мысль, 1991. – 299 с.
4. Александрова Г. И. О проблеме профессионального самоопределения школьников / Г. И. Александрова, Л. М. Карнозова // Проблемы самоопределения молодежи. – Красноярск, 1987. - С.46-54.
5. Аронов А. М., Опыт разработки организационно-деятельностной игры для решения задач педагогического и учебного самоопределения/А. М. Аронов, Б. И. Хасан // Прикладная психология. Опыт и перспективы: Межвуз. Сб. / Под ред. Б. И.Хасана; Краснояр. Ун-т. - Красноярск, 1990. С.130-136.
6. Берштейн А. А. Оставайтесь после уроков. Москва: АО «Акрон», 1997. – 224 с.
7. Божович Л. И. Психологические закономерности формирования личности в онтогенезе // Л. И. Божович Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды/ Под ред. Д.И.Фельдштейна. – Москва : Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК» 1997. – с. 180-192.
8. Васильева Н. П. Динамика юношеского возраста. Красноярск: Сибирский федеральный ун-т, 2007.-103с.
9. Васильева Т. С. ФГОС нового поколения о требованиях к результатам обучения / Т. С. Васильева // Теория и практика образования в современном мире: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, январь 2014 г.). — Санкт-Петербург : Заневская площадь, 2014. — С. 74-76

10. Выготский Л. С. Собр. Соч.: В 6 т. Т. 4. Детская психология./ Под ред. Д. Б. Эльконина. – Москва : Педагогика, 1982 — 1984. – 432 с.
11. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6 т. Т.3 Проблемы развития психики/Под ред. А. М. Матюшкина – Москва : Педагогика, 1983. - 368 с.
12. Гинзбург М. Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема / М. Р. Гинзбург // Вопросы психологии, 1988, №2. – с. 19-27.
13. Гинзбург М. Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема // Вопросы психологии. - 1988. - № 2. с.19-26.
14. Гинзбург М. Р. Психологическое содержание жизненного поля личности старшего подростка//Мир психологии и психология в мире. - 1995. - № 3(4). с.21- 28.
15. Гинзбург М. Р. Психологическое содержание личностного самоопределения/ М. Р. Гинзбург // Вопросы психологии. - 1994. - N 3. С.43-52.
16. Головаха Е. И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи. – Киев: Наукова думка, 1988.
17. Головаха Е. И., Кроник А. А. Психологическое время личности. – Киев,Наукова думка, 1984.
18. Гришина Н. В. Психология конфликта,2-е изд. — СПб.: Питер, 2008. — 544 с.
19. Дейвид Элкинд Эрик Эриксон и восемь стадий человеческой жизни / Э. Дейвид // Детство и общество/ Фонд Университетская Книга, Санкт-Петербург. – 1996.
20. Жукова Е. В. Управленческое видение и временная перспектива руководителей [Электронный ресурс] / Е. В. Жукова, Т. А. Нестик // Актуальные вопросы современной психологии: материалы Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, март 2011 г.). — Челябинск: Два

комсомольца, 2011. — с. 28-31. — Режим доступа : <https://moluch.ru/conf/psy/archive/30/213/>

21. Зотова О. И., Некоторые аспекты социально-психологической адаптации личности. Психологические механизмы регуляции социального поведения / О. И. Зотова, И. К. Кряжева // Москва : Наука, 1979. С.219-232.

22. Иванов Д. А. Философско-методологические основания педагогической деятельности, реализующей личностно ориентированное содержание образования/ Д. А. Иванов // Вопросы методологии. - 1992. - №3-4. С.65-82.

23. Карнозова Л. М. Самоопределение профессионала в проблемной ситуации // Вопросы психологии. - 1990 - № 6. С.75-82.

24. Козер Л. А. Функции социального конфликта / Пер. с англ. О.А.Назаровой; Под общ. ред. Л.Г.Ионина. - М.: Идея-Пресс, Дом интеллектуал. книги, 2000. - 205 с

25. Кон И. С. В поисках себя: Личность и ее самосознание. - М.: Политиздат, 1984. - 335 с.

26. Кон И. С. Психология ранней юности. М., Просвещение, 1989. - 256с.

