

Министерство образования Российской Федерации
Федеральное агентство по образованию
Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова

М. М. Кашапов
М. В. Башкин

ПСИХОЛОГИЯ КОНФЛИКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Учебное пособие

Рекомендовано
Научно-методическим советом университета
для студентов, обучающихся по специальности Психология

Ярославль 2010

УДК 159.9:316.37
ББК Ю 95я 73
К 31

*Рекомендовано
редакционно-издательским советом университета
в качестве учебного издания. План 2009/10 года*

Рецензенты:

С. А. Томчук, кандидат психологических наук, доцент;
кафедра дошкольного и начального образования
ГООУ Ярославского областного института развития образования

Кашапов, М. М. Психология конфликтной компетентности: учеб. пособие / Кашапов М. М., Башкин М. В.; Яросл. гос. ун-т им. П. Г. Демидова. – Ярославль : ЯрГУ, 2010. – 128 с.
ISBN 978-5-8397-0745-0

В пособии осмысляются теоретические и практические проблемы конфликтной компетентности личности. Проведен анализ современных научных подходов к пониманию конфликта. На основе структурно-функционального метода в исследовании конфликтов выявлены структура и функции конфликтной компетентности личности, а также описана специфика личностных качеств, определяющих выбор типа реагирования в конфликте. Рассмотрена динамика структурно-функциональной организации конфликтной компетентности личности в процессе профессионализации. Обоснованы уровни, критерии и показатели сформированности конфликтной компетентности личности.

Предназначено для студентов, обучающихся по специальности 030301.65 Психология (дисциплина «Конфликтная компетентность», блок ДС), очной формы обучения.

УДК 159.9:316.37
ББК Ю 95я 73

ISBN 978-5-8397-0745-0

© Ярославский государственный
университет им. П. Г. Демидова, 2010

Оглавление

| | |
|---|-----------|
| Введение | 5 |
| Глава 1. Психологическая характеристика конфликтной компетентности личности..... | 7 |
| <i>1.1. Современные научные подходы к пониманию конфликта</i> | <i>7</i> |
| <i>1.2. Теоретические и методологические аспекты проблемы компетентности личности.....</i> | <i>20</i> |
| <i>1.3. Определение конфликтной компетентности личности.....</i> | <i>26</i> |
| <i>Вопросы и задания.....</i> | <i>34</i> |
| Глава 2. Структурно-функциональная организация конфликтной компетентности личности | 35 |
| <i>2.1. Структурно-функциональный метод в исследовании конфликтов</i> | <i>35</i> |
| <i>2.2. Структура и функции конфликтной компетентности личности.....</i> | <i>38</i> |
| <i>2.3. Специфика личностных качеств, определяющих выбор типа реагирования в конфликте</i> | <i>50</i> |
| <i>Вопросы и задания.....</i> | <i>56</i> |
| Глава 3. Конфликтная компетентность личности в процессе межличностного взаимодействия на разных этапах обучения и профессионализации | 57 |
| <i>3.1. Структура и функции конфликтной компетентности старшеклассников и студентов</i> | <i>57</i> |

| | |
|--|------------|
| 3.2. Динамика структурно-функциональной организации конфликтной компетентности личности в процессе профессионализации..... | 63 |
| 3.3. Уровни, критерии и показатели сформированности конфликтной компетентности личности..... | 70 |
| 3.4. Разработка программы социально-психологического тренинга по формированию конфликтной компетентности личности в процессе профессионализации..... | 73 |
| 3.5. Творчество в управлении конфликтом как основа конфликтной компетентности..... | 84 |
| 3.6. Обучение творческому мышлению как средство повышения конфликтной компетентности..... | 100 |
| Вопросы и задания..... | 117 |
| Литература..... | 119 |

Введение

Конфликты играют исключительно важную роль в жизни отдельного человека, семьи, организации, государства, общества и человечества в целом. Они охватывают всю совокупность социальных отношений и социального взаимодействия людей, выступая при этом необходимым условием общественного развития. В настоящее время потребность в научном исследовании конфликтов стала актуальной, поскольку этап негативного отношения к конфликту сменился этапом его признания как естественного и в ряде случаев желательного явления.

Проблема социальных конфликтов активно рассматривается и обсуждается представителями как отечественной (А. Я. Анцупов, Н. В. Гришина, Е. В. Драпак, А. Л. Журавлев, С. И. Ерина, М. М. Кашапов, Т. Г. Киселева, Е. В. Конева, Н. И. Леонов, Т. А. Полозова, М. М. Рыбакова, П. А. Сергоманов, Л. Ю. Субботина, Б. И. Хасан, В. А. Хащенко, А. И. Шипилов), так и зарубежной психологической науки (М. Альберт, С. Зонненберг, М. Дойч, Л. Коузер, С. Лазар, Л. Ланг, Дж. Ниренберг, К. Томас, Р. Урсано, Л. Фестингер, К. Финк, Р. Фишер, Ф. Хедоури, К. Хорни).

Особую актуальность приобретает вопрос изучения конфликтной компетентности личности. В настоящее время понятие «конфликтная компетентность» занимает одно из центральных мест в философской, социологической и психологической науках. При этом сохраняется устойчивый и постоянно возрастающий интерес к изучению различных аспектов и форм конфликтной компетентности. Однако, несмотря на имеющиеся в психологической науке исследования социальных конфликтов (С. М. Емельянов, А. В. Карпов, В. В. Новиков, Л. А. Петровская, А. И. Пригожин, Т. И. Привалихина и др.), конфликтная компетентность изучена все же в недостаточной степени. В современной социальной психологии отсутствует единый исследовательский подход к трактовке понятия «конфликтная компетентность» и определению ее компонентов.

При этом не выявлены механизмы соотношения этих компонентов с функциями конфликтной компетентности. Требуется дальнейшего изучения и проблема выделения социально-психологических качеств личности, составляющих основу данной компетентности.

Конфликтная компетентность является, по мнению А. Л. Журавлева, П. А. Сергоманова, Б. И. Хасана, Л. Н. Цой, одним из важнейших качеств личности профессионала. Однако закономерности развития данной компетентности личности в процессе ее профессионализации изучены в современной психологической науке недостаточно глубоко. Не выявлены и различия структурных компонентов конфликтной компетентности у лиц, занятых в гуманитарной и технической сферах профессиональной деятельности.

Более детального освещения требуют вопросы о влиянии конфликтной компетентности на продуктивность коммуникативной деятельности, о механизмах и условиях ее реализации. Приобретает также значимость проблема определения технологий, способствующих формированию данной компетентности личности, а также оценки их эффективности.

В данном пособии предпринята попытка рассмотреть конфликтную компетентность как высокий уровень социальной компетентности, возникающий в процессе осмысления человеком своего взаимодействия с самим собой, с другими людьми на основе гуманистических принципов взаимоотношений. Конфликтная компетентность – это совокупность культурно-исторических и социально обусловленных способов коммуникативной деятельности по восприятию, осмыслению и произвольной регуляции (целенаправленному изменению) человеком осуществляемых и переживаемых им психических процессов, состояний, включая рефлексивные и поведенческие акты.

Глава 1. Психологическая характеристика конфликтной компетентности личности

1.1. Современные научные подходы к пониманию конфликта

Современное общество с его стремительными социально-экономическими изменениями становится все более стрессогенным. Социальная неопределенность и незащищенность человека стимулируют, как подчеркивает М. О. Безрукова, его активность, прежде всего для защиты личных интересов, и приводят к психологической напряженности личности [12]. По мнению Л. Г. Титовой, к глубинным причинам конфликтности российского общества относятся прежде всего нереализованные социальные потребности и интересы людей [113]. Следствием этого может выступать обострение социальных противоречий, выражающихся в ряде случаев в конфликтном взаимодействии.

В результате трансформации общества, отмечает Н. И. Леонов, человек вступает во множество социальных контактов и является участником различных социальных групп, требования которых могут противоречить друг другу или представлениям самого субъекта [60]. Все это, несомненно, оказывает влияние на поведение личности, способствуя возникновению конфликтности в межличностном взаимодействии.

В. Ф. Шевчук указывает, что поведение личности в процессе общения характеризуется многовариантностью и незапланированностью. Поэтому, подчеркивает ученый, важно определить механизм, который позволил бы людям находить компромиссные точки зрения на проблемы, сдерживал или поощрял бы те или иные их действия [126].

Как отмечают А. И. Донцов и Т. А. Полозова, возникновение интереса к проблеме конфликта, связанное с эволюцией теоретической и методической ориентации социально-психологического знания, в первую очередь обусловлено обострением классовых

противоречий капиталистического общества, продиктовавшим рост социального заказа на исследования в данной области [25]. В. В. Новиков подчеркивает, что проблематика конфликтов подвергается в психологии детальному и скрупулезному изучению, порождая тем самым разнообразные теоретические подходы и практические схемы разрешения конфликтных ситуаций [81, 82].

При этом на протяжении развития психологии взгляды ученых на роль конфликтов в жизни человека изменялись: от рассмотрения конфликта как отрицательного явления (В. Н. Иванов, Н. С. Мансуров и др.), несущего в себе деструктивный потенциал, до признания его многофункциональным социально-психологическим явлением (А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов). Разногласия во мнениях ученых свидетельствуют о необходимости тщательного изучения данного вопроса для разработки конструктивных мер профилактики и регуляции конфликтов.

В психологической науке нет единого мнения и относительно определения причин возникновения конфликтов. Так, автор «теории поля» К. Левин причиной конфликтов считает невозможность личности удовлетворить актуальную для него потребность и снять напряжение своего психологического поля [58]. Похожей точки зрения придерживается и Л. Фестингер, подчеркивая, что неудовлетворение потребности личности в согласованности принятого и отвергнутого вариантов поведения приводит к возникновению «когнитивного диссонанса», порождая тем самым конфликтную ситуацию [116].

С точки зрения представителей психоанализа (А. Адлер, А. Фрейд, З. Фрейд, К. Хорни, Э. Эриксон и др.), причины человеческих поступков и переживаний всегда конфликтны, а онтогенез построен на разрешении конфликтов [118, 121, 131, 136]. Э. Эриксон, рассматривая проблему кризисов, возникающих в жизненном цикле и неизбежно сопровождающихся конфликтами, отмечает положительную роль данных кризисов для развития личности [136].

В психоаналитическом направлении исследований основное внимание уделяется рассмотрению внутриличностных конфликтов, возникновение которых объясняется наличием противоречий между ид, эго и супер-эго. По мнению З. Фрейда, бессознатель-

ные мотивы и желания личности выступают в качестве детерминант ее конфликтности [118]. Отечественный исследователь А. Я. Анцупов подчеркивает, что регулирующая роль подсознания личности заметно возрастает именно в ситуациях конфликта [8]. А. Адлер в качестве основной причины возникновения конфликтов выделяет имеющийся у человека комплекс неполноценности и стремление личности избавиться от него [131].

Причиной возникновения как внутриличностных, так и межличностных конфликтов, отмечается в ряде исследований, может выступать и низкий уровень стрессоустойчивости личности [138, 140, 141]. В работах Р. Лазаруса и С. Фолькмана подробное освещение получили вопросы, связанные с использованием личностью стратегий совладания со стрессом [138, 139]. Изучение данной проблемы имеет важное значение для разработки мер, предупреждающих конфликтное поведение.

