

Опыт выявления ресурсных возможностей учебного курса "Интересы. Ценности. Нормы" для становления конфликтной компетентности подростков

Хотя интерес подростков к областям психологии, этики и т.п. в современной психологии развития объяснён и «канонизирован» как возрастной, однако сегодня нельзя сказать, что человековедческие курсы нашли и заняли своё место образовательном пространстве подростковой школы.

Возможно, это связано с тем, что на сегодняшний день не до конца ясно осмыслено и артикулировано, своеобразие их предполагаемых эффектов и результатов, отсутствуют ясные критерии и средства их психологической диагностики.

В условиях Красноярской гимназии "Универс", построенной по принципу "школы взросления" действует учебный курс "Интересы. Ценности. Нормы" для 5-7 кл. (Б.И. Хасан, А.В. Дорохова), специально спроектированный для обеспечения продуктивного разрешения половозрастных и идентификационных конфликтов подростками, развития их конфликтной компетентности. Нам важно обсудить опыт выявления влияния этого курса на становления конфликтной компетентности подростков.

Подробно о курсе можно узнать из работ авторов [2, 3]. Укажем его наиболее существенные для дальнейшего обсуждения признаки. Курс устроен принципиально деятельностно. Это не столько разговор о конфликте, а сколько практика разрешения возникающих в процессе обсуждения противоречий, моделирования учебного конфликта и его разрешения на материале тем, актуальных для подростков: «Отношение ко мне», «Я и мои друзья», «Я и моя семья» и т.п. Преодолевая разногласия и противоречия в образовательной ситуации, подростки получают опыт **сотрудничества, партнёрства** со сверстниками как продуктивных стратегий разрешения конфликтов.

Подходя к решению задачи выявления результатов курса, мы должны располагать рабочей моделью содержания конфликтной компетентности и представлением об особенностях её становления в подростковом возрасте. Мы подходим к решению этой задачи с позиций конструктивной психологии конфликта и культурно-исторической концепции.

В самом общем виде конфликтная компетентность - это умение удерживать противоречие в продуктивной конфликтной форме, способствующей его разрешению (Б.И. Хасан). В составе конфликтной компетентности, как показывает анализ работ, в которых разрабатывается это понятие (Петровская, 1996; Б.И. Хасан, 1996; Т.И. Привалихина, 2004), можно выделить: отношение - установку к конфликту в целом; комплекс внутренних ресурсов, направленных на распознавание и работу с противо-

речием, лежащим в основе конфликта и ресурсов, связанных с организацией взаимодействия по разрешению этого противоречия.

Указанные выше авторы единодушны в том, что ключевое значение имеет отношение-установка: как участники воспримут конфликт, как отнесутся к нему - часто оказывается решающим для его преодоления. Продуктивный подход предполагает отношение к конфликту "как шансу решить назревшие противоречия и тем самым продвинуться в развитии личности и ситуации" (Л.А. Петровская), что и определяет его восприятие не как досадной помехи, а скорее как задачи, требующей творческого решения.

Возможности становления конфликтной компетентности подростка, на наш взгляд, не исчерпываются стихийно проживаемой практикой разрешения конфликтов, которыми изобилует этот возраст. Основным отличием подросткового этапа становления конфликтной компетентности мы считаем то, что отношение к конфликту, культурные способы и индивидуальные ресурсы его разрешения приобретают на этом возрастном этапе принципиальную возможность стать осознанными. Эта образовательная задача может быть поставлена перед подростками открыто и явно и, прежде всего, на материале субъективно значимых для подростков полоролевых и межличностных конфликтов.

В рамках данного исследования мы предполагали, что в рамках курса ИЦН подростку могут быть переданы продуктивно-ориентированные представления о конфликте, а также некоторые средства анализа межличностного конфликтного взаимодействия, которые позволят в реальной конфликтной ситуации действовать не импульсивно и непосредственно, а произвольно, опосредствованно, осмысленно, компетентно.

Исходя из этого, нами эмпирически проверялась следующая **гипотеза**:

Подростков, занимающихся по программе "ИЦН", отличает от их сверстников, в обучении которых отсутствуют специальные возрастно-ориентированные курсы:

1. более высокий уровень продуктивности субъективных представлений о конфликте;
2. более высокий уровень владения средствами анализа конфликтного взаимодействия.

Изложим последовательно обоснование, методы и результаты проверки этих предположений.

1. Первый такт исследования был нацелен на выявление, так называемых, мета-эффектов курса, в качестве которых можно, с нашей точки зрения, рассматривать **продуктивность представлений подростка о конфликте**, его функциях, способах разрешения.

Представление о конфликте, будучи частью индивидуального сознания, является как отражением "внутреннего опыта", так и предвосхищением поведения, установкой, как и другие обыденные представления (Л.С. Выготский, Д.А. Леонтьев и др.). У подростков представления о конфликте могут складываться как под влиянием

воспитания, обучения, так и из личного опыта, стихийно. Хотя выполнено исследование представлений подростков о конфликте (Семёнов А.В., 2002), в литературе не обнаружен их анализ с точки зрения продуктивности.