27. Кроник А. А., Каузометрия : Методы самопознания, психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути : А. А. Кроник, Р. А.Ахмеров— Москва : Смысл, 2003. — 284 с.

28. Лученков А. В. Модель старшей школы, ориентированной на возрастные особенности учащихся: результаты внедрения [Электронный ресурс] : А.В. Лученков // Вопросы образования 2016 №2. – Режим доступа: <https://vo.hse.ru/data/2016/03/21/1128174343/Luchenkov.pdf>

29. Лученков А. В. Организационно-педагогические условия становления готовности старшеклассников к самоопределению: автореф. дис. ... кандидат педагогических наук : 13.00.01 / Лученков Андрей Владимирович. – Красноярск, 2018. – 23 с.

30. Маркова А. К. Психология профессионализма. - М., 1996.- 308 с.
31. Поливанова К. Н. Психологический анализ кризисов возрастного развития.: дис. ...докт.психол. наук: Психологический ин-т РАО; – М., 1999. – 304 с.
32. Поливанова К. Н. Психология кризиса, Материалы XVI конференции "Педагогика развития: кризис как условие и механизм развития", 2009г
33. Пригодич Е. Г. Урок в старшей школе, сборник трудов учителей и ученых гимназии «Универс», посвященный 20-летию гимназии, Красноярск, 2005, с.49-50
34. Психология. Словарь / Под общ. ред. А. В.Петровского, М. Г.Ярошевского. - 2-е изд. - М.: Политиздат, 1990. - 496 с.
35. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб: Питер, 2000..
36. Сафин В. Ф., Ников Г.П. Психологический аспект самоопределения // Психологический журнал, 1984, №4.
37. Сергоманов П. А., Васильева Н.П.Институциональные механизмы и условия перехода к самостоятельности и ответственности. Материалы XIII конференции "Педагогика развития: юношеский возраст - вершина детства и/или начало взрослости", 2006 г.
38. Старшая школа: возрастно-ориентированная модель: монография / Сергоманов П. А., Лученков А. В., Васильева Н. П., Логинова Н. Ф.Красноярск, 2012. – 232 с.
39. СТО 4.2–22–2009 Система менеджмента качества. Организация учета и хранения документов. – Введ. 22.12.2009. – Красноярск : ИПК СФУ, 2009. – 41 с.
40. Тарковский А. А. Иваново детство – Москва : 1962.
41. Толстых А. В. Опыт конкретно-исторической психологии личности / А.В. Толстых. – Санкт-Петербург : Алетейя, 2000. – 287 с.

42. Франк Л. К. Проективные методы изучения личности: Проективная психология – М.: Апрель Пресс, изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 528 с.
43. Фрумин И. Д. Переход в старшую школу: механизмы взросления : Методические материалы / И. Д. Фрумин, Л. В. Майорова, Д. К. Шалимов – Краснояр. гос. ун-т, Красноярск, 1993. - 82с.
44. Хасан Б. И. Границы компетенций: педагогическое вменение и возрастные притязания, Журнал практического психолога 2004, №3
45. Хасан Б. И. Конструктивная психология конфликта : учеб. пособие для бакалавриата и магистратуры / Б. И. Хасан. — 2-е изд., стер. — Москва : Издательство Юрайт, 2018. — 204 с.
46. Хасан Б. И. Конфликт-менеджмент. Конспект лекций / Б. И. Хасан, П. А. Сергоманов, Т. И. Юстус - Красноярск СФУ, 2007
47. Хасан Б. И. Психологическое содержание и институциональный смысл образовательных переходов.[Электронный ресурс] / Б.И. Хасан// Институт Психологии Практик Развития/Библиотека – Режим доступа: <http://ippd.ru/resources/library?file=697>
48. Хасан Б. И.«Кризис+кризис=?»/ Материалы XVI конференции "Педагогика развития: кризис как условие и механизм развития", 2009.
49. Хасан Б.И., Сергоманов П.А. Разрешение конфликтов и ведение переговоров. Учебное пособие.- Кр-ск-Москва, 2001
50. Цукерман, Г. А. Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов. – Рига: ПЦ «Эксперимент», 1997. – 278 с.
51. Штерн В. «Серьезная игра» в юношеском возрасте // Психология подростка: Хрестоматия / Сост. Ю.И. Фролов. – М.: Российское педагогическое агентство, 1997. – с. 20-32
52. Щедровицкий П. Г. Очерки по философии образования. – Москва : Академия, 1993.