Содержание понятия «конфликт» трактуется исследователями с различных позиций. К настоящему времени в психологической литературе накопилось значительное количество определений. Проведем сравнительный анализ некоторых из них. Так, К. Левин характеризует конфликт как ситуацию, в которой на индивида одновременно действуют противоположно направленные силы (мотивы) равной величины [58]. Отметим, что в своем определении автор делает акцент на мотивах, оказывающих влияние на человека. Данное определение точно описывает ситуацию внутриличностного конфликта.

Более развернутое определение конфликта предлагает Н. В. Гришина, рассматривая его как *«биполярное явление – противостояние двух начал, проявляющее себя в активности сторон, направленной на преодоление противоречия, причем каждая из сторон конфликта представлена активным субъектом (субъектами)»* [22, с. 17]. Так же, как и в предыдущем определении, ученым отмечается обязательное наличие в конфликте противостояния, но при этом подчеркивается активный характер взаимодействия сторон и определена конечная цель конфликта – преодоление противоречия. Д. П. Зеркин уточняет, что целью противоборства субъектов является реализация их противоречивых интересов, позиций, ценностей и взглядов [36].

А. Я. Анцупов и А. И. Шпилов обращают внимание на эмоциональную составляющую конфликта. Исследователи понимают под конфликтом *«наиболее острый способ решения значимых противоречий, возникающих в процессе взаимодействия, заключающийся в противодействии субъектов конфликта и обычно сопровождающийся негативными эмоциями»* [7, с. 8]. На наш взгляд, в трактовку данного понятия можно внести уточнения: *«это наиболее острый способ разрешения значимых противоречий, возникающих в процессе социального взаимодействия, заключающийся в противодействии субъектов конфликта и обычно сопровождающийся негативными эмоциями и чувствами, переживаемыми ими по отношению друг к другу»* [54, с. 5].

По нашему мнению, под конфликтом можно также понимать *«столкновение примерно равных по силе, но противоположных по направленности тенденций (мотивов, целей, действий) участников взаимодействия»* [54, с. 5]. Пока нет столкновения, нет и конфликта, а существуют лишь его объективные и субъективные предпосылки. Данное определение развивает О. В. Слапугова, характеризуя конфликт как столкновение несовместимых друг с другом, противоположно направленных тенденций в сознании человека, в межличностных взаимодействиях или межгрупповых отношениях, связанное с острыми негативными переживаниями [106].

Аналогичной, но суженной точки зрения придерживается и М. Дойч, называя причиной возникновения конфликта *объективное столкновение несовместимых интересов и мотивов* участников межличностного взаимодействия [134, 135]. К. Schneider считает, что конфликт – это *борьба конкурирующих тенденций*, которые не обязательно должны быть противоположными (они могут быть и одинаковыми) [142].

В противовес А. Я. Анцупову, М. М. Кашапову и А. И. Шпилову Н. Ф. Вишнякова утверждает, что конфликт представляет собой не разрешение, а *«возникновение трудноразрешимых противоречий, столкновение противоположных интересов на почве соперничества, отсутствия взаимопонимания по различным вопросам, связанным с острыми эмоциональными переживаниями»* [18, с. 9]. Акцент на трудности разрешения противоречия

ставят также П. Р. Анисимов и Н. Н. Мерхайдарова, указывая при этом, что оно возникает между противоборствующими сторонами в процессе социального взаимодействия и проявляется в форме острых эмоциональных переживаний и действий [4, 73].

М. Х. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури также заостряют внимание на противоречии, лежащем в основе конфликта, понимая под последним ситуацию, «когда два или более субъекта взаимодействуют таким образом, что шаг вперед в удовлетворении интересов, восприятия, ценностей или желаний одного из них означает шаг назад для другого или других» [74, с. 686].

А. Л. Журавлев и А. А. Вахин подчеркивают, что *конфликт является интегральным феноменом*, а следовательно, он связывает воедино интрапсихические процессы (переживания, эмоции, восприятие, отношение и т. д.) с интерпсихическими (взаимоотношения, коммуникация и т. д.) в ситуации актуального взаимодействия социальных субъектов в форме противодействия, противоборства [34].

Таким образом, различные подходы исследователей к трактовке понятия «конфликт» обуславливают различное понимание этого сложного и многоаспектного феномена. На современном этапе развития социальной психологии и конфликтологии отсутствует и однозначная, общепринятая точка зрения ученых относительно определения компонентов и функций конфликта.

А. Л. Журавлев и А. Б. Купрейченко, рассматривая проблему социально-психологического пространства человека, отмечают, что связи, существующие между его элементами и субъектом, должны рассматриваться как взаимоотношения [35]. Реализация данного подхода определяет, как подчеркивают ученые, необходимость анализа нескольких уровней взаимной рефлексии отношений (представление субъекта об отношении партнера; представление о том, как партнер представляет себе отношение субъекта и т. д.), изучение взаимных ожиданий и готовности обеих сторон реагировать определенным образом на поведение, соответствующее или не соответствующее этим ожиданиям. Рассмотрение названных аспектов взаимоотношений целесообразно, на наш взгляд, и при анализе конфликтного взаимодействия в межличностном общении.

Н. Ф. Вишнякова подчеркивает, что в основе любого конфликта лежит *проблемная ситуация* (объект конфликта), включающая либо противоположные позиции сторон по какому-то вопросу, либо противоположные цели или средства их достижения в данных обстоятельствах, либо несовпадение интересов, желаний, влечений оппонентов и т. п. [18]. Рассматривая проблемную ситуацию в аспекте профессиональной деятельности, А. В. Карпов и И. Г. Савин отмечают, что данная ситуация прерывает течение этой деятельности и требует от субъекта поиска новых способов ее осуществления [43]. Проводя аналогию с коммуникативной деятельностью, можно сделать вывод о том, что возникающие в ходе ее протекания проблемные ситуации стимулируют личность к нахождению более конструктивных способов поведения в ситуации коммуникации.

Л. А. Петровская, анализируя *структуру конфликта*, выделяет такие его элементы, как участники и условия протекания конфликта, называя наряду с ними и такие составляющие, как образы конфликтной ситуации, возможные действия участников конфликта и исходы конфликтных действий [87].

Одной из ключевых составляющих в структуре конфликта является *образ конфликтной ситуации*. Данное понятие подробно освещается в исследовании Н. И. Леонова. По мнению ученого, данный образ представляет собой онтологическую реальность, которая обеспечивает личность системой ориентации в ситуации конфликта [62]. Реализуя в своих исследованиях *онтологический подход к изучению конфликтов*, Н. И. Леонов указывает, что данный подход, определяя человека как активного, конструирующего социальную реальность, позволяет понять взаимосвязь образа социального мира и социального поведения субъекта.

Образ конфликтной ситуации (по Н. И. Леонову, 2002) соответствует основным показателям и характеристикам онтологической реальности: 1) он всегда соотнесен с субъектом; 2) представлен в сознании человека в «свернутом» виде; 3) опосредует и преломляет через себя внешние воздействия; 4) имеет системный характер: в функциональном плане предшествует поведению, а в генетическом – следует за деятельностью человека.

Е. Мелибруда подчеркивает, что чем более точно будут определены существенные элементы конфликта, тем более продуктивен поиск средств для эффективного поведения в конфликтной ситуации [71]. По мнению исследователя, социальный конфликт, будучи одним из наиболее ярких проявлений противоречия, сам внутренне противоречив, выполняя не только деструктивную, но и конструктивную функцию. Так, например, *внутриличностный конфликт* не только способен оказывать негативное влияние на личность, порождая состояние психологического дискомфорта, но и часто служит мощным источником развития и совершенствования самой личности (например, в виде чувства неудовлетворенности собой). Кроме этого, как подчеркивает М. Дойч, внутренний конфликт может выступать средством выяснения относительной силы противоположных интересов, позволяя создать механизм для сохранения или изменения внутреннего баланса сил [134, 135].

Для понимания сущности конфликта важен вопрос о механизмах его возникновения и функционирования. Б. И. Хасан указывает, что любой конфликт, независимо от его содержания и феноменальной представленности (внешний или внутренний), образуется как структура расщеплением «Я» (или другого типа целостности), а как процесс – взаимоизменением столкнувшихся действий (образов действий) [119, 120].

Я. А. Лупьян отмечает, что *возникновению конфликтов* способствуют (или же служат их непосредственной причиной) многочисленные факторы – так называемые барьеры общения [66]. Среди них исследователь выделяет такие, как барьер характера, барьер отрицательных эмоций, барьер восприятия (речи и установки), барьер техники и навыков общения, барьер незнания.

Е. Н. Корнеева подчеркивает, что несовпадение, противоречивость компонентов формирующей среды (например, установок, взаимных ожиданий, личностных диспозиций и смыслов) ведет к конфликту взаимодействия или ситуационной дезадаптации участников [56].

Перейдем к рассмотрению *классификации конфликтов*. А. Я. Анцупов и А. И. Шипилов предлагают классифицировать конфликты в виде типологии, систематики и таксономии [7, 8].

Базисная типология, по мнению ученых, показывает границы и раскрывает структуру объектного «поля» конфликтологии. Она включает конфликты с участием человека: социальные и внутриличностные, а также зооконфликты. Социальные конфликты исследователи дифференцируют на межличностные, конфликты между личностью и группой, конфликты между малыми, средними и большими социальными группами и международные конфликты. Внутриличностные конфликты А. Я. Анцупов и А. И. Шипилов разделяют на конфликты между «хочу» и «не хочу»; «могу» и «не могу»; «хочу» и «не могу»; «хочу» и «нужно»; «нужно» и «не нужно»; «нужно» и «не могу». Зооконфликты, с точки зрения ученых, могут быть внутривидовыми, межвидовыми и интрапсихическими [7].

В. Шейнов разделяет конфликты по следующим основаниям: направленность (горизонтальные, вертикальные и смешанные); значение для организации (конструктивные и деструктивные); характер причин (объективные и субъективные); сфера разрешения (конфликты, разрешаемые в деловой и личностно-эмоциональной сферах) [128].

С. И. Ерина предлагает *типологию социально-психологических конфликтов* в зависимости от уровня общения [32]:

1) социально-психологические конфликты, возникающие вследствие реализации таких характеристик личности, которые проявляются в общении и взаимодействии с другими людьми (конфликт доминирования, неуступчивости, жертвенности и т. д.);

2) конфликты, возникающие в результате особенностей динамики и протекания групповых процессов и характеристик малых групп (сплочённость, совместимость, корпоративность и т. д.);

3) конфликты, обусловленные наличием специфических характеристик больших групп людей, населения (многочисленные акции протеста): личностно-институциональные (врач – больной; продавец – покупатель); социально-неперсонифицированные (власть – население; госчиновник – гражданин).

Обратимся далее к классификации конфликтов западными учеными. М. Дойч в качестве основания классификации рассматривает три признака: наличие объективной конфликтной ситуации, мера ее осознанности и степень адекватности этого осознания. Исходя из выбранного критерия, ученый выделяет следующие виды конфлик-

тов: «действительный», «преходящий», «смещенный», «неправильно приписанный», «латентный», «ложный» [135, с. 11–15].

Л. Коузер в своей классификации отталкивается от типа мотивации участников конфликта. Он выделяет конфликты, нацеленные на достижение определенного результата («реалистические»), и конфликты, являющиеся самоцелью («нореалистические») [133, с. 49–50].

Многообразие существующих типологий конфликта указывает на отсутствие единого взгляда исследователей на данный вопрос. При этом отдельные позиции совпадают во взглядах большинства ученых. Так, например, многие авторы (А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов [7], Н. В. Гришина [22], О. Н. Громова [23]) за основание для классификации конфликтов берут количество субъектов, принимающих в них участие, выделяя внутриличностные, межличностные и межгрупповые конфликты.