Было уже указано выше, что продуктивный подход к конфликту - один из ключевых факторов конфликтной компетентности. Уточним признаки продуктивности/ непродуктивности представлений о конфликте. Б.И. Хасан считает, что основной помехой в реализации продуктивного подхода к конфликту выступает негативное отношение к конфликтам в житейской, а вслед за этим и в образовательной практике, связанное с ошибками в оформлении представления о конкретном столкновении (Б.И.Хасан, 1996). Он считает конфликтофобию, обусловленную присущими обыденному сознанию негативными установками по отношению к конфликтам, за которыми стоит страх перед их возможным разрушительным влиянием, основной причиной восприятия конфликта как опасности, угрозы собственному благополучию, отношениям с людьми и т.п. Конфликтофобия проявляется в сильном эмоциональном реагировании на противоречивые и конфликтные ситуации, стремление поскорее избавиться от конфликта, например, с помощью подавления, избегания или ухода.

Напротив, продуктивными, по мнению ведущих специалистов в области психологии конфликта (Н.В. Гришина, Л.А. Петровская, Б.И. Хасан) являются представления о конфликте как нормальном, естественном явлении жизни, имеющем как свои позитивные стороны - потенциальные возможности, так и негативные стороны - угрозы. Представление о необходимости для разрешения конфликта занимать активную разрешающую позицию, ясно излагать и аргументировать свою позицию, пытаться понять основания иных позиций. Стремиться к совместному урегулированию конфликта с учётом интересов всех сторон.

Для выявления субъективных представлений о конфликте нами был разработан опросник "Конфликт в субъективном представлении подростков". Большинство из 14 вопросов в нём составлено по принципу "незаконченных предложений". Например: «Если уж конфликт начинается, то я...»; «Было бы лучше, если бы конфликт...»; «Было бы лучше, если бы люди в конфликте...»; «Считаю, что для наилучшего разрешения конфликта надо...». Заполнить анкету предлагалось анонимно, указывая только пол и возраст.

Выборка: 176 учащихся подростковой ступени: экспериментальная группа - 89 подростков, обучающихся по программе курса "ИЦН" (30 чел. - 5 кл., 30 чел. - 6 кл., 29 чел. - 8 кл.); контрольная группа - 87 подростков, не обучающихся по программе "ИЦН" (29 чел. - 5 кл., 30 чел. - 6 кл., 28 чел. - 8 кл.). Группы были уравнены по академической успеваемости участников.

Ответы анализировались по следующим параметрам:

1. Отношение к конфликту.
2. Понимание функций конфликта.
3. Позиция в конфликте.
4. Способы действия и взаимодействия в конфликте.

5. Ориентация на партнёров по взаимодействию.

Для количественной оценки продуктивности отдельных представлений о конфликте нами была разработана четырёх-балльная порядковая шкала, валидизированная методом экспертных оценок. Приведём её с иллюстрациями из полученных ответов.

1. Отношение к конфликту

0 - конфликт воспринимается как исключительно деструктивное, угрожающее явление;

1 - конфликт воспринимается как нежелательное, но неизбежное явление;

2 - конфликт воспринимается как нормальное, естественное явление;

3 - преобладает отношение к конфликту как потенциально-продуктивному.

Примеры из анкет:

«Я отношусь к конфликту *очень плохо [отрицательно, негативно]* - 1б.

«*Да я вообще думаю, что без конфликта и жизнь бы не состоялась*» (д., 11 л.); «Я отношусь к конфликту *нормально, и иногда, если считаю нужным, вмешиваюсь в него*» (м., 12 л.); «Конфликт – это *естественно. Без них было бы скучно, все бы жили по чужим правилам, законам, не выражая себя*» (д., 12 л.) - 2 б.

«Я отношусь к конфликту *как к учению по жизни*» (м., 11 л.) ; «Я отношусь к конфликту *как к препятствию, преодолев которое, узнаешь новое в жизни*» (д., 12 л.) - 3 б.

2. Понимание как позитивных, так и негативных сторон конфликта

0 - названы только отрицательные стороны конфликта;

1 - преобладают "минусы", но названо и не менее одного "плюса" конфликта;

2 - названы равно как позитивные, так и негативные стороны конфликта;

3 - преобладают положительные стороны конфликта.

Примеры «плюсов» конфликта из анкет:

«*Когда человек конфликтует, он набирается ума*» (Маша Н., 6 кл.);

«*Узнаешь самого себя, свои черты характера, узнаешь человека*» (м, 13 л.);

«*Конфликт нужен для того, чтобы лучше узнать другого человека*» (д, 11 л.);

«*Во время ссоры можно найти нормальных, веселых людей и занести их в раздел «new friends»*» (д, 11 л.);

«*Люди могут узнать свои плюсы и минусы, посмотреть на себя со стороны*», - (д, 13 л.).