53. Щедровицкий П.Г. К анализу топики организационно-деятельностных игр. Пушкино, - 1987. 44 с.
54. Cohen, Richard Peer Mediation in schools. Students Resolving Conflict – GoodYearBooks, 1995. – 263 с.
55. Friedrich Glasl Confronting Conflict. - Athenaeum Press Ltd, Gateshead, Tyne and Wear. – 2009. –184 с.
56. Girard, Kathryn Conflict resolution in the schools / K. Girard, S.J. Koch. – Jossey-Bass Publishers, San Francisco, 1996. – 187 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Перед вами лежит листок бумаги, на котором вам нужно изобразить свое прошлое, настоящее и будущее. Либо, второй вариант, себя в прошлом, настоящем и будущем. Это может быть любое изображение, единственное условие – это должен быть рисунок. Не текст, не таблица, а рисунок. Рисуйте так, как вы умеете. Когда вы закончите, отдайте рисунок мне. Когда все закончат, мы перейдем ко второй части нашей встречи – обсуждению. Мы будем обсуждать то, что вы нарисовали, поэтому будьте готовы, что ваш рисунок увидят все, присутствующие здесь. Если по какой-то причине вы не хотите или не можете участвовать, вы можете сказать об этом и не участвовать. Если у вас есть вопросы, вы можете задать их.

Перед началом обсуждения. Мы разберем все рисунки. Наша задача понять, что хотел изобразить автор, увидеть, как он это сделал. По ходу обсуждения я задам несколько вопросов. Участники описывают каждый рисунок по очереди, последним рисунок описывает автор.

Возможные вопросы на уточнение:

Как автор попал из прошлого в настоящее? Как это показано на рисунке?

Как автор чувствует себя в прошлом/настоящем/будущем? Как вы это увидели?

Что автор делает в настоящем/прошлом/будущем?

Что происходит на рисунке?

Как происходит переход от настоящего к будущему?

Вопросы к автору:

Что ты сделал, как поменял ситуацию? (от прошлого к настоящему)

Что ты планируешь сделать, чтобы попасть в твое будущее (на рисунке)?

Как ты двигался от прошлого к настоящему? Что ты делал? И т.д

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Процедура 1

	Участник 1	Участник 2	Участник 3	Участник 4	Участник 5
У4	<p>страшно. Занимается спортом. Катается. Он хочет улететь в Москву учиться. Хочет в отпуск.</p>	<p>он стал меньше учиться. Вся жизнь останется в прошлом (первые две картинки – связаны) Будущее – чистый лист. Ни старых друзей, ни занятий, ни мест. Новая жизнь. Не связывает в единую цепочку. Улыбка, скрывающая боль. Большой шаг, страх</p>	<p>в прошлом у него было много друзей и он очень не любил физику. Вижу два учебника, один доширак, 4 человека, горы, самолет и сноуборд и формулу. Он или очень любил или была поездка в горы, пропускал школу, много домашних заданий. И у него не хватало денег на еду)) Ему в настоящем времени страшно</p>	<p>Вы совсем не то. Прошлое – много взаимосвязей. Я уделяю время друзьям. Хочу заниматься сноубордом. Никогда не занимался (но катаюсь) Хотел быть летчиком. Страшно за себя. Вдруг не реализуюсь. На черте – ЕГЭ. Где-то с кем-то договориться, где-то какие-то связи. Я в процессе. Я ищу себе где учиться и кем работать. Через знакомых... Жизнь пойдет размеренным ходом. Сейчас бета-версия. Сейчас мы просто школьники в сером социуме, ничего не остается, кроме как учиться</p>	<p>экзамен сдавал. Прошлое и настоящее схожи, стремиться к изменениям.</p>
У2	<p>Пишет. Три направления, в которых она мечется</p>	<p>Хотела быть журналистом, попробовав поняла, что это чересчур. Переломный момент, что не могу быть журналистом. Страх выбрать не то и все будет не так. Опробованные варианты. Инженерка, писатель, журналист, пытаюсь распутаться и найти дорогу. Все станет хоть немного</p>	<p>Вика смотрит в светлое будущее и надеется. Неуверенность кем быть В настоящем поняла, что выбор неправильный. Надеется выйти в светлое будущее. Куда-то она</p>	<p>Правильный ли выбор. Переживание о будущем, много непонятого в настоящем. Запуталась.</p>	