Знание типологии конфликтов позволяет видеть между типами конфликтов известные закономерные отношения. Практическая ценность типологизации заключается в том, что методы регулирования конфликтной ситуации зависят от типа конфликта и типа личности (группы), вовлеченной в конфликт (см. табл. 1).

Проблема конфликта изучается в отечественной и зарубежной психологии в различных аспектах. По нашему мнению, *рассмотрение понятия «конфликт»* представляет интерес с *двух позиций: социологической и социально-психологической* [50, 54]. Первый подход ориентирован на анализ общественных конфликтов, а также их роли в социальной жизни и реализуется прежде всего в работах западных исследователей, таких как Т. Парсонс, Г. Зиммель, Л. Козер, Р. Дарендорф, К. Маркс, Э. Мэйо, Р. Мертон.

Социально-психологический подход направлен на выявление специфики конфликтов в условиях межличностного взаимодействия. Данный подход активно разрабатывается в трудах отечественных исследователей – А. Я. Анцупова, Н. В. Гришиной, А. И. Донцова, А. А. Ершова, Н. И. Леонова, М. М. Рыбаковой и других ученых [8, 22, 25, 33, 59, 99]. В рамках социально-психологического подхода **конфликт** понимается исследователями **как такой случай социального взаимодействия** людей или групп, который может нести в себе деструктивный потен-

циал, разрушая межличностные и межгрупповые взаимоотношения. Понимание конфликта как интеракции характерно также для некоторых представителей зарубежной психологии (Л. Коузер, К. Финк, Р. Фишер и др.) [133, 137].

Таблица 1

Типология конфликтов по М. М. Кашапову

| № | Критерий | Конфликт А | | Конфликт В | |
|---|--------------------------------|---|--|---|---|
| | | Тип А | Форма А | Тип В | Форма В |
| 1 | объём | парциальный | человек – человек | глобальный | группа – группа |
| 2 | иерархия, соотношение статусов | горизонтальный | ученик–ученик | вертикальный | учитель – ученик |
| 3 | частота | спорадический, от случая к случаю | эмоциональная вспышка, неожиданное раздражение | частый | повторяющееся третирование |
| 4 | генезис | закономерный, из-за слома динамического стереотипа, из-за психологической несовместимости | периодические | случайный | эпизодические, по недоразумению или случайному стечению обстоятельств |
| 5 | длительность | быстротечный | эмоциональная разрядка, быстро осознаваемые ошибки | затяжной, хронический, стойкий | накапливание обид, глубокая психологическая травма |
| 6 | глубина, степень значимости | поверхностный | взгляды, ритуалы | глубинный, противоречивость системы ценностей | ценностные ориентации |
| 7 | интенсивность, сила | сильный, мощный | стресс, аффект | слабый, слабomощный | плохое настроение |
| 8 | степень завершенности | законченный | закрытый гештальт | незаконченный, прерванный | «открытый» гештальт, прерванная ссора |
| 9 | опосредованность | непосредственный | лицом к лицу | опосредованный | окольным путем, клевета |

| | | | | | |
|----|---|--|---|-------------------------------|--|
| 10 | степень разрешимости | трудноразрешимый | разрыв отношений | легкоразрешимый | компромисс |
| 11 | степень проявления | открытый (осознание острых противоречий) | искренняя обида, выраженная вовне, высказанная вслух | скрытый, тлеющий | фрустрация замкнутость, проглоченная, закрытая, затаенная обида |
| 12 | источник | объективный | внешний | субъективный | внутренний |
| 13 | новизна | новый | оригинальное решение | ранее встречавшийся | решение по шаблону |
| 14 | степень подготовленности | спровоцированный | «метод взрыва», «ловушка» | спонтанный | «врасплох» |
| 15 | операциональный (средства) | насильственный | давление, интрига, шантаж | ненасильственный | уговоры |
| 16 | степень адекватности восприятия и осмысления конфликтной ситуации | подлинный, истинный | адекватный образ конфликтной ситуации, реальное столкновение сторон | ложный | образ ситуации находится в плену иллюзорной системы, реальных причин для конфликта нет |
| 17 | неудача | потаянный | зависть | откровенный | давление на жалость |
| 18 | отношение к конфликту | пессимистичный | обращенность в прошлое (упреки) | оптимистичный | обращенность в будущее (извлечение выводов) |
| 19 | степень осознанности | осознанный | целенаправленный, смоделированный | неосознанный | нецеленаправленный, спонтанный |
| 20 | степень адекватности восприятия | мнимый, беспредметный конфликт | иллюзия конфликта, механизмы защиты | реальный, предметный конфликт | конкретная конфликтная ситуация |
| 21 | характер проявления | деловой | обсуждение предмета конфликта | эмоциональный | упреки, обиды, амбиции |
| 22 | содержание последствий | с осложнениями | опасность разрыва отношений | без осложнений | сохранение отношений |
| 23 | социальный эффект | конструктивный | спор | деструктивный | ссора |

Н. И. Леонов подчеркивает, что в рамках социально-психологического подхода у ученых появляется возможность изучить конфликт в ситуации непосредственного взаимодействия его участников, что позволяет более четко определить основные тенденции развития конфликта: выявить специфику его возникновения, протекания и разрешения [62]. На наш взгляд, социально-психологический подход к рассмотрению конфликтов, в отличие от социологического подхода, способствует более глубокому пониманию специфики межличностного взаимодействия и анализу условий, приводящих к возникновению конфликтных ситуаций. Именно поэтому мы опираемся в своем исследовании на социально-психологический подход к рассмотрению проблематики конфликта.

В современной психологии и конфликтологии большое внимание уделяется *рассмотрению проблемы конфликта в аспекте различных видов профессиональной деятельности*. Так, вопросом *конфликтов в организациях* занимаются такие исследователи, как Ф. М. Бородкин, Н. В. Гришина, В. Зигерт, Н. М. Коряк, Л. Ланг. Как подчеркивает О. И. Щербакова, развитие умения разрешать возникающие в организации конфликты должно осуществляться уже в процессе профессиональной подготовки специалиста, что предполагает не просто рассмотрение теории конфликта, но и создание условий для развития у будущего специалиста соответствующих профессионально значимых качеств [130].

Конфликты в сфере образования изучают М. М. Кашапов, Л. А. Петровская, М. М. Рыбакова, П. А. Сергоманов, Б. И. Хасан. По мнению М. М. Рыбаковой, педагогическую деятельность можно отнести к тем видам деятельности, для которых содержание и характер отношений между ее участниками являются залогом успеха [99]. Отношения между участниками педагогического процесса следует рассматривать не только как желаемое условие, но и как основной компонент педагогической деятельности. Процессы воспитания и обучения являются по своему содержанию коммуникативными, поэтому условием взаимодействия между педагогом и учащимися является коммуникативная деятельность учителя, т. е. организация им поведения и деятельности учащихся через различные виды педагогического общения.

Как подчеркивал В. А. Сухомлинский, «умение избежать конфликта – одна из составных частей педагогической мудрости учителя. Предупреждая конфликт, педагог не только сохраняет, но и создает воспитательную силу коллектива» [109, с. 185]. С точки зрения В. И. Панова, предметом педагогической деятельности в случае развивающего обучения является, прежде всего, создание общности педагога и учащихся, то есть социальной среды коммуникативного взаимодействия [83, 84]. Ученый отмечает, что содержание современного образования может быть представлено не только знаниями, умениями, навыками по учебным предметам, способами учения и способностью учиться, но также и способами социализации, которые обеспечивают возможность социального взаимодействия (межличностного и профессионального), необходимого для активной жизни в условиях современного общества.

Изучением *проблемы конфликтов в высшей школе* занимаются С. В. Баныкина, В. Г. Гришанков, А. Я. Клементьева, Н. Д. Сорокина, В. А. Якунин. По мнению исследователей, причинами конфликтов в высшей школе могут являться различия в ценностных ориентациях, взаимных ожиданиях участников учебного процесса, несоответствие его уровня уровню подготовленности студентов, отсутствие общей субкультуры, а также бестактность и агрессивность участников данного процесса.

Рассматривая личность в условиях конфликтных отношений, на наш взгляд, важно опираться на идею В. Н. Мясищева об изучении человека в системе отношений к действительности. Подчеркивая, что личность формируется во взаимоотношениях, В. Н. Мясищев считал, что ее развитие и воспитание – вопрос организации взаимоотношений с коллективом [79].

Как отмечает А. Л. Журавлев, в современной психологической науке все большее развитие получает *связь социальной психологии и психологии личности*, которая реализуется в такой отрасли науки, как социальная психология личности [34]. С нашей точки зрения, *проблема конфликта* должна рассматриваться в *аспекте внутрипсихологической междисциплинарности*, что обеспечивает возможность реализации комплексного подхода к ее изучению.

В. С. Мерлин указывает, что исследование психологических конфликтов приобретает существенное значение для *понимания формирования структуры личности* [72]. По мнению исследователя, это обусловлено тем, что развитие и разрешение конфликта представляет собой *острую форму развития личности*. В психологическом конфликте изменяется структура личности, формируются ее новые отношения. Кроме этого, конфликт служит необходимым *условием развития самосознания*. Вместе с тем, по мнению А. Р. Лурия, механизм конфликта является одним из существенных механизмов дезорганизации поведения человека [67]. В исследованиях Н. Н. Мехтихановой показано, что неадаптивность копинг-стратегий (поведения, направленного на преодоление жизненных трудностей) является одним из факторов, способствующих формированию аддитивного поведения [75].

Таким образом, проблема конфликта в современной психологической науке является важной, актуальной и многоаспектной. Несмотря на огромное число работ, посвященных ее исследованию, остается открытым вопрос о систематизации взглядов ученых на проблему определения сущности конфликтов и их типологии.

1.2. Теоретические и методологические аспекты проблемы компетентности личности

Понятие личности является одним из ключевых в современной психологии. При этом, как подчеркивает В. В. Давыдов, к пониманию психологического содержания личности у ученых существуют различные подходы [24]. Так, К. К. Платонов акцентирует внимание на том, что *личность* – это человек как носитель *сознания* [91]. По мнению С. Л. Рубинштейна, *личность раскрывается через отношения к окружающему миру*, которые реализуются в ее деятельности [98]. А. Н. Леонтьев отмечает, что *иерархия деятельностей служит ядром личности*. В работах В. Н. Мясищева акцент ставится на совокупности субъективных отношений человека к объективной действительности и к самому себе [79].

В исследованиях Б. Г. Ананьева отмечается взаимосвязь свойств личности, и развивается *идея комплексного подхода к изучению человека*. Кроме того, ученым подчеркивается роль конфликтов для характеристики социальных ситуаций развития личности [1, 2]. По мнению Б. М. Теплова, область психологии личности должна включать в себя всю совокупность психических свойств человека и их связи с психическими процессами [112]. Ученый указывает, что **личность – это прежде всего субъект деятельности**. Именно такое определение личности является наиболее близким нам в рамках проводимого исследования, поскольку личность мы изучаем в контексте ее коммуникативной деятельности.

С точки зрения А. В. Брушлинского, *в рамках субъектно-деятельностного подхода* современная психология может получить новые, более глубокие и системные представления о сущности человека, которые способны внести существенный вклад в фундаментальную и прикладную науку [16]. Соответственно реализация в исследовании данного подхода позволит глубже изучить человека как субъекта коммуникативной деятельности.