«*Польза конфликта в том, что человек доказывает своё превосходство, закаливает характер*» (д., 12 л.)

3. Понимание конфликта как средства разрешения противоречий, проблем

0 - конфликт как "ответ" на нежелательное, "неправильное" поведение других;

1 - конфликт как способ предъявить претензии другим;

2 – конфликт как возможность **выяснить** "истину", причину разногласий, трудностей;

3 - конфликт как **средство разрешения** противоречий, проблем.

Примеры из анкет:

«В конфликте я обычно высказываю свои претензии, указываю на "траблы" по отношению ко мне» (д., 11 л.) - 1 б.

«Было бы лучше, если бы конфликт выяснял истину, правду, но бывает и наоборот» (д., 12 л.); «В конфликте я обычно стараюсь не обидеть человека, не показать, что именно он не прав, понять, разобраться и попытаться выяснить, из-за чего все-таки мы разбираемся, что произошло» (д., 12 л.) - 2 б.

«Конфликт нужен, чтобы разобраться, а потом жить нормальной, спокойной жизнью, чтобы дружба стала лучше» (д., 11 л.); «Польза конфликта в решении важного вопроса в отношениях» (д., 13 л.); «Конфликт нужен, чтобы окончательно решить реально заколебавшие проблемы» (д., 13 л.) - 3 б.

4. Готовность занимать субъектную, разрешающую позицию в конфликте

0 - претерпевающая, пассивная, избегающая позиция;

1 - готовность отстаивать свою позицию, "смягчать" ситуацию;

2 - готовность отстаивать свою позицию культурными средствами (разъяснять, аргументировать) и выяснять позиции других;

3 - готовность брать ответственность за разрешение ситуации: инициировать, организовывать переговоры, выступать посредником.

Примеры из анкет:

"Если уж конфликт начинается, то я..."

"...стараюсь не замечать этого человека, надоест - сам помирится" (д., 12 л.); "...всё-таки стараюсь его избежать" (м., 11 л.) - 0 б.

"...отстаиваю своё мнение" (м., 12 л.); "... начинаю как-то смягчать обстановку" (м., 12 л.) - 1 б.

"... пытаюсь справиться с конфликтом сама" (д., 11 л.) - 2 б.

"... пытаюсь уладить его, а если мне не удаётся уладить конфликт, я начинаю разбирать его до победного конца" (д., 13 л.); "... пытаюсь найти то решение, которое выгодно всем сторонам" (м., 12 л.); "... постараюсь успокоиться сама и успокою всех, и постараюсь найти наилучший выход из этой ситуации" (д., 11 л.) - 3 б.

5. Ориентация на учёт позиции другого, совместное решение конфликта

0 - эгоцентризм: переживание, осознание исключительно своей позиции;

1 - помимо своей, замечается и иная позиция других участников конфликта;

2 - готовность выяснять, понимать позиции других;

3 - поиски решения, удовлетворяющего интересы всех участников конфликта.

Примеры из анкет:

"Люди конфликтуют, чтобы отстоять своё мнение и превосходство" (д., 12 л.); "Если уж конфликт начинается, то я виню во всём партнёра, ругаю всех, но не себя" (м., 12 л.); "Было бы лучше, если бы в конфликте всегда побеждала я" (д., 12 л.) - 0 б.

«В конфликте я обычно стараюсь меньше травмировать людей своими негативными эмоциями, грубыми словами» (д., 12 л.) - 1 б.

«Было бы лучше, если бы конфликт был взаимным выяснением мнений друг друга» (д., 13 л.); «Считаю, что для наилучшего разрешения конфликта надо посмотреть на конфликт глазами конфликтующего с тобой человека и понять, какие у него потребности», (д., 13 л.); «В конфликте я обычно пытаюсь понять другого. И мне это иногда удаётся. Часто я отстаиваю своё мнение, но не забываю прислушиваться к мнению другого» (д., 13 л.) - 2 б.

«Считаю, что для наилучшего разрешения конфликта надо уметь найти решение, устраивающее всех участников конфликта», (м., 12 л.) - 3 б.

6. Представление о поведении в конфликте

0 - драка, силовое противостояние;

1 - обозначено нежелательное поведение: "не кричать", "не драться" и т.п.;

2 - необходимо решать конфликт мирно; обращение к посреднику.

3 - необходимость мирных переговоров, поиска взаимоприемлемого решения.

Примеры из анкет:

"Считаю, что для наилучшего разрешения конфликта надо поорать и спокойно разойтись" (д., 11 л.); "Если уж конфликт начинается, то я обзову человека и отвернусь" (м., 11 лет) - 0 б.

"Было бы лучше, если бы конфликт был без драки" (м., 11 лет) - 1 б.