		легче. За счет чего? За счет еще одного переломного момента. В будущем я знаю, что будет момент минус школа, минус знакомые, минус друзья. Я не собираюсь оставлять это все. Сентябрь 21 года. Неважно куда, важно уйти. И становится легче	придет.		
У1	Все нарисовали три, а я одно! Я неправильно сделала. Я в будущем. Я поступила, настоящего нет. Я придумала только про будущее. Прошлого нет. Я его не нарисовала. После будущего еще будущее.	Возможность выбора, меня пугает пустое облако. Так не может быть. Должно быть что-то, не должно быть пустоты.		На стыке двух миров, она не знает, как определиться. Она до сих пор не знает, что выбрать. Саша в сомнениях и сомнения идут вместе с ней.	В облаке настоящее. Она пыталась показать выбор
У5	Нашла выход Неуверена в себе. Сердце разбито. Какие-то личные проблемы.	Подружки и она. Море, вода, свобода. Сейчас нашла дверь в будущее и хочет в нее зайти/открыть. «Я» в кружке – зона комфорта. Клубок распутывается , но не понятно распутается ли до конца. Не видно на рисунке.		Надеюсь, что распутаюсь в конце. Я в кругу – всегда выделяю себя и никого не пускаю. Сформированная личность – корона. Подруг в будущем не будет. Сложится, что хотя бы одна останется. Текст. Задача распутать – не важна. (За счет чего распутался клубок проблемы?) сам по себе постепенно распутался. Душевное состояние – разбитое сердце. Найду выход, выйду, клубок	

				<p>распутается. Птицы – свобода, самостоятельность. Близких людей рядом не будет. Какое-то место, большой город. Как появится корона – я выйду из настоящего и прошлого. Все поменяется, будут другие люди. Что ты делаешь, чтобы дверь открылась? Развиваюсь, выхожу из зоны комфорта. Свобода=самостоятельность</p>
Макс	<p>Один. Он не может быть с другими людьми, отделяет себя от них. Несколько человек только рядом.</p>	<p>Люди, которые выделяются (мое окружение) Будущее. Они смотрят в будущее. Люди, которые смотрели в будущее, выросли еще больше. Остальные вокруг. Я в больших. В прошлом нет разграничения семья и общество, а дальше расстояние больше и больше. Я разграничил основные направления жизни. А дальше я пока что не умею разграничивать, а дальше буду. Социум и личное (близкое и не близкое) Семья и другое (все остальное) Есть люди, которые тебя в момент сомнений перетянуть в тусовку. И всегда будут. Маленькие люди – живут настоящим. Большие – смотрят в будущее. У них есть система, есть план. План есть давно и там происходят корректировки. Они делают мне страшно. Когда я спрашиваю людей, что будет, они не думают. Есть погружение в будущее, ты пытаешься оценить себя для будущего. А есть, которые не думают. Если люди имеют структуру, начинают что-то</p>	<p>Ты выделяешься из толпы. Хочешь занять место. Выше, чем остальные. Непонятно, почему расстояние увеличивается. Дом и работа дальше друг от друга. Специально?</p>	

		делать, они адекватны, а если они говорят, что «я стану президентом», но ничего не делают, это неадекватно.		
--	--	---	--	--