Проблема определения структуры личности не имеет в современной психологии однозначного решения. В. А. Ганзен, отталкиваясь от подхода Б. Г. Ананьева к пониманию личности, считает целесообразным выделять *четыре линии ее описания*: рассмотрение человека как субъекта и объекта общественных отношений и исторического процесса; выявление взаимосвязи между личностью и обществом; рассмотрение человека в аспектах актуального и исторического времени; определение соотношения биологической и социальной сущности личности [19]. Последняя линия анализа является одной из наиболее дискуссионных. Так, в концепции З. Фрейда происходит смещение акцента в сторону биологической сущности личности и недооценка ее социальной составляющей [118].

Как подчеркивает В. А. Зобков, **личность** представляет собой **целостное системное образование**, которое формируется, а также проявляется в деятельности и общении [38]. Л. М. Разорина указывает, что личность как система определяет функции своих компонентов; в свою очередь, их функционирование и структура

детерминированы личностью [97]. Согласно А. В. Петровскому, индивидуально-типическое в личности выступает как социально-психологический феномен межличностных отношений. Как отмечает В. А. Богданов, значение отдельных качеств личности для выполнения любой деятельности зависит от их системных взаимосвязей в целостной структуре личности [13]. Таким образом, для успешной реализации коммуникативной деятельности и эффективного поведения в ситуации общения требуется определенная структурная организация личностных качеств.

Н. В. Нижегородцева и Т. В. Черняева, реализуя в своих работах *системогенетический подход к исследованию конфликтного поведения*, определяют конфликтность как интегральное свойство целостной индивидуальности, которое аккумулирует личностные, субъектные и индивидные свойства человека и определяет специфику его поведения в конфликте [80, 123].

Одна из первых попыток объяснить поведение человека в процессе личностных отношений исходя из понятия «*компетентность*» была предпринята в 1968 г. *Энтони и Коффи* в работе под названием «Поведение человека в организациях» [132]. Отметим, что термины «компетентность» и «компетенция» образованы от английского термина «competence». «*Competence*» происходит от латинского «*competentis*» – «принадлежность по праву».

Обратимся к вопросу о дифференциации понятий «компетентность» и «компетенция». Толковый словарь русского языка под редакцией Д. Н. Ушакова определяет *компетенцию* как «*круг вопросов, явлений, в которых данное лицо обладает авторитетностью, познанием, опытом*», а *компетентный* – это «*осведомленный, являющийся признанным знатоком в каком-нибудь вопросе*» [114, с. 1427]. Таким образом, понятие «компетентность» является личностной характеристикой, а термин «компетенция» обозначает должностные (функциональные) полномочия личности. Л. Н. Цой понимает под компетенциями описание тех вопросов, которые специалист должен де-юре принимать к рассмотрению [122].

По мнению Л. М. Митиной, *компетенции* – это характеристики, необходимые для удовлетворительного выполнения задач,

а компетентности представляют собой характеристики, отличающие наилучших работников от средних. В рамках концепции профессионального развития учителя Л. М. Митина рассматривает понятие *«педагогическая компетентность»*, понимая под ним знания, умения, навыки, а также способы и приемы их реализации в деятельности, общении и развитии личности [77].

С. Е. Шишов указывает на то, что компетенции личности могут реализовываться в самых различных сферах жизнедеятельности: в сфере самостоятельной познавательной деятельности, в сфере гражданско-общественной деятельности, в сфере социально-трудовой деятельности, в бытовой сфере, в сфере культурно-досуговой деятельности (включая выбор путей и способов использования свободного времени) [129]. В работах Л. М. Митиной подробно освещаются вопросы, связанные с содержанием компетенций учителя [76, 77, 78].

Компетентностью, по мнению Л. Н. Цой, можно считать *совокупность знаний, опыта, личностных свойств*, которыми личность де-факто располагает [122]. А. К. Маркова предлагает более широкую трактовку данного понятия, подчеркивая, что компетентность не сводится только лишь к сумме объективно необходимых знаний, умений, психологических качеств, которыми обладает специалист, а представляет собой их соотношение, с влиянием на процесс и результат деятельности [68].

Под компетентностью нами понимается *особый тип организации предметно-специфических знаний*, усвоенных личностью и позволяющих принимать и реализовывать эффективные решения в соответствующей области деятельности [50]. В проведенном совместно с Т. Г. Киселевой и Е. В. Коточиговой исследовании нами подчеркивается, что первоочередной задачей образовательного процесса в современных условиях является не передача и усвоение некоторой суммы знаний, а овладение способами адаптации (оспособленность) в различных видах деятельности [49].

В исследовании Дж. Равена компетентность рассматривается как *специфическая способность*, необходимая для эффективного выполнения конкретного действия в конкретной предметной области и включающая узкоспециальные знания, особого рода

предметные навыки, способы мышления, а также понимание ответственности за свои действия [96]. Отметим, что данная модель компетентности связана с признанием определяющего и системообразующего значения ценностно-мотивационной стороны личности.

Отсутствие в психологической науке четкого и устоявшегося определения компетентности, по мнению И. В. Серафимович и И. Н. Саидовой, связано с тем, что данный термин трактуется исследователями либо слишком узко (например, как сумма знаний, умений, навыков, усвоенных студентом в ходе обучения), либо, напротив, слишком широко – как уровень успешности взаимодействия с окружающей средой. И. В. Серафимович и И. Н. Саидова считают более оптимальным соотносить компетентность не с обучением, а с деятельностью [102]. Они понимают компетентность как *«уровень успешности решения проблемных ситуаций профессиональной деятельности, интегральное новообразование психики, развивающееся в процессе профессионализации субъекта деятельности»* [102, с. 152]. В данном случае единицей анализа компетентности выступает решение проблемных ситуаций деятельности.

Рассматривая проблему профессиональной компетентности, В. Н. Софьина подчеркивает, что в современной социальной психологии отсутствует единый исследовательский подход к составу ее компонентов, не определена профессиональная компетентность специалиста с высшим техническим образованием, не выявлены методы и факторы, способствующие формированию данной компетентности специалистов в вузе и на производстве [107].

По мнению В. Н. Софьиной, *компетентность* представляет собой *многоуровневое образование* с компонентами когнитивного, экспрессивного и интерактивного характера; это сложная единая *система внутренних психологических составляющих и свойств личности специалиста*, включающих в себя знания и умения [107]. С точки зрения Т. Г. Киселевой и Е. В. Коточиговой, понятие «компетентность» призвано определять не наличие у индивида определенных знаний, а возможность их использования и готовность применения для решения конкретных ситуаций [57].

И. Е. Елина, рассматривая компетентность государственных служащих, понимает под ней многопараметрическую и интегральную характеристику их профессиональной деятельности, которая определяется соответствием субъективных, психолого-акмеологических свойств и способностей госслужащего объективно существующим в системе функциям развития или исполнения [28].

Проведенный анализ показал, что многими исследователями компетентность понимается как *интегративное качество личности*, реализующей свой потенциал в определенном виде деятельности. С точки зрения Н. В. Самсоновой, компетентность проявляется на социальном, личностном и индивидуальном уровнях деятельности. Данным уровням, по мнению исследователя, соответствуют социальная, личностная и индивидуальная компетентности; их сформированность выступает основанием и условием для успешной реализации специальной компетентности [101].

Ж. Г. Гаранина рассматривает *компетентность как особое психическое образование личности*, являющееся одним из внутренних инструментов успешной деятельности [20, с. 153]. По мнению исследователя, компетентность включает в себя систему когнитивного и практического структурных компонентов. Когнитивный компонент, как отмечает Ж. Г. Гаранина, представлен психологическими знаниями и мышлением, которое направлено на познание психологической реальности. Основу же практического компонента составляют умения и навыки эффективного межличностного взаимодействия.

Анализ научных источников по проблеме компетентности позволил нам сделать вывод о том, что данное понятие рассматривается многими учеными прежде всего в аспекте его взаимосвязи с деятельностью. Именно поэтому термины «компетентность» и «профессиональная компетентность» часто употребляются в исследованиях как синонимичные.

1.3. Определение конфликтной компетентности личности

Обучение умениям достигать соглашения в условиях совместной деятельности является чрезвычайно значимой областью современного образования. Особую актуальность данный вопрос приобретает в настоящее время в условиях многоуровневого образования при вступлении России в Болонский процесс и реализации компетентностного подхода в обучении. Наиболее востребованными становятся профессионалы, обладающие высоким уровнем развития коммуникативной компетентности.

В. И. Панов подчеркивает, что человек выступает для другого человека как элемент окружающей среды, оказывая на него влияние своим отношением и действиями, что позволяет говорить о социальной среде, о пространстве межличностного взаимодействия и развития [83, 84]. По мнению А. Л. Журавлева, *межличностное взаимодействие*, представляющее собой психологические феномены в системе «Личность–Личность», может рассматриваться в качестве одного из традиционных объектов исследования в современной социальной психологии [35]. Наличие умений и навыков эффективного межличностного взаимодействия свидетельствует о наличии у человека **коммуникативной компетентности**, которая представляет собой, по мнению Н. Б. Буртовой, *«совокупность знаний, опыта, качеств, способностей человека, позволяющую эффективно выполнять коммуникативные функции»* [17, с. 9].

А. М. Дохоян понимает под коммуникативной компетентностью *«способность человека устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми»* [26, с. 271]. В ее состав ученый считает необходимым включить некоторую совокупность знаний и умений, обеспечивающих эффективное протекание коммуникативного процесса.

Л. И. Гришаева и Л. В. Цурикова, используя понятие «коммуникативная компетенция», акцентируют внимание на операциональной стороне данной компетенции, понимая под ней *«владение коммуникативными стратегиями и механизмами, необходимыми для обеспечения эффективного взаимодействия»* [21,

с. 387]. Помимо знания того, как использовать язык в процессе общения, данная компетенция предполагает, по мнению авторов, владение адекватными социальными и культурными знаниями, умениями и навыками межличностного взаимодействия, а также способность индивида адаптировать свое коммуникативное поведение к изменяющимся контекстным условиям. Таким образом, с позиции Л. И. Гришаевой и Л. В. Цуриковой, коммуникативная компетенция представляет собой совокупность знаний, умений и навыков, обеспечивающих эффективное протекание коммуникативного процесса.

Результаты проведенного М. М. Кашаповым, Т. Г. Киселевой и Е. В. Коточиговой исследования позволили выделить *три стороны коммуникативной компетентности*: перцептивную, интерактивную и коммуникативную [49]. Под перцептивной стороной коммуникативной компетентности можно понимать способность профессионала отслеживать индивидуальные особенности партнера по общению, видеть изменения в психофизическом состоянии, замечать и умело использовать невербальный пласт общения.

В интеракции исследователями рассматривается характер субъект-субъектного взаимодействия с человеком (одним или группой), при этом выделяются различные стили взаимодействия. С точки зрения формирования коммуникативной компетентности важно, чтобы специалист владел как можно более широким спектром способов и приемов взаимодействия.

Коммуникативная составляющая в структуре данной компетентности представляет собой процесс передачи информации. При этом подчеркивается, что только специалист способен оценить и определить очередность подачи информации, ее глубину, сложность, образность, способы предъявления, которые бы обеспечили в максимальной степени присвоение этих знаний другим человеком [49].

По мнению Л. А. Петровской, компетентность в общении заключается в *достижении трех уровней адекватности партнеров*: коммуникативной, интерактивной и перцептивной [87]. На наш взгляд, конфликтная компетентность также обеспечивает реализацию в межличностном взаимодействии данных уровней и

может описываться на основе анализа выделенных Г. М. Андреевой трех аспектов общения [3].