"Было бы лучше, если бы в конфликте не доходили до драки, грубых слов и матов. Ещё бы пытались решать его с умом и цивилизованно" (д., 13 л.) - 2 б.

"Если уж конфликт начинается, то я пытаюсь разобраться в причине, выслушать все точки зрения, высказать свою и вместе найти решение конфликта" (д., 12 л.) - 3 б.

Нами было проанализировано 176 анкет. Не останавливаясь на, безусловно, интересных деталях и тонкостях гендерных аспектов, сосредоточим своё внимание на различиях представлений подростков экспериментальной и контрольной групп о конфликте с точки зрения их продуктивности. При анализе анкет мы оценивали выраженность каждого из заявленных параметров в баллах и подсчитывали суммарный балл для каждого участника исследования.

Таблица 1. Продуктивность представлений о конфликте в экспериментальной и контрольной группах в показателях среднего по группе суммарного балла.

Год обучения, средний возраст	Экспериментальная гр.		Контрольная гр.	
	девочки	мальчики	девочки	мальчики
пятый, 11 лет	8,73	5,33	7,7	4,5
шестой, 12 лет	10,2*	7,06	8,66*	5,86
седьмой, 13-14 лет	7,18*	6, 5**	6,71*	3,33**

* - различия между выборками значимы по критерию Фишера при $p < 0,05$; ** - при $p < 0,01$.

Как видно из таблицы, показатели экспериментальной группы неизменно превышают показатель контрольной. И что особенно интересно, различия с возрастом усиливаются и становятся значимыми к седьмому году обучения, год спустя после завершения в экспериментальной группе курса "ИЦН".

Общая тенденция заключается в том, что на шестом году обучения (12-13 лет) как у мальчиков, так и у девочек наблюдается наиболее высокий уровень продуктивности излагаемых представлений - своеобразный пик, в следующем году фиксируется понижение показателей несколько ниже уровня пятого класса. Эта тенденция прослеживается и при анализе показателей и по отдельным параметрам. Бросается в глаза, прежде всего смена способа "отвечания" 13-14 -летних: если ответы младших подростков, особенно девочек, подробные, развёрнутые, описания конфликтных ситуаций конкретны и эмоциональны. То у старших подростков ответы "сжаты", часто обобщены. Если младшие подростки в качестве примеров обсуждают межличностные конфликты, со сверстниками и, реже, с родителями. То для старших, особенно мальчиков, начинают встречаться апелляции к конфликтам, политическим, общественным. Мы интерпретируем эти данные как свидетельство своеобразного "сензитивного периода" в возрасте 11-13 лет к выработке, осознанию собственных представлений о конфликте в связи с потребностью в осознании собственного опыта межличностных конфликтов, поиску способов их разрешения. Этим определяется готовность к диалогу со взрослым, отвечающим этой потребности, в том числе и посредством работы над анкетой, которая подчас отражала опыт живого размышления подростка. Для старших подростков работа над этой анкетой представляла гораздо меньший интерес, в ответах мальчиков особенно явно звучала тема конфликтов с противоположным полом, выраженная в "провокативном стиле".

Как наиболее важный эффект "ИЦН" мы расцениваем "поддержанию" определённой продуктивности представлений о конфликте в экспериментальной группе по сравнению с их резким понижением - в контрольной.

Качественный анализ показал, что наиболее выраженные отличия представлений участников экспериментальной группы связаны с их тенденцией к инструментальности, "средственности" - *"при помощи конфликта можно решить проблему"*, *"бывает надо поконфликтовать, чтобы отношения стали лучше"*, а также с тенденцией занимать разрешающую, управляющую позицию в конфликте: *"бывает я конфликт обостряю, чтобы он быстрее решился"*, *"если даже конфликт не со мной, я пытаюсь уладить его миром"* и т.п.

2. Для оценки уровня владения средствами анализа конфликтного взаимодействия применялся метод анализа конкретных ситуаций. Разработанная методика предполагала анализ конфликтной ситуации, описанной в отрывке из повести Э.Блайтон «Тайна пропавшего ожерелья» по предложенным вопросам, которая была отобрана экспертами из нескольких

предложенных текстов и отвечала следующим критериям: представляла собой явную конфликтную ситуацию, имеющую завязку и разворачивание; её участниками являлись сверстники испытуемых; и в целом была понятна подросткам.

Каждому подростку выдавался лист с описанием конфликтной ситуации и вопросами. Предлагалось внимательно прочесть отрывок и индивидуально письменно ответить на следующие вопросы:

1. Как ты думаешь, в чем причина сложившейся ситуации?
2. Какие внутренние причины (цели, намерения, ценности) стоят за действиями участников конфликта?
3. Отобрази этот конфликт схематично, чтобы было понятно его содержание.
4. Какие известные тебе способы разрешения конфликта применяли участники?
5. Какими были бы твои действия для разрешения подобной ситуации?

Время выполнения не ограничивалось. Подростки обычно выполняли работу за 20-30 мин.