Процедура 2

	Участник 1	Участник 2	Участник 3	Участник 4
У2	Четкие границы, они разделены, разница между рамками, есть четкая линия, было что-то плохое. В настоящем есть какое-то волнение. Будущее агрессивно, прошлое спокойное, завитки – запутанность. Все проще, чем кажется. Нет четких вещей, только образы, Олег очень творческий. Тысячи вариантов можно предложить (трактовки)	Мне будущее очень нравится , оно должно быть таким. Неопределенность устраивает. Наибольшее внимание направлено сюда (в будущее). В прошлом все очевидно – есть яркие моменты, перекресток и выбор и показано, куда я пошел. Выбрал тот, где есть цвет. Красный – радость жизни, источник, граница четкая, потому что я могу обозначить четкие временные рамки, есть настоящее, в котором есть витиеватые пути. Это абстракция, полная абстракция, я терпеть не могу конкретику, как можно рисовать конкретное что-то, когда не обозначили рамки, можно поставить себе определенную границу и	Все времена связаны, есть переход, линия, границы разные – одна четкая, другая размазана	Гармонично, запутанно, много вариантов может быть

		<p>рисовать в ней, но рамки я не люблю. Есть скрытые вещи (в настоящем), когда-нибудь они откроются. Белая линия – проекция на жизнь, как душа человека – неизвестно, откуда она пришла, куда она уйдет, или основная мысль, которая неизвестно откуда пришла и неизвестно, куда придет. Для меня это что-то неуловимое. Есть что-то неисследованное человеком и обычно оно пугает людей. Ты планируешь работать в этой неопределенности? – Для меня слово планируешь очень страшное, как получится, вернее, как выйдет чуть позже, как я сделаю чуть позже. Но у тебя пока нет плана как это сделать – Да у меня и плана ЧТО сделать нет. И когда тоже нет. Бояться неопределенности – это нормально.</p>		
У1	<p>Я этим кусочком хотела показать, что мир конечный, где-то он начинается и где-то заканчивается, и что</p>	<p>Есть головастик, есть лягушка и потом она превращается в принцессу. Принца мы не наблюдаем. Прошлое – болото, настоящее. А будущее –</p>	<p>Я сомневаюсь в том, что здесь прошлое, что настоящее, что будущее, есть границы, но я думаю, что это вообще просто какой-то</p>	<p>Что-то произойдет и ты станешь принцессой, поймешь, что ты и есть принцесса, все скрыто в лесу, непонятно что, где и</p>

	<p>человек не может увидеть всего на свете и это границы того, что я смогу узнать, увидеть. Прошлое – я головастик. Болото. Я хотела показать границу между настоящим и будущим – деревья. Я сижу довольная, потому что мир – он сложный и я уже разобралась в нем и сижу довольная, что я все поняла. Самое интересное было (будет) в лесу...</p>	<p>большой лес. Оно как бы расширяется, как угол зрения, растет кругозор, растешь ты. Я вижу единственное темное пятно – есть подозрение, что прошлое Полина пытается скрыть. Ему уделено меньше всего внимания, меньше всего места на рисунке, это Полина не хочет показывать или сама не хочет о нем вспоминать</p>	<p>отдельный мир, именно в голове Полины и только у Полины, она принцесса...Все это только ее и ничье больше</p>	<p>как, главное, что все будет хорошо. Солнышко светит, травка цветет, цветочки красивые</p>
УЗ	<p>Мне кажется, что это плакаты, а не картины или фотографии. В будущем – просто фотографии, не семья. Может, актеры или певцы.</p>	<p>Прошлое. Это могут быть фотографии, это могут быть картины, которые ты рисовала, это люди, которые не с тобой, но которые для тебя важны. Одинокая плачущая девочка, для которой спасением является музыка. Мы видим нечеткую границу, которая переводит нас...но в то же время есть линия горизонта, которая соединяет все три поля. Настоящее. Есть дорога, по которой ты идешь, но тебе</p>	<p>Это путь от плохого к хорошему, идеальному, прошлое было тяжелое, я везде один воин в поле, это плакаты, музыка очень важна и это рок-группы. Музыка – стена от всего. Сейчас происходит восстановление, пытаюсь как то работать над собой, это груз прошлого (кандалы), которое все равно волочится. Сначала я не задумывалась насчет дороги, я просто ее</p>	<p>Ты была замкнутой в себе, ни с кем не общалась, семью во внимание не брала, была сама по себе, одиночка. Была толстенькая, некрасивая, все у тебя было ужасно. Потом меня нет. Может, я дорога, которая веду тебя куда-то? У тебя мало свободы (в настоящем) Почему то нет уже людей рядом. Она что-то хочет очень сильно, но ей</p>