Адекватное распознавание ситуации конфликта, а также создание точного образа личности оппонента входят в перцептивную составляющую общения. Коммуникативный уровень адекватности партнеров может характеризоваться продуктивным обменом информацией между собеседниками в процессе бесконфликтного общения. Конфликтная компетентность способна обеспечивать эффективную организацию людьми совместных действий в рамках коммуникативной деятельности, то есть способствовать достижению их интерактивной адекватности.

Л. М. Митина говорит о *двух тенденциях в развитии коммуникативной компетентности*: нормативной (усвоение социально заданных норм и эталонов) и личностно-творческой (предполагает конструирование норм в ходе общения, исходя из ориентации участников в ситуации, в себе, в партнере) [77]. Вполне правомерно, на наш взгляд, применить эти тенденции и к конфликтной компетентности личности.

Конфликтная компетентность создает условия для эффективной коммуникативной деятельности. *С позиции системного подхода* деятельность, по мнению В. Д. Шадрикова, представляет собой многоуровневое, полиструктурное образование, в котором выделяются такие уровни, как личностно-мотивационный, компонентно-целевой, информационный, психофизиологический и индивидуально-психологический [125, 126]. Эти уровни целесообразно выделить и в структуре коммуникативной деятельности.

Джини Г. Скотт, изучая взаимосвязь коммуникации и конфликтов, указывает, что общение является основным инструментом для разрешения большинства конфликтов. Вместе с тем само оно часто бывает причиной конфликтной ситуации [105].

Таким образом, опираясь на исследования Т. Г. Киселевой, Е. В. Коточиговой, Л. М. Митиной и Л. А. Петровской, **конфликтную компетентность** мы рассматриваем как *вид коммуникативной компетентности, обладающий ее существенными качественными признаками*. Данные признаки выступают в качестве интенциональных, то есть они подчеркивают связь понятий. К их числу можно отнести сложность структурной органи-

зации, имеющей интегральный характер; связанность со структурой процесса коммуникации и его эффективностью; динамичность структурных компонентов; возможность их совершенствования.

Формирование свободной личности предполагает развитие у нее навыков самостоятельного, логически грамотного рассуждения, умения принимать социально и морально ответственные решения, что, несомненно, включает и такую составляющую, как конфликтная компетентность. Конфликтная компетентность является одной из важнейших общих характеристик профессионализма, и прежде всего в гуманитарных областях деятельности. Как подчеркивает Ю. Антюхов, знания, умения и навыки, имеющие отношение к конфликтной компетентности, стремление и приверженность к использованию ненасильственных способов разрешения конфликтов важны практически для всех активных участников гражданских отношений [6].

Для обозначения способности личности управлять конфликтными ситуациями исследователями используются близкие по содержанию понятия: *«конфликтоустойчивость личности»* (А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов), *«конфликтная компетентность»* (Л. А. Петровская, Б. И. Хасан), *«конфликтологическая компетентность»* (А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин, Л. Н. Цой). Однако данные понятия не являются тождественными.

Понятие «конфликтологическая компетентность» характеризует специалиста, владеющего профессиональными знаниями о сущности конфликтов и конфликтных отношений. Данная компетентность тесно связана с другими видами профессиональной компетентности, составляющими ядро гностического компонента профессионализма. Конфликтологическая компетентность рассматривается как когнитивно-регуляторная подсистема профессионально значимых свойств личности, включающая соответствующие специальные знания и умения.

С точки зрения А. Я. Анцупова и А. И. Шипилова, конфликтологическая компетентность включает следующие составляющие: понимание природы противоречий и конфликтов между людьми; формирование конструктивного отношения к конфликтам в организации; обладание навыками неконфликтного обще-

ния в трудных ситуациях; умение оценивать и объяснять возникающие проблемные ситуации; наличие навыков управления конфликтными явлениями; умение развивать конструктивные начала возникающих конфликтов; умение предвидеть возможные последствия конфликтов; умение конструктивно регулировать противоречия и конфликты; наличие навыков устранения негативных последствий конфликтов [7].

Конфликтологическая компетентность, по мнению Н. В. Самсоновой, относится к социальной компетентности и включает в себя свойства перцептивной, коммуникативной, межличностной и управленческой компетентностей, реализуя прикладные (ситуативные) аспекты специальной профессиональной деятельности. Последняя составляющая, как подчеркивает исследователь, с одной стороны, отличает конфликтологическую компетентность от других видов профессиональной компетентности, с другой стороны, выступает основанием для ее особого выделения в ряду видов профессиональной компетентности [101].

Н. В. Самсонова исходит из акмеологического подхода в понимании профессиональной компетентности, социально-психологической и прикладной сущности рассматриваемого вида компетентности. *Конфликтологическая компетентность* определяется ею как «вид профессиональной подготовленности специалиста выполнять определенные трудовые функции в профессиональной конфликтной среде» [101, с. 25]. Г. М. Болтунова рассматривает конфликтологическую готовность как практическую готовность к разрешению конфликтов в педагогическом процессе [14].

Отметим, что если сущность готовности авторы понимают соотносимо (как способность специалиста к выполнению профессиональных задач), то в осмыслении содержания практической составляющей наблюдается различие. Так, Г. М. Болтунова включает в нее *три конфликтологических умения*: 1) видение и понимание конфликта; 2) умение прогнозировать и оценивать последствия конфликта; 3) владение средствами диагностирования, предупреждения и разрешения конфликта, использования конфликта в воспитательных целях деятельности [14].

Конфликтная компетентность, в отличие от конфликтологической, подразумевает не столько глубокую теоретическую осведомленность личности в вопросах конфликтологии, сколько наличие у нее практических умений в области разрешения конфликтов. Находясь в структуре конфликтного общения, она включает в себя, по мнению Л. А. Петровской, «Я-компетентность» и ситуационную компетентность личности [87]. Таким образом, конфликтная компетентность предполагает, помимо наличия у человека знаний о конфликтах, готовность и практическую способность к их разрешению.

Б. И. Хасан рассматривает *конфликтную компетентность* как одну из ведущих характеристик личности и *составную часть общей коммуникативной компетентности*. Исследователь понимает под конфликтной компетентностью *уровень развития осведомленности* о диапазоне возможных стратегий поведения в конфликте и *умений* реализовать эти стратегии в конкретной жизненной ситуации; умение удерживать противоречие в продуктивной конфликтной форме, способствующей его разрешению. Б. И. Хасан утверждает, что практически любой человек обладает некоторой конфликтной компетентностью. Причем, как указывает автор, уже к концу первого года жизни можно наблюдать такие поведенческие формы ребенка, которые вполне сознательно применяются для преодоления трудностей во взаимодействиях с окружающими и с внешним миром в целом [119].

С нашей точки зрения, *конфликтная компетентность – это способность человека оптимальным способом преодолевать возникающие противоречия, противостоять деструктивному влиянию конфликтов и умение их конструктивно разрешать* [50, 54]. Именно данная трактовка понятия «конфликтная компетентность» представляется перспективной, поскольку позволяет определить приоритеты в его понимании. Конфликтная компетентность является, по нашему мнению, *составной частью конфликтоустойчивости*, которая понимается как позитивная сопротивляемость деструктивным конфликтным ситуациям и включает в себя умение преобразовывать деструктивное содержание конфликтной ситуации в конструктивное, умение анализировать ситуацию взаимодействия, адекватно оценивать себя и партнера,

поддерживать эффективное общение, а также предотвращать возникновение деструктивных конфликтных ситуаций [54]. Данное специфическое проявление психологической устойчивости рассматривается как способность человека адекватно решать проблемы социального взаимодействия и способность переводить деструктивные конфликты в конструктивные.

По мнению С. М. Емельянова, конфликтная компетентность представляет собой *содержание знаний, навыков и умений специалиста* в сфере социального управления в области конфликтологии, которые являются неотъемлемой составляющей его профессиональной подготовки и проявляются в его способности конструктивного управления конфликтами [29, 30]. При этом под конфликтологической компетентностью руководителя С. М. Емельянов понимает совокупность его знаний, навыков и умений, позволяющих ему успешно решать задачи по управлению конфликтами в организации [30]. Похожее определение конфликтологической компетентности руководителя предлагает и Е. М. Карлова, рассматривая ее как умение руководителя выстраивать конструктивное управленческое взаимодействие, способность прогнозировать конфликты и принимать меры по их предупреждению и разрешению [40].

И. М. Кондаков, анализируя проблему компетентности в конфликтных ситуациях, считает, что сегодня существует ряд вопросов, которым исследователи еще не дали исчерпывающего психологического объяснения. В частности, дальнейшего освещения требует вопрос о связи данного вида компетентности с агрессивностью человека, о влиянии конфликтной компетентности на продуктивность общей профессиональной деятельности, о механизмах и условиях ее реализации.

На основании проведенных исследований Б. И. Хасаном установлено, что ядро образовательного процесса – учебность – представляет собой конфликтную ситуацию, в которой конфликтная компетентность учителя – ученика воплощается в выборе адекватной образовательным целям стратегии и тем самым предопределяет эффективность самого образовательного процесса [119]. По его мнению, высокий уровень конфликтной компетентности предполагает возможность психотехнического дейст-

вования в достаточно широком диапазоне, с учетом изменения условий и самих действующих сторон. Б. И. Хасан подчеркивает, что приобретение конфликтной компетентности предполагает не только специальные теоретические курсы для изучения единиц описания и моделей разного типа конфликтных систем, но и специально организованные пробные действия и процедуры для выработки навыков распознавания, анализа, провоцирования и конструирования конфликтов [119].

Н. В. Самсонова в своем исследовании рассматривает и дифференцирует понятия *«конфликтологическая культура личности»* и *«конфликтологическая культура специалиста»* [101]. По мнению автора, конфликтологическая культура личности заключается в стремлении и умении человека предупреждать и разрешать различные социальные конфликты (межличностные, межэтнические и межнациональные). Понятию же *«конфликтологическая культура специалиста»* свойственна профессионально-прикладная специфика. Под данной культурой Н. В. Самсоновой понимается *«качественная характеристика профессиональной жизнедеятельности специалиста в конфликтной профессиональной среде»* [101, с. 16]. Исследователь указывает, что конфликтологической культуре специалиста свойственно усвоение и использование особых, профессионально ориентированных конфликтологических знаний, необходимых для восприятия профессиональных конфликтов и последующей реализации профессиональных функций в условиях профессионального конфликта.

Таким образом, результаты проведенного анализа позволили нам выделить ряд близких по содержанию понятий, обозначающих способность личности управлять конфликтными ситуациями: *«конфликтная компетентность»*, *«конфликтологическая компетентность»*, *«конфликтоустойчивость»*, *«конфликтологическая культура»*. Данные понятия не являются тождественными, однако при этом вопрос их точной дифференциации остается открытым в современной социальной психологии и конфликтологии.

Вопросы и задания

1. Чем обусловлена сложность выработки учеными единого подхода к определению понятия «конфликт»?
2. Составьте схему, отражающую основные элементы конфликта.
3. В чем заключается отличие понятий «компетенция» и «компетентность»?
4. Почему конфликтную компетентность целесообразно рассматривать как вид коммуникативной компетентности личности?