Выборка: экспериментальная группа - 37 подростков: 19 девочек и 18 мальчиков обучающихся по программе "ИЦН" второй год в гимназии "Универс"; контрольная группа - 36 подростков: 17 девочек и 19 мальчиков, не обучающихся по программе "ИЦН" (гимназия № 9). Всего 73 человека. Группы были уравнены по академической успеваемости участников.

Исследование проводилось спустя примерно год после прохождения подростками экспериментальной группы темы "Конфликт".

Все участники исследования, так или иначе, выполнили задание - нами было получено и проанализировано 73 протокола. Анализ полученных ответов позволял оценить:

1. способность обнаружить противоречие (действительную причину конфликта) в ситуации общения сверстников, не путать её с поводом, обстоятельствами конфликта;
2. способность реконструировать основания действий участников - мотивы, цели, намерения, ценности и т.п.;
3. владение схематизацией как средством анализа конфликтного взаимодействия;
4. умение применить знания о возможных стратегиях поведения в конфликте к анализу конкретной ситуации;
5. способность найти пути продуктивного разрешения конфликтной ситуации.

Для оценивания нами была разработана и согласована с экспертами четырёхбалльная порядковая шкала, где по всем параметрам 0 баллов соответствует отсутствию или неадекватности ответа.

1. Видит ли подросток причину конфликта:

1 балл: повод вместо причины (повод и причина не различаются);

2 балла: повод и причина различаются, но причина названа не точно;

3 балла: ясно называет истинную причину конфликта.

2. Называет ли подросток ясно основания, внутренние причины (цели, намерения, ценности), стоящие за действием участников предложенного конфликта:

1 балл: отдельные указания на цели, намерения, ценности;

2 балла: основания названы ясно у кого-то одного из участников;

3 балла: основания названы ясно у обоих участников.

3. Может ли отобразить конфликт схематично:

1 балл: отображены участники и их столкновение;

2 балла: отражён факт столкновения, его участники, но основания и способы отображены не полно;

3 балла: конфликтная ситуация отображена полно.

4. Какие способы разрешения конфликта может выделить в данной ситуации:

1 балл: выделен один основной способ;

2 балла: названы 2-3 способа с неточностями и без смены способов;

3 балла: адекватно названы способы и их смена участниками.

5. Какие действия предполагает на месте участников :

1 балл: называет какой-то один или свой обычный способ без учёта особенностей ситуации: "я всегда иду на компромисс";

2 балла: называется способ в зависимости от ситуации или действий другого участника;

3 балла: обсуждает разрешение конфликтной ситуации в зависимости от действий обоих участников; предлагается несколько способов.

Основные результаты:

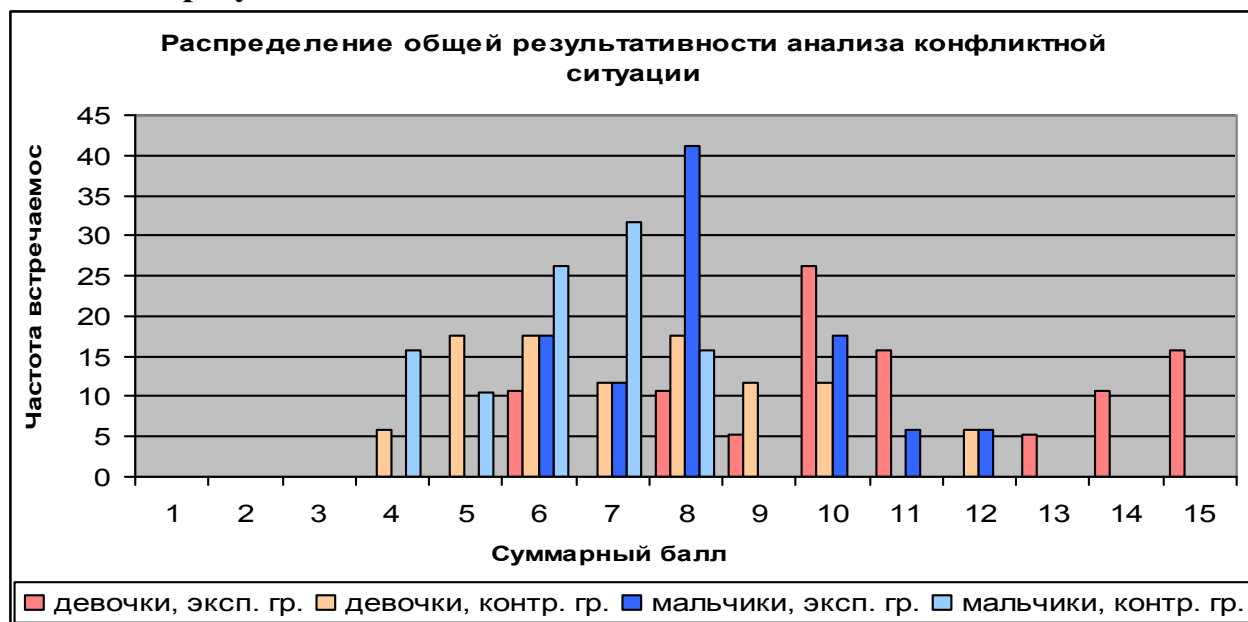


Рис. 1. Распределение общей результативности анализа конфликтной ситуации в экспериментальной и контрольной группах.