		<p>мешают кандалы, которые тебя сковывают. Нет ничего рядом кроме деревьев и кустов. Будущее. Оно находится позади тебя и ты от него как бы пытаешься уйти, тебя что-то держит, мешает. Будущее. Много наград, побед, дипломов за что-то, курорт, семья, люди, которые тебе дороги.</p>	<p>нарисовала, но по сути Олег верно сказал, что я не тороплюсь в будущее, иду по дороге и пытаюсь найти себя. В будущем я хочу быть профессиональным массажистом, у которого будет много дипломов и помимо этого я хочу путешествовать, это фотографии с отдыха, общение с людьми, не то что это семья, а просто люди, которые по миру будут встречаться, буду находить себе компанию со всего мира</p>	<p>запрещают. В будущем она хочет стать массажистом. Нигде у нее нету близких людей. Нигде. Работа, дипломы.</p>
У4	<p>Ошибки по Фрейду – мы проходили по психологии, два раза написано настоящее, это не просто так. Похоже на взрыв, типа солнце взорвалось. Школа и работа какие-то одинаковые</p>	<p>Рамки. Используется символика – розовый цвет – нежность, это очень много говорит о человеке и о его настоящем и о том, что в будущем это не изменится, остается константой на протяжении всего рисунка. Меняются цвета, наверно, это только для того, чтобы выделить форму, но если бы рисовал я, есть цвет и это огромная власть над передачей эмоциональной составляющей</p>	<p>В прошлом весь акцент был сделан на друзьях, на том, чтобы погулять, потусить, школа зачеркнута – значит не было времени на учебу, в настоящем забыли про гулянки, подружка осталась, начались ее увлечения: 9 мая, пост номер 1, учеба, школа, она всегда поет, наверно. В будущем – то, что она хочет, поступить в МВД, найти родного человека и чтобы подружка была))</p>	<p>В моем прошлом – оно было самое насыщенное, у меня было много друзей, воспоминания самые теплые и хорошие, подружка уже со мной, но другие друзья тоже есть. Я не знаю, почему я ошиблась (настоящее вместо будущего) настоящее – это класса с девятого, я начала учиться, экзамены, уже у меня нет друзей таких,</p>

		<p>рисунка, она не изменяется на протяжении всего рисунка.</p>	<p>Прошлое – это солнце, цветочки, всегда лето, много людей, двор, деревня, хорошие теплые воспоминания. В настоящем этого нет</p>	<p>появляется, что я начинаю ходить на хор, мне нравится петь, для меня очень важен пост номер один, я начинаю задумываться о своем будущем. Я в военной форме. Я сейчас почти не гуляю. Я поняла, что если не начну учиться, я никуда не поступлю. Все начинают задумываться в классе, в школе начали говорить: выбирайте, что вы будете сдавать, чтобы потом поступить, чтобы потом работать. И я начала задумываться. Рамочки ничего не значат. Будущее – МВД, я очень хочу поступить и работать потом следователем. Я хотела нарисовать какие-нибудь тусовки, но подумала нет.</p>
--	--	--	--	--