Глава 2. Структурно-функциональная организация конфликтной компетентности личности

2.1. Структурно-функциональный метод в исследовании конфликтов

Методология конфликтологической науки включает в себя целый комплекс конкретно-научных приемов исследования, которые дифференцируются на ряд специальных процедур. Основными методами, обеспечивающими наиболее полную базу данных о конфликтном взаимодействии, его участниках, причинах и результатах, являются следующие: структурно-функциональный; процессуально-динамический; метод типологизации; прогностический; разрешительный. Каждый из указанных методов имеет свои особенности и выполняет определенную задачу.

В качестве методологической базы при проведении исследования нами используется *структурно-функциональный метод как разновидность системного подхода*. В связи с этим нам кажется важным более подробно остановиться на специфических характеристиках данного подхода и метода.

Как указывает А. В. Карпов, «алгоритм системного исследования» предполагает реализацию следующих этапов [41]:

1. Изучение системы в аспекте ее включенности в более общую целостность – метасистему – и определение тех характеристик, которые она обеспечивает в ней.

2. Определение наличия или отсутствия у системы самостоятельной цели как критерия ее дифференциации от среды.

3. Выделение системы из среды в качестве относительно самостоятельной на основе определенного критерия.

4. Установление компонентного состава системы на основе «критерия взаимосодейственности», согласно которому компонентами системы считается все то, что так или иначе содействует достижению ее цели.

5. Структурное изучение системы, т. е. определение совокупности связей между компонентами, установленными на предыдущем этапе.

6. Раскрытие особенностей функциональной организации системы.

7. Определение генетических особенностей и закономерностей развития системы.

8. Определение наиболее обобщенных свойств изучаемой системы – ее системных качеств, интегративных свойств.

Системный подход в конфликтологии определяет комплексный характер восприятия и анализа конфликтов, обладающих внутренней взаимосвязанной структурой, функциями и коммуникациями со средой.

Структурно-функциональный метод строится на основе выделения в целостных системах их структуры – совокупности устойчивых отношений и взаимосвязей между ее элементами и их роли (функций) относительно друг друга. К основным требованиям процедуры структурно-функционального метода В. П. Кохановский относит следующие: а) изучение строения, структуры системного объекта; б) исследование его элементов и их функциональных характеристик; в) анализ изменения этих элементов и их функций; г) рассмотрение развития (истории) системного объекта в целом; д) представление объекта как гармонически функционирующей системы, все элементы которой «работают» на поддержание этой гармонии [117].

Использование структурно-функционального метода для изучения конфликтов позволяет выявить основные элементы конфликтного взаимодействия и определить роль каждого из них. Преимущество этого метода, как подчеркивает Е. В. Буртовая, заключается в том, что он помогает найти некоторые устойчивые составляющие даже в таком подвижном явлении, как социальный конфликт [17]. Совокупность ряда компонентов (объект конфликта, состав его участников, уровень напряженности конфликтного взаимодействия и т. п.) образует структуру конфликта, а исполняемая этими элементами роль представляет их функцию в конфликте. Выявление структурных элементов и их функций в конфликте является важнейшей предпосылкой его успешного

регулирования. Однако, как отмечает Е. В. Буртовая, при всех несомненных достоинствах структурно-функционального метода его недостатком является статичное и внепроцессуальное рассмотрение социальных явлений [17].

Д. П. Зеркин относит данный метод исследования конфликтов к разряду недиалектических методологий конфликтологии, поскольку он акцентируется на равновесии, стабильности системы, а конфликты рассматривает лишь как временное явление, как дисфункцию системы [36]. С позиции применения структурно-функционального метода *конфликтная компетентность* рассматривается нами как *сложное интегративное образование, состоящее из определенных компонентов и имеющее ряд функций*, взаимосвязанных между собой.

Для более точного понимания специфики структурно-функционального метода нам представляется целесообразным дифференцировать понятия «система», «структура» и «функция».

Система – это совокупность множества взаимосвязанных элементов, образующих целостность. Она обязательно предполагает взаимодействие элементов. Однако, с точки зрения П. К. Анохина, взаимодействие как таковое не может сформировать систему из множества элементов. Разрабатывая теорию функциональных систем, П. К. Анохин подчеркивает, что системой можно назвать только такой комплекс избирательного вовлечения составляющих, где взаимодействие и взаимоотношения приобретают характер взаимодействия компонентов, направленного на получение фокусированного полезного результата [5].

Чтобы задать систему, необходимо не только выявить ее элементы, но и определить совокупность связей между ними. По мнению К. К. Платонова, единство элементов, целостности и их всесторонних связей представляет собой структуру [90]. В. П. Кохановский понимает под структурой нечто инвариантное (неизменное) при определенных преобразованиях [117].

С точки зрения В. Д. Шадрикова, *структура* представляет собой *объективно существующее целостное образование, представленное элементами и их взаимосвязями друг с другом и с целым* [125, 126]. Структуру, рассматриваемую в отношении определенного результата, по мнению ученого, можно назвать

системой. Она всегда носит функциональный характер, поэтому понятия «система» и «функциональная система» В. Д. Шадриков считает синонимичными. При этом ученым используется также термин «динамическая система», под которой он понимает систему, которая развивается во времени, изменяет состав входящих в нее компонентов и связей между ними при сохранении функций.

А. Р. Лурия указывает, что основной чертой структурной организации поведения человека является функциональная неравноценность отдельных входящих в нее систем. Одни системы выделяются как ведущие (регулирующие), другие – как подчиненные, регулирующие те или иные функции [67]. А. В. Карпов и И. Г. Савин отмечают, что системность организации деятельности наиболее полно и явно проявляется в особенностях ее структуры. Понятие структуры, как подчеркивают исследователи, используется для обозначения особенностей строения, внутренней организации того или иного объекта, процесса, явления. Определение структуры представляет собой раскрытие основных компонентов и изучение связей между ними [43].

Как отмечает В. А. Богданов, системное представление объекта является одновременно и его моделью, поскольку в нем описание системообразующих связей сочетается с рассуждениями об аналогиях между различными явлениями [13]. В. Н. Дружинин подчеркивает, что одним из основных методов психологического исследования является структурно-функциональное моделирование. Данный метод позволяет выявить структуру отдельной системы по ее внешнему поведению на основе конструирования аналога, то есть другой системы, обладающей сходным поведением [27].

2.2. Структура и функции конфликтной компетентности личности

А. В. Карпов, изучая процессы принятия решений в межличностных отношениях, считает, что их закономерности проявляются в четырех основных планах: структурном, функциональном,

генетическом и феноменологическом [44]. Данные аспекты принятия межличностных решений (ПМР) нам кажется целесообразным рассматривать и применительно к поведению личности в ситуации конфликта. Структурный план означает, что в процессах ПМР имеются специфические особенности строения, связанные прежде всего с существованием новых, специфических стратегий и способов их организации. В функциональном отношении, то есть в аспекте процессуальной организации ПМР, по мнению А. В. Карпова, также возникают новые закономерности, дополняющие собой процессуальные особенности развертывания индивидуальных решений. Аспект становления и развития процессов ПМР исследователь называет генетическим.

Н. Б. Буртовая, рассматривая *модель коммуникативной компетентности*, выделяет в ней социально-психологический, индивидуально-психологический и психофизиологический уровни. В структуре данной компетентности Н. Б. Буртовая рассматривает поведенческие, аффективные, когнитивные, регулятивные, информационные составляющие. Ядро коммуникативной компетентности, по мнению ученого, составляют направленность, установки, ценностные ориентации и мировоззрение человека [17].

Т. Н. Щербакова указывает, что психологическая компетентность, как целостное образование, несводима к сумме компонентов и является новым системным психологическим образованием, позволяющим на качественно другом уровне решать задачи личного, профессионального и социального бытия [130]. В качестве структурных элементов психологической компетентности как интегральной психологической характеристики исследователем рассматриваются интериоризированные психологические знания, действующие комплексы умений, профессионально значимые психологические качества, презентруемые в актах интеракции, субъективный контроль, регулирующий и обеспечивающий устойчивость компетентного стиля. В соответствии с этим в общей системе психологической компетентности Т. Н. Щербакова выделяет четыре взаимосвязанные подсистемы: когнитивную, коммуникативную, социальную и аутопсихологическую. Критерием для выделения данных подсистем выступают их направленность и сферы функционирования.

С. Р. Петрухина, рассматривая **конфликтоустойчивость** как базовую характеристику профессиональной компетентности творческой конкурентоспособной личности, выделяет следующие компоненты в ее структуре [89]:

- *эмоциональный* – умение управлять своими эмоциональными состояниями в предконфликтных и конфликтных ситуациях, открыто выражать свои эмоции без оскорбления оппонента;

- *волевой* – способность личности к сознательной мобилизации сил, контролю и управлению собой;

- *познавательный* – умение сводить к минимуму искажения восприятия конфликтной ситуации, личности оппонента, своего поведения, правильно принимать решения, аргументированно вести полемику;

- *мотивационный* – способность личности оптимально организовывать поведение, направлять его на совместный поиск компромиссных решений противоречий.

С нашей точки зрения, в структуре **конфликтологической компетентности**, наряду с *операциональным (деятельностным) компонентом*, важное место занимает и *личностный (надситуативный) компонент*, который предполагает умение личности расширять пространственно-временные границы восприятия и осмысления конфликтной проблемы, то есть способность человека выходить за пределы решаемой проблемной ситуации [54]. Таким образом, нами анализируется связь между ситуацией конфликта и способностью личности осуществлять поиск его разрешения с помощью надситуативного мышления.

Надситуативный уровень мышления позволяет обнаруживать конфликт, который может воплощаться не только в прямом противоборстве людей и развивающемся от завязки к развязке действии, но в устойчивом, стабильном фоне происходящих событий, вне зависимых от конкретной ситуации мыслей и чувств её участников, исполненных эмоциональной напряженностью. Данный уровень позволяет воспринимать конфликт как возможность собственного развития. Если педагогу нечего нести учащемуся, то ему очень трудно подняться на надситуативный уровень. Если он останавливается на одном уровне, то теряется целостная линия творческого выполнения деятельности.

Проведем далее сравнительный анализ различных подходов исследователей к рассмотрению структуры конфликтной компетентности личности. По мнению Л. А. Петровской, *в конфликтной компетентности*, как интегральном образовании, можно рассматривать различные уровни: это *уровень ценностей личности, уровень ее мотивов, установок и уровень умений* [87]. Подчеркнем, что, выделяя структуру конфликтной компетентности, ученый делает акцент прежде всего на личностно-ценностном аспекте данной компетентности.

С точки зрения Б. И. Хасана и П. А. Сергоманова, составляющими конфликтной компетентности являются готовность преодолевать затруднения; способность обнаруживать противоречие, которое лежит в основе конфликта; владение способами разрешения противоречий разных типов [120]. Исследователи выделяют *два уровня профессиональной конфликтной компетентности*. Первый уровень, по мнению ученых, предусматривает способности к распознаванию признаков случившегося конфликта, его оформлению для удержания воплощенного в нем противоречия и владению способами регулирования для его разрешения. Второй уровень конфликтной компетентности предполагает умение проектировать необходимые для достижения результатов развития конфликты, конструировать их непосредственно в ситуациях взаимодействия; владение способами организации продуктивно ориентированного конфликтного поведения участников ситуации [120].

Таким образом, П. А. Сергоманов и Б. И. Хасан анализируют структуру конфликтной компетентности *с точки зрения операционального аспекта*, то есть описания тех умений, которыми должна владеть личность для конструктивного разрешения возникающих конфликтов.