Как показывает проведенное исследование, общая результативность анализа конфликтной ситуации как у девочек, так и у мальчиков экспериментальной группы значимо выше по критерию Розенбаума (Q) ($p < 0,01$), чем у подростков контрольной группы (рис. 1).

Значимо выше оказались результаты участников экспериментальной группы и по отдельным вопросам. Если применение при анализе поведения героев ситуации знаний о стратегиях поведения по Томасу (вопр. № 3), а также использование схематизации как средства анализа (вопр. № 4), обращение к анализу внутренних оснований конфликтных действий (вопр. № 2) явились ожидаемыми и прямыми результатами обучения в курсе ИЦН, то к непрямым, и более ценным результатам, следует отнести более чёткое выделение причины ситуации - "ядра конфликта" (вопр. № 1) и большую гибкость, вариативность собственных вариантов выхода из конфликта, описание собственных возможных действий в зависимости от позиции и действий партнёра.

Проиллюстрируем это. На рис.2 представлены средние результаты выделения подростками причины конфликта, различия между ответами экспериментальной и контрольной групп оказались значимы по критерию Фишера ($p < 0,01$) как для девочек, так и для мальчиков .

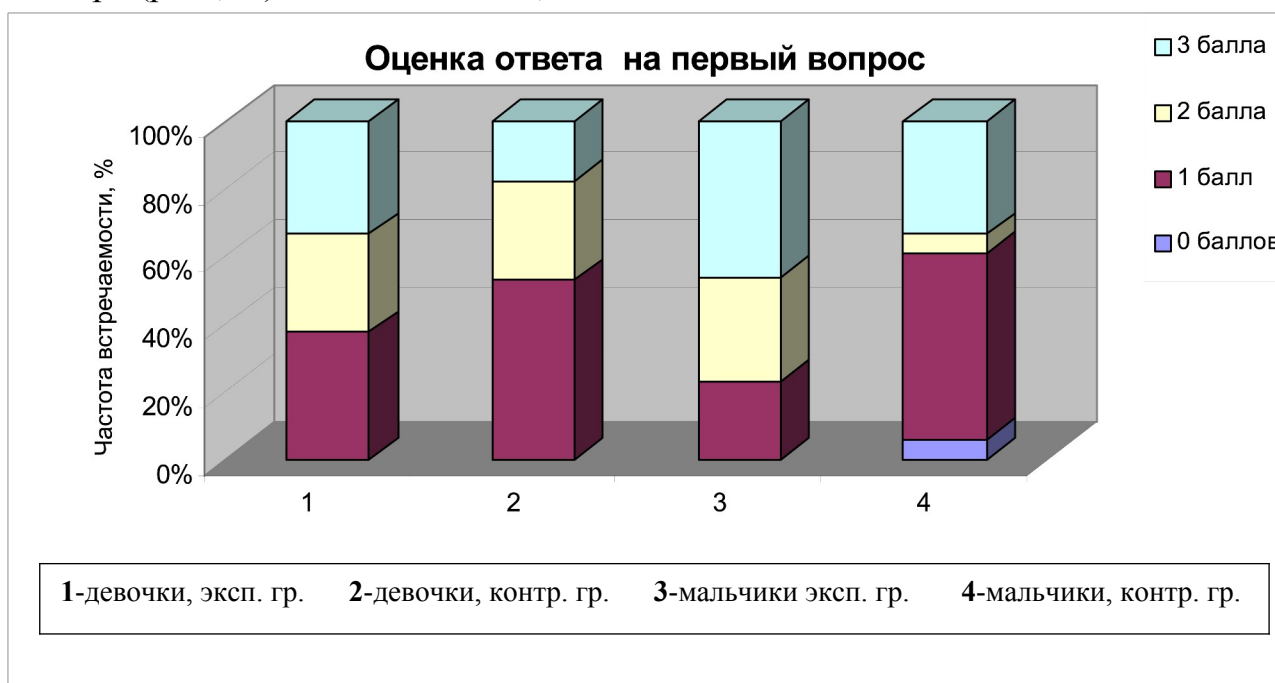


Рис. 2. Средние результаты ответов на вопрос № 1: «Как ты думаешь, в чем причина сложившейся ситуации?»