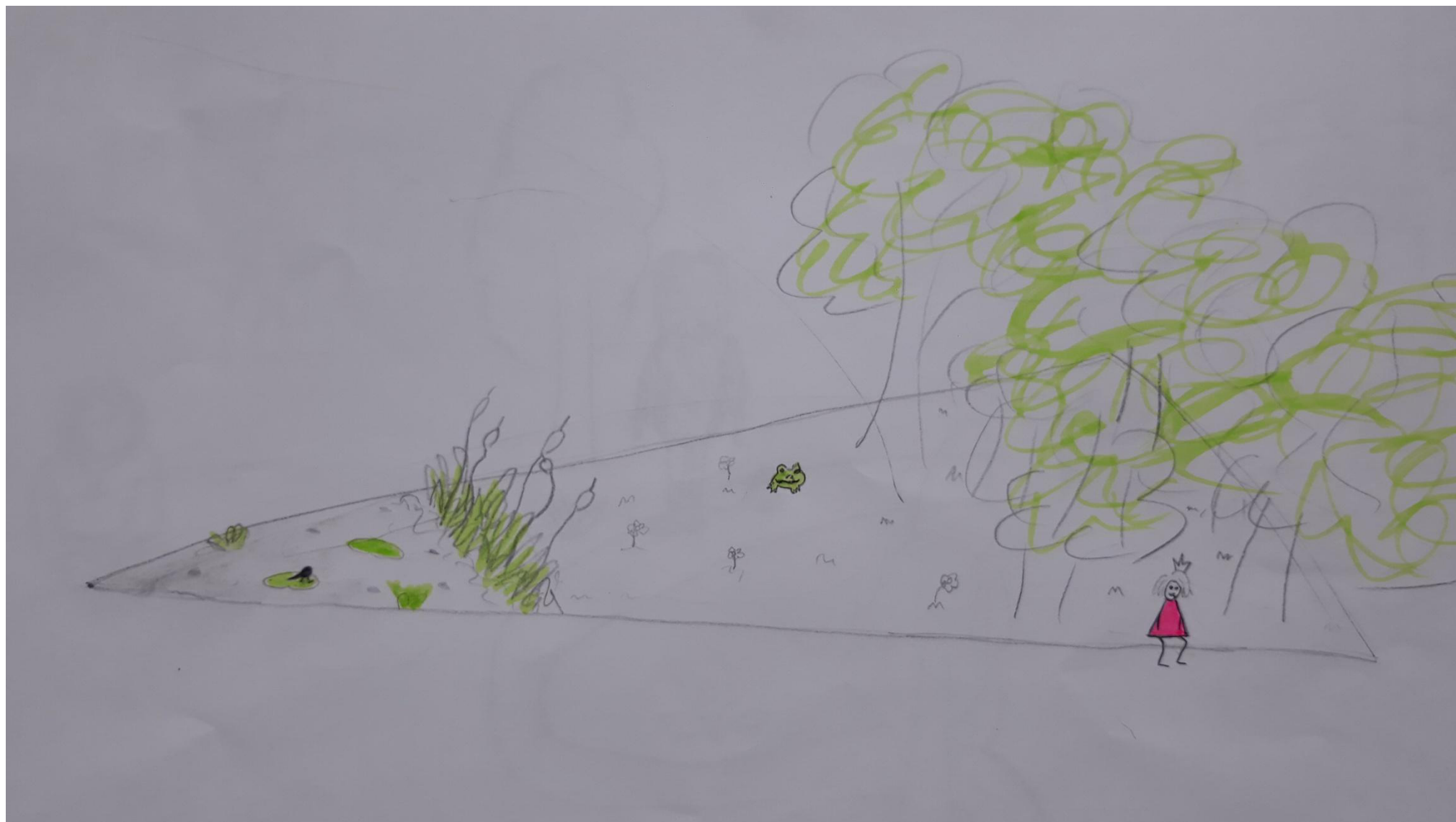
Процедура 3

	Вика Участник 1	Виолетта Участник 2	Соня Участник 3
У2	<p>В прошлом много эмоций, много движения, кажется, что эмоции плохие, но на самом деле солнце светит, значит, не все так плохо. Море слез, видимо. Внутри все бушует. Но корабль плывет. В принципе, человек чувствует себя хорошо. Настоящее – корабль без движения, потухший, солнце светит, есть облака, какие то эмоциональные переживания. Она ничего не прикладывает, чтобы продвигаться, ждет, что ее кто то начнет подталкивать. Море спокойное. Эмоции «живу и хорошо». Будущее. Фигура одинока, но надеется на что то – две птицы, две горы. Горы со снежными вершинами. Внизу тепло, наверху немного холодно. Неуверенность в отношениях. Бредет по степи одна. Что будет – мысли есть, стереотипы, но своего нет.</p>	<p>Воду я ассоциирую со своим плавающим состоянием. У меня в жизни пока нет ничего своего, ни профессии, ничего. Я как бы плаваю сейчас в этом мире и пытаюсь определить что вообще делать в будущем. В прошлом были всякие дурацкие события и солнце – это хорошие моменты в прошлом. Постоянные эмоции подросткового периода, когда все слишком близко к сердцу принимается и слишком все ярко ощущается. Поэтому все бушующее. Сейчас облака – это небольшие, незначительные. У меня сейчас в жизни все очень спокойно. И непонятно. Нету никакого движения, потому что я не знаю, куда двигаться. Ничего не происходит интересного. В будущем картинка меняется с моря на землю, я надеюсь, что буду твердо стоять на земле, горы тоже основательный предмет на земле. Смотрю в даль, много сказали, что я думала, или что-то не думала, а потом подумала, что наверно это на самом деле так. Как про птичек – я их просто</p>	<p>В прошлом и настоящем нет человечка, а в будущем он есть. В прошлом разбитое сердце и дождь. Дождь, это, наверно, все плохо и тут море и ураган, наверно. Или шторм. Кораблик. В настоящем все спокойно, солнце светит, облака, все тихо, спокойно, мирно. Кораблик остался. У него уже парус не поднят. Солнышко – это хорошо. В будущем появляется человек, все поменялось, какие то горы, трава, наверно. Человек – не знаю, кто это. Может, это она. И две птицы. И горы тоже две. В будущем все непонятно, как это связано, при чем тут горы.</p>