Е. В. Рыбина в своем исследовании, выполненном под руководством М. М. Кашапова, обозначает *четыре структурные характеристики конфликтной компетентности*: креативность (как уровень творческой одаренности, способности к творчеству, позволяющей находить новые, неординарные подходы к разрешению конфликтов), рефлексия (как способность человека оценить конфликт не только со своей стороны, но и с позиции оппонента),

сензитивность (как способность сопереживать другому человеку, умение чувствовать людей и ситуацию, умение отслеживать свои ощущения, соотносить их с происходящим и использовать себе во благо) и коммуникативную культуру [100]. Можно сделать вывод, что исследователем предпринята попытка определить личностные качества, составляющие структуру конфликтной компетентности, но при этом выделенные структурные характеристики данной компетентности не структурированы им в единую систему.

О. В. Пашкова, на основании проведенного исследования под руководством М. М. Кашапова, предложила *модель конфликтной компетентности*, состоящую из трех блоков [86]:

1. Базовый компонент конфликтной компетентности – личностные качества (адекватная самооценка, высокий уровень самоконтроля, креативность).

2. Когнитивный компонент – наличие знаний о способах конструктивного разрешения конфликта и его профилактики.

3. Поведенческий компонент – выбор оптимальной стратегии поведения в конфликтной ситуации.

Исследователь предлагает четкую структуру конфликтной компетентности, однако при этом не обосновывает, почему именно личностные качества составляют базовый компонент данной компетентности.

А. С. Кашапов выделяет в структуре конфликтной компетентности следующие *компоненты*: *эмоциональный, познавательный, волевой, мотивационный, психомоторный, а также личностную зрелость и самоактуализацию* [47]. Данный подход ценен тем, что исследователь рассматривает большое количество структурных составляющих конфликтной компетентности, но при этом отсутствует объяснение необходимости дифференцированного рассмотрения эмоционального и психомоторного компонентов изучаемой компетентности. Возникает также вопрос о целесообразности выделения личностной зрелости и самоактуализации в качестве отдельных компонентов структуры конфликтной компетентности.

Таким образом, в настоящее время в психологической литературе отсутствует общепринятый подход к рассмотрению со-

ставляющих конфликтной компетентности и нет единых критериев для выделения ее компонентов. Проведенный сравнительный анализ различных подходов позволил нам сделать вывод о необходимости четкой интеграции отдельных личностных качеств в компоненты, составляющие структуру конфликтной компетентности.

Как указывает А. В. Карпов, любая достаточно сложная целостность представляет собой организацию ряда подсистем различного ранга (соответственно, различной сложности), обладающих собственными качественными характеристиками. Эти подсистемы и выступают интегративными уровнями ее организации. Он выделяет следующие уровни в структуре сложного целого: метасистемный, системный, субсистемный, компонентный, элементный [41].

Выделяя структуру конфликтной компетентности как сложной системы, мы акцентируем внимание на компонентном и элементном уровнях ее организации. А. В. Карпов подчеркивает, что *компонент* является простейшим образованием, которое еще обладает качественной специфичностью целого, а *элементы* — это те структурные составляющие, из которых образованы компоненты, но которые уже утрачивают качественную определенность целого.

Необходимость выделения компонентного и элементного уровней, как качественно различных в структуре сложного целого, была обоснована Ф. де Соссюром и развита по отношению к психологической проблематике Л. С. Выготским.

В структуре конфликтной компетентности, как сложной структурно-функциональной системы, можно выделить ***три основных компонента***, представленные на рис. 1.

Обоснуем далее целесообразность выделения данной структуры конфликтной компетентности. При определении составляющих изучаемой нами компетентности мы опирались на традиционный в отечественной психологии подход к рассмотрению проблем деятельности и общения (Я. Л. Коломинский, Б. Ф. Ломов, И. Р. Сушков), согласно которому принято выделять *три равноправных компонента в структуре отношений*: когнитивный, аффективный (эмоциональный) и действенный [64, 65, 110, 111].

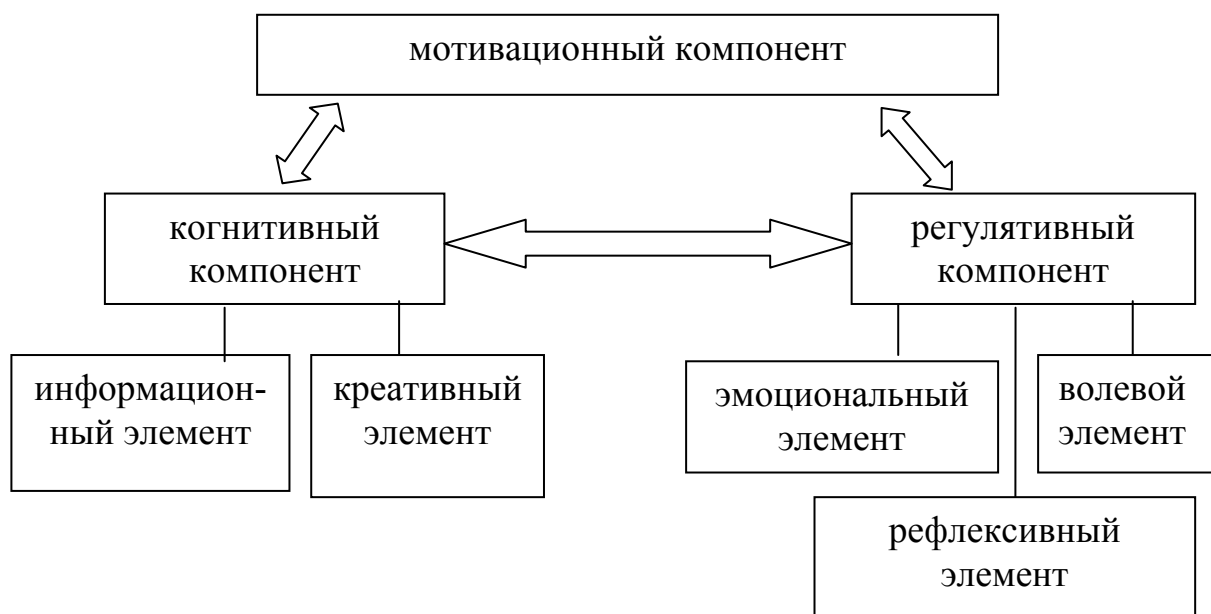


Рис. 1. Структура конфликтной компетентности

В связи с тем, что конфликтная компетентность неразрывно связана с межличностными отношениями, в ее структуре также, на наш взгляд, необходимо выделить данные компоненты. Однако, учитывая, что конфликтная компетентность определяет характер межличностного взаимодействия, целесообразно внести в предложенную структуру определенные изменения.

Как отмечает И. Р. Сушков, *когнитивный компонент взаимоотношений* определяет целостное восприятие личностью группы, которое позволяет личности выбрать наиболее соответствующую реакцию по отношению к группе. Когнитивный компонент конфликтной компетентности характеризует, по нашему мнению, имеющиеся у личности представления о ситуации конфликта. На основе данных знаний личность способна изменить свое отношение к конфликту с деструктивного на конструктивное (творческое). Именно поэтому мы считаем важным выделить в когнитивном компоненте конфликтной компетентности информационный и креативный элементы [110, 111].

Аффективный (эмоциональный) компонент в структуре отношений трансформирован нами в регулятивный компонент конфликтной компетентности в связи с тем, что конструктивное поведение личности в конфликте определяется не только особен-

ностями ее эмоциональной сферы, но и механизмами волевой регуляции, а также способностью осуществлять рефлекссию на основе доминирования у личности интернального локуса контроля. Именно поэтому в структуре регулятивного компонента конфликтной компетентности нами выделены эмоциональный, волевой и рефлексивный элементы.

Действенный компонент в структуре межгрупповых отношений, как отмечают Я. Л. Коломинский, Б. Ф. Ломов, И. Р. Сушков, предопределяет способ реагирования личности на межгрупповую ситуацию. В структуре конфликтной компетентности данный компонент обозначен нами как мотивационный, характеризующий направленность личности на выбор определенной мотивации своего поведения, способствующей или препятствующей оптимальному разрешению конфликта.

Основываясь на результатах исследований Л. А. Петровской, мы рассматриваем *конфликтную компетентность как вид коммуникативной компетентности*. Л. А. Петровская выделяет в данной компетентности две тенденции: нормативную – как усвоение социально заданных норм и эталонов и личностно-творческую – как конструирование норм в ходе общения, исходя из ориентации участников в ситуации, в себе и в партнере [87]. Кроме этого, ученый акцентирует внимание на аспекте реализации знаний, умений и навыков в процессе коммуникативной деятельности. Выделенные Л. А. Петровской тенденции коммуникативной компетентности соотносятся с когнитивным компонентом конфликтной компетентности.

Рассматривая конфликтную компетентность, Л. А. Петровская анализирует ряд ее составляющих: 1. *«Я-компетентность»* – компетентность участника общения в собственном «Я». Представляя собой первичную и базовую образующую компетентности в общении, «Я-компетентность» предполагает адекватную ориентацию личности в собственном психологическом потенциале, а также в потенциале другого человека. 2. *Ситуационная компетентность*. 3. *Знание о конфликте*, которое при условии соотнесения с личным опытом личности становится компонентом ее социальной установки. 4. *Субъектная позиция участника конфликта*, под которой исследователь понимает рефлекс-

сивную культуру личности, означающую готовность и умение человека обратиться к исследованию собственного психологического потенциала, умение реконструировать компоненты психологического облика партнеров по общению и самих конфликтных ситуаций. 5. *Творческий потенциал личности*. 6. *Уровень культуры саморегуляции человека*, поскольку большинство межличностных конфликтов сопровождается повышенной эмоциональной вовлеченностью их участников в ситуацию конфликтного взаимодействия. 7. *Коммуникативные умения*. 8. *Сензитивность* [87].

Разработанная нами структура конфликтной компетентности опирается на точку зрения Л. А. Петровской относительно ее составляющих. Так, знание личности о конфликте и ее творческий потенциал служат основой для выделения когнитивного компонента конфликтной компетентности. Субъектная позиция участника конфликта, уровень культуры саморегуляции, сензитивность, «Я-компетентность» и ситуационная компетентность личности представляют собой содержание регулятивного компонента конфликтной компетентности. Отметим, что рассмотренные Л. А. Петровской коммуникативные умения не включены нами в структуру конфликтной компетентности. Это связано с тем, что данная компетентность, как вид коммуникативной компетентности, уже подразумевает, на наш взгляд, высокий уровень владения личностью умениями и навыками эффективного общения.

А. В. Карпов отмечает, что традиционно изучаемые в психологии *познавательные, волевые, мотивационные и эмоциональные процессы* принято рассматривать в качестве основы *организации деятельности* как целостной системы [43]. Соответственно и коммуникативная деятельность базируется на интегративном характере объединения этих процессов. Это позволяет сделать вывод о том, что данные процессы обуславливают коммуникативную компетентность личности. Отсюда можно предположить, что конфликтная компетентность, как вид коммуникативной компетентности, образуется из сочетания когнитивного, мотивационного, эмоционального и волевого компонентов. При этом эмоциональный и волевой компоненты, на наш взгляд, целесообразно объединить в один компонент (регулятивный),

поскольку процессы эмоциональной и волевой регуляции личности в конфликте выступают в неразрывном единстве.