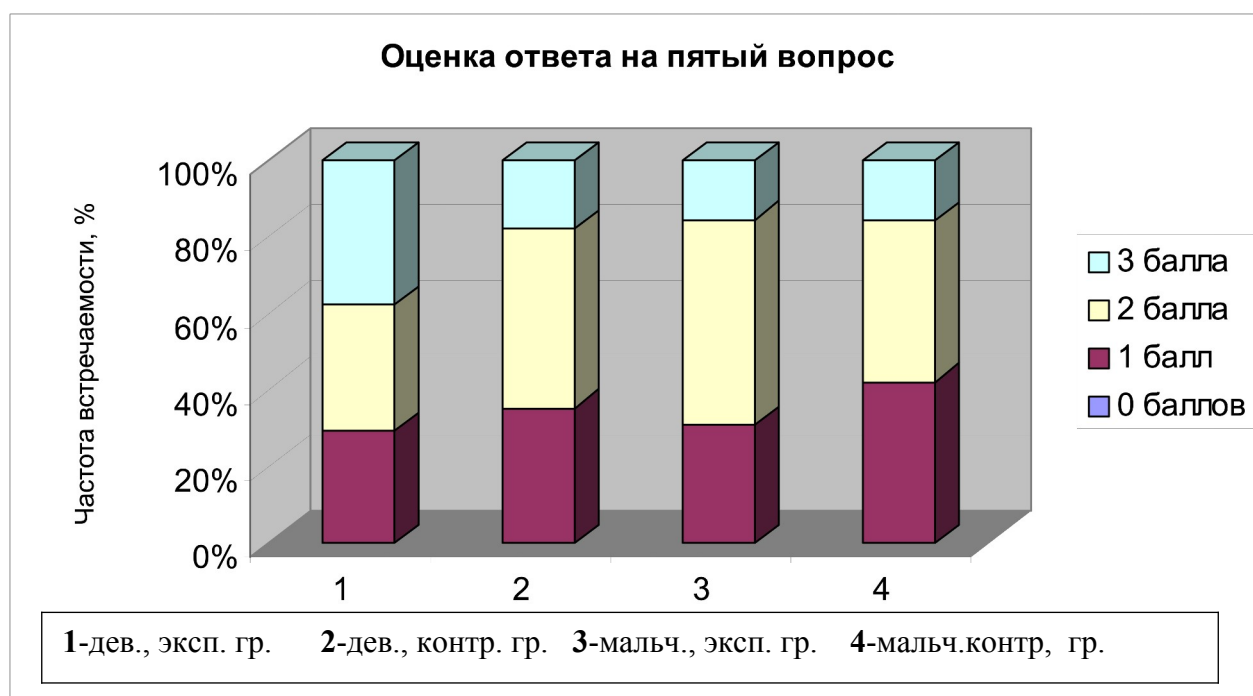
Три балла набрали те подростки, которые смогли четко выделить и сформулировать причину возникшего конфликта между братом и сестрой. Например: *«На самом деле если смотреть глубже, то это далеко не лимонад. Лимонад – это просто повод. А вот причина такова: у братьев и сестер всегда идет борьба за лидерство. И так как брат старше, он пытается показать сестре кто тут главный. Но сестра, естественно, тоже борется за лидерство»* (Поля О., эксп. группа). Ответы такого качества представлены в наибольшей степени в экспериментальной группе (33,3% девочек и 46,2% мальчиков).

На два балла оценивались ответы, в которых подросток в поисках причины, хотя и "проникает" за описанные в отрывке обстоятельства, но

формулирует её недостаточно точно, например: *«Брат просит младшую сестру сходить за лимонадом, но она упирается и не хочет, чтобы ей приказывали, потому что она воспринимает это как обращение к ребенку, а не к взрослому»* (Катя Ш., эксп. группа) или - *«Потому что Пип плохо относился к сестре и давал ей понять, что она мелкая»* (Юра Г., эксп. группа). Такие ответы равно представлены у девочек обеих групп и мальчиков экспериментальной - около 30 %, у мальчиков контрольной группы составили 5,3%.

Ответы в один балл, свидетельствующие о возникновении определённых проблем с разделением причины и повода преобладали в контрольной группе (52,9% девочек 52,6% мальчиков). Примерами могут служить следующие ответы: *«Я думаю, что причина была в том, что девочка модничала и не хотела идти»* (Кристина Г., контр. гр.): *«Причина в том, что Пип обнаружил, что лимонад кончился, а сам очень хотел пить. Пип не хотел сам идти за лимонадом, поэтому решил заставить младшую сестру сходить за напитком. Так разгорелся конфликт, потому что сестра тоже не хотела идти за лимонадом»* (Анатолий С., контр. гр.). При этом 5,3% мальчиков этой группы не ответили на поставленный вопрос или ответили неадекватно, например: *«Причина в том, что Пип ленивый»* (Артем Д., контр. гр.).