		так нарисовала, а потом подумала, что это и правда может быть семья и прочее. (за счет чего произошли перемены?) изменился круг общения, откинула многих людей, потому что перестали друг друга понимать. Какие то интересы поменялись.	
У3	Прошлое у нее - сердце в сердце. Она улыбается, у нее открытые глаза, прошлое открыто. Человек, который любит и умеет общаться. И она всех любит, потому что есть сердце. В прошлом она более широких позиций. Она становится четче с каждым шагом. Она себя оттачивает, прорисовывает. В настоящем ты четче, ты знаешь, куда двигаешься. В будущем ты себе не изменяешь, избавляешься от ненужного и меняешь нужное.	Она похудела. Сердце становится меньше.	Сердечко везде – я люблю всех и себя тоже, себя в первую очередь. Везде есть имя, я хочу быть собой и остаться собой с прошлого до будущего.
У1	Действительно, прошлое веселое, активное, быстрое, много событий. Есть рюкзак – заботы. Все время с собой, груз ответственности. Сил хватает, но груз был. Сейчас – усталость. Черепаха улыбается. Все стало медленнее, монотоннее. Про основательность я даже не подумала. Ползешь тихонько. Туман в будущем – мне бы	Я вижу бабочку с рюкзаком. Потом черепаха, потом дом, туман, спокойствие. Зачем туман? В прошлом было весело, было легко, порхание, все быстро. сейчас все медленное, ничего особенного, наверно, не происходит. Тихонечко продвигается человек к будущему. Там рыбка, грибочек, дерево, туман, затишье. Туман – спокойствие, удовлетворение.	Рюкзачок – это обучение, студенчество. Будущее – неизвестно, что будет. Черепаха – твердо стоит на ногах и на ней держится весь мир. Непонятно, куда идти. Почему туман? Почему одна рыба, одна птица, один дом? Туман – это нечеткость. Река вытекает из двери? Свобода? Рыба – это она плывет. В далекие края.

	<p>хотелось, чтобы так было, мечта. Будущее рисовать сложнее всего. Я понимаю, что я хочу, но осознаю, что быстро оно не случится. Туман – это я. От меня много зависит, но я многие вещи размазываю, тяну, не делаю. Постоянно появляются сюжеты, вокруг слишком много дел. Хочется быть бабочкой, хочется быть, как рыба в воде.</p>		
--	--	--	--

ПРИЛОЖЕНИЕ В



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

Институт экономики, управления и природопользования
Кафедра управления человеческими ресурсами

УТВЕРЖДАЮ
Заведующий кафедрой 
подпись инициалы, фамилия
« 01 » 07 2019 г.

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ


«Конфликтная конструкция как инструмент для самоопределения»

37.04.01. Психология

37.04.01.03 «Конфликт-менеджмент»

Научный руководитель  д-р психол. наук Б.И. Хасан
подпись дата профессор

Выпускник  Е.П. Карпинская
подпись дата

Рецензент  А.В. Лученков
подпись дата канд. пед. наук
руководитель департамента
довузовской подготовки и
нового набора ФГАОУ ВО СФУ

Красноярск, 2019