Особый интерес представлял собой пятый вопрос, именно он мог дать информацию относительно того, как качество проведённого анализа, и соответственно, полученный образ ситуации влияют на образ предлагаемого конфликтного действия. Высоко оценивались ответы ребят, отражающие понимание того, что разрешение ситуации зависит от обеих участников конфликта. Например: *«На месте Бетс попыталась переубедить его сделать мир между собой и братом. На месте Пипа постаралась понять сестру, а если было бы лень налить лимонада, то попросила бы так: «Любимая сестренка, будь другом, принеси лимонада!»* (Аня Л., эксп. гр.) *«На месте Пипа я бы поступила так же, но более мягче. А на месте Бетс я бы с первого предупреждения пошла и принесла бы. Потому что она же виновата, она весь лимонад выпила, а не Пип»* (Ира П., контр. гр.). Такие ответы значимо преобладают в экспериментальной группе девочек.



*Рис 3. Средние результаты ответов на вопрос № 5:
«Какими были бы твои действия для разрешения подобной ситуации?»*

Большинство ребят выполнили задание на два балла: предложили какой-либо конструктивный способ разрешения конфликта с учётом конкретной ситуации. Например: *«Я бы сходила, ведь выпила я сама лимонад, значит я и должна идти за лимонадом»* (Кристина Г., контр. гр). *«Я бы не упирался и сам пошел за двумя бутылками лимонада»* (Максим Б., эксп. гр). В такого рода ответах значимо лидируют мальчики экспериментальной группы.

Один балл получили те ученики, которые продемонстрировали ригидные представления о способе разрешения конфликта, например: *«Я всегда иду на компромисс. Мне не приятны ссоры с подругами. Иногда подруги мне в чем-то уступают. Я не конфликтная девочка. Подруги никогда не должны ссориться»* (Наташа А., эксп. гр.) *«Нужно было уступить, я не считаю, что кто младше, тот слабее»* (Стас М., контр. гр.) или дали неясный, необоснованный ответ.

Полученные результаты показывают, что курс "ИЦН" действительно создаёт условия для овладения подростками средствами анализа конфликтного взаимодействия, что способствует оформлению более адекватного образа конфликтной ситуации как ориентировочной основы собственного поведения в конфликте. Непрямым результатом можно считать наращивание способности видеть за внешне представленным поводом подлинную причину столкновения, а за действиями участников - их внутренние основания.

Осведомлённость в возможных стратегиях (по К.Томасу) конфликтного поведения позволяет использовать их как средство вычленения различных способов и оценивания конфликтного поведения

участников. И главное, учась реконструировать основания действий участников конфликта, подростки учатся прорабатывать варианты собственного поведения в конфликте с учётом поведения другого.

Представленное исследование было задумано нами как попытка эмпирической проверки ресурсных возможностей конфликтологического курса для подростков. Мы обнаружили его позитивное влияние на развитие способностей к анализу межличностного конфликта и поддержание продуктивных представлений о конфликте.

При этом остаётся открытым и актуальным вопрос о связи представлений и реального поведения в конфликте. Такая связь обосновывается из общетеоретических представлений, в пользу такой связи говорят также наблюдения автором в ходе преподавания курса ИЦН. Однако обоснованные данные о её характере могут быть получены только в ходе последующих исследований.

Однако мы отдаём себе отчёт, что курс "ИЦН" задуман как пропедевтический и основная функция, которую выполняет взрослый в этом возрасте - посредническая. С этой точки зрения, главным его результатом являются "взрыхления почвы" и инициация дальнейшего самостоятельного движения подростка в направлении развития собственной конфликтной компетентности.

Литература

1. Гришина Н.В. Психология конфликта / Н.В. Гришина. - СПб. : Питер, 2000. - 464 с.
2. Дорохова А.В. Учебный курс для подростков как средство формирования конфликтной компетентности / А. В. Дорохова // Журнал практического психолога. - 1999. - № 2. - С. 30-46.
3. Дорохова А.В. Учебный курс как средство становления конфликтной компетентности подростков: дис. ... канд. пед. наук. / А. В. Дорохова. - Красноярск, 1998. - 151с.
4. Петровская Л.А. К вопросу о природе конфликтной компетентности / Л. А. Петровская // Вестник МГУ. Серия: Психология. - 1997. - № 4. - С. 41- 45.
5. Петровская Л.А. Развитие компетентного общения как одно из направлений оказания психологической помощи / Л.А. Петровская // Введение в практическую социальную психологию / под ред. Ю.М. Жукова, Л.А. Петровской, О.В. Соловьёвой. - М.: Смысл, 1996. - 373 с.
6. Привалихина Т. И. Уровень и содержание конфликтной компетентности как образовательный эффект начальной школы: дис. ... канд. психол. наук / Т. И. Привалихина. - Красноярск, 2004. - 145 с.
7. Семенов А. В. Половозрастные различия и динамика представлений подростков о конфликтах: дис. ... канд. психол. наук / А. В. Семёнов. - [М.](#), 2002.
8. Хасан Б. И. Психотехника конфликта и конфликтная компетентность / Б. И. Хасан. – Красноярск: Фонд ментального здоровья, 1996. - 157 с.