Таким образом, *выделение нами компонентов конфликтной компетентности базируется на взглядах А. В. Карпова, М. М. Кашапова, Я. Л. Коломинского, Б. Ф. Ломова, Л. А. Петровской, И. Р. Сушкова.* Предложенная структура конфликтной компетентности получила теоретическое обоснование и поэтому может быть использована в качестве основного конструкта эмпирического исследования.

Представим далее более подробную характеристику выделенных компонентов и элементов структуры конфликтной компетентности личности.

1. Когнитивный компонент (включает в себя информационный и креативный элементы):

а) *информационный элемент* представляет собой систему знаний личности о конфликтах и способах поведения в них;

б) *креативный элемент* предполагает переход личности от привычного взгляда на природу конфликта как деструктивного явления к осознанию его творческой сущности и положительной роли конфликта для личностного развития.

Ю. В. Скворцова отмечает, что творческое преодоление проблемных ситуаций требует понимания личностью их реальной сложности или имеющихся затруднений в своих интеллектуальных навыках [104]. Таким образом, деятельность, связанная с анализом возникшей проблемы, принятием во внимание условий, образующих конфликтную ситуацию, планированием ее решения, контролем и оценкой себя в ходе решения конфликта, является по своему содержанию творческой. Именно поэтому нам кажется целесообразным объединение информационного и креативного элементов в когнитивный компонент конфликтной компетентности.

2. Мотивационный компонент конфликтной компетентности отражает состояние внутренних побуждающих сил личности, которые благоприятствуют оптимальному поведению в конфликте. Конфликтная компетентность предполагает, на наш взгляд, доминирование в поведении личности мотивации стремления к успеху, способствующей конструктивному разрешению

конфликта. Противоположный тип мотивации (мотивация избегания неудач), с нашей точки зрения, напротив, препятствует успешному разрешению конфликтной ситуации.

Выделяя в структуре конфликтной компетентности мотивационный компонент, мы опираемся на точку зрения Л. А. Петровской, рассматривающей мотивы поведения в качестве ее отдельного уровня [87].

3. Регулятивный компонент содержит эмоциональный, волевой и рефлексивный элементы.

а) *эмоциональный элемент* – способность личности управлять своим эмоциональным состоянием в предконфликтных и конфликтных ситуациях, умение открыто выражать эмоции без оскорблений оппонента, способность к эмпатии;

б) *волевой элемент* – способность к волевой саморегуляции в конфликте (к сознательной мобилизации сил, контролю и управлению собой);

в) *рефлексивный элемент* – способность личности производить реконструкцию конфликта и осуществлять коррекцию своего поведения.

Как отмечает М. В. Чумаков, волевая регуляция деятельности осуществляется при непосредственном участии эмоций. Имманентно присутствуя в процессе волевой регуляции, эмоции образуют процесс, который может быть назван эмоционально-волевой регуляцией [124]. С. Р. Петрухина, анализируя структуру конфликтоустойчивости, считает целесообразным рассматривать ее эмоциональный и волевой компоненты отдельно друг от друга [89]. Л. А. Петровская в структуре конфликтной компетентности дифференцирует рефлексивную культуру и культуру саморегуляции личности [87]. Мы считаем необходимым рассматривать эмоции, волю и локус контроля как составные части регулятивного компонента конфликтной компетентности, конкретизируя при этом значение каждого из элементов в процессе реализации личностью оптимальной стратегии поведения в конфликте.

На основании предложенной структуры конфликтной компетентности нами выделены ***структурные характеристики данной компетентности личности***:

1. *Когнитивная характеристика* предполагает способность личности анализировать конфликтную ситуацию и выделять ее компоненты.

2. *Мотивационная характеристика* представляет собой направленность личности на конструктивное разрешение конфликта.

3. *Регулятивная характеристика* обозначает способность личности к сознательному управлению собой и своим эмоционально-волевым состоянием в предконфликтных и конфликтных ситуациях.

Функциональный аспект изучения объекта в значительной мере базируется на результатах структурного этапа исследования. Как указывает В. П. Кохановский, **функция** является «*назначением*» каждого из элементов определенной системы (например, функции какого-либо биологического органа, функции государства, функции теории и т. д.) [117]. В. Д. Шадриков понимает под функцией (элемента, структуры, системы) *продуцирование определенного результата* [125, 126].

Функциональная составляющая конфликтной компетентности личности способствует эффективной реализации межличностного взаимодействия, характеризуется выработкой и принятием оптимального решения в ситуации конфликта. Являясь полифункциональным образованием, конфликтная компетентность реализует не одну, а ряд функций, которые проявляются в межличностном взаимодействии.

На основе проведенного анализа нами установлены **функции конфликтной компетентности**: превентивная, прогностическая, конструктивная, рефлексивная, коррекционная.

1. *Превентивная функция* предполагает реализацию профилактических мер в межличностном взаимодействии с целью предупреждения возникновения конфликтных ситуаций.

2. *Прогностическая функция* заключается в способности личности прогнозировать развитие конфликта, осуществляя планирование собственных действий.

3. *Конструктивная функция* обеспечивает процесс выбора и принятия личностью оптимального решения в ситуации конфликта.

4. *Рефлексивная функция* обозначает готовность личности обращаться к исследованию собственного психологического потенциала, а также умение реконструировать компоненты психологического облика своих партнеров и конфликтных ситуаций.

5. *Коррекционная функция* заключается в возможности личности вносить конструктивные изменения в свое поведение в конфликте.

Выделенные функции соотносятся со структурой конфликтной компетентности. Прогностическая функция является реализацией когнитивного компонента данной компетентности. Конструктивная функция связана с мотивационным компонентом конфликтной компетентности. Рефлексивная и коррекционная функции обусловлены регулятивным компонентом изучаемой нами компетентности. Превентивная функция является универсальной, поскольку ее реализация обусловлена механизмом психологического соответствия, то есть интегративным характером функционирования всех трех компонентов конфликтной компетентности.

Таким образом, функции конфликтной компетентности личности в контексте межличностного взаимодействия выступают прежде всего как функции анализа конфликтных ситуаций и оптимизации коммуникативной деятельности.

На наш взгляд, рассмотрение конфликтной компетентности как сложной структурно-функциональной системы, состоящей из определенных взаимосвязанных компонентов и элементов, позволит эффективно реализовывать психологическую работу по формированию данной компетентности личности.

2.3. Специфика личностных качеств, определяющих выбор типа реагирования в конфликте

Ведущий тип реагирования (ВТР) является относительно устойчивой характерологической особенностью личности, в значительной степени определяющей способ ее взаимодействия в конфликтной ситуации [50, 54]. ВТР формируется в процессе

жизнедеятельности человека и базируется на его индивидуально-психологических особенностях. Кроме этого, формирование ВТР подвержено влиянию специфики профессиональной деятельности личности. Особенности ВТР характеризуют и конфликтную компетентность. Именно поэтому направленность личности на выбор оптимального типа реагирования в конфликте рассматривается нами как критерий наличия у нее данной компетентности.

Личность, не владеющая навыками саморегуляции и самоконтроля, склонна к проявлению в конфликте агрессивного типа реагирования. Агрессия, как одна из базисных характеристик любой открытой динамической системы, связана со стремлением личности к самосохранению. Агрессивный тип реагирования проявляется не столько на уровне личности, формирующейся в социуме, сколько на уровне индивидуальности, базируясь на биологически обусловленных характеристиках человека.

Нами установлено, что в структуре базовых качеств личности с агрессивным типом реагирования в конфликте дезинтегрирующую роль выполняют самообладание и общий самоконтроль, поскольку их структурный «вес» складывается преимущественно из отрицательных связей с другими качествами. Можно предположить, что наличие в поведенческом репертуаре личности этих качеств способствует гибкости ее поведения. Личность, склонная к использованию в конфликте агрессивного типа реагирования, характеризуется низким уровнем сформированности самообладания и самоконтроля, что приводит к возникновению затруднений в процессе межличностного взаимодействия.

Выявлено, что доминирующим качеством, определяющим типы реагирования «Уход» и «Агрессия», является эмоциональная возбудимость. При этом вклад данной переменной в организацию структур базовых качеств у испытуемых этих групп различен. Доказано, что целостность структуры базовых качеств личности с типом реагирования «Уход» в конфликте обеспечивают любознательность, общий уровень креативности, воображение, готовность к решению сложных задач и эмоциональная возбудимость. То есть у личности, ориентированной на

избегание конфликта, функцию интеграции структуры базовых качеств выполняют качества, относящиеся к когнитивному компоненту конфликтной компетентности и имеющие положительное значение для оптимального разрешения конфликта.

Чем сильнее у личности выражено отсутствие навыков эмоциональной саморегуляции, тем ниже уровень сформированности у нее системы волевого самоконтроля, ориентации на достижение успеха, но при этом выше уровень развития креативности. Для личности, ориентированной на успех, конфликтные ситуации не выступают в роли фрустрирующих.

Эмоциональная возбудимость, играющая деструктивную роль в процессе разрешения межличностного конфликта, выражена сильнее у личности с агрессивным типом реагирования, чем у личности, ориентированной на уход от решения проблемы.

Стратегия ухода в конфликте может быть связана с надситуативностью мышления или с механизмами психологической защиты личности [54, 108]. Таким образом, данный тип реагирования в конфликте может быть как деструктивным, так и конструктивным, в зависимости от того, какие детерминанты лежат в его основе.

Результаты корреляционного анализа с использованием коэффициента корреляции Пирсона позволили сделать вывод, что сформированность эмоционально-волевой саморегуляции, высокий уровень развития интернальности, качеств креативной личности, а также мотивация стремления к успеху связаны с выбором в ситуации конфликта оптимального типа реагирования.

Подчеркнем, что связь данного типа реагирования в конфликте с показателями всех трех компонентов конфликтной компетентности (когнитивным, мотивационным, регулятивным) свидетельствует о том, что выбор личностью оптимального типа реагирования может рассматриваться как критерий наличия у нее конфликтной компетентности. В связи с этим структуру базовых качеств личности с оптимальным типом реагирования в конфликте мы анализировали как структуру конфликтной компетентности.

Методом структурного анализа установлено, что в структуре конфликтной компетентности личности доминирует рефлексивный элемент, представленный субъективным локусом контроля. Это качество структурирует систему, оказывает влияние на все составляющие конфликтной компетентности и придает целостный характер их проявлению.

Человек, принимающий ответственность за свое поведение в конфликте, владеет навыками саморегуляции и обладает качествами креативной личности (рис. 2). Личность с высоким уровнем развития интернальности характеризуется наличием сформированной системы эмоциональной саморегуляции, что способствует эффективной реализации ею конструктивной стратегии поведения в конфликте.

Опираясь на исследования В. П. Зинченко, В. М. Гордона, А. В. Карпова, М. С. Роговина, С. Л. Рубинштейна, отметим, что развитая рефлексивность является необходимым условием обеспечения высокой меры организованности, сложности поведения и должной меры контроля за ним. В ситуации конфликта особенно важна способность личности анализировать собственный психологический потенциал, реконструировать компоненты психологического облика своих партнеров и конфликтных ситуаций, умение встать на позицию оппонента.

В исследованиях А. В. Карпова показано, что критическим звеном разрешения конфликтов являются процессы принятия решений в межличностных отношениях [44]. По своей психологической структуре эти процессы интегральны, они выступают продуктами синтеза всей системы когнитивных, эмоциональных, волевых и мотивационных процессов и не сводимы к их аддитивной совокупности. Данную закономерность организации процессов принятия межличностных решений, на наш взгляд, можно перенести и на организацию структуры конфликтной компетентности, поскольку данная компетентность реализуется в межличностном взаимодействии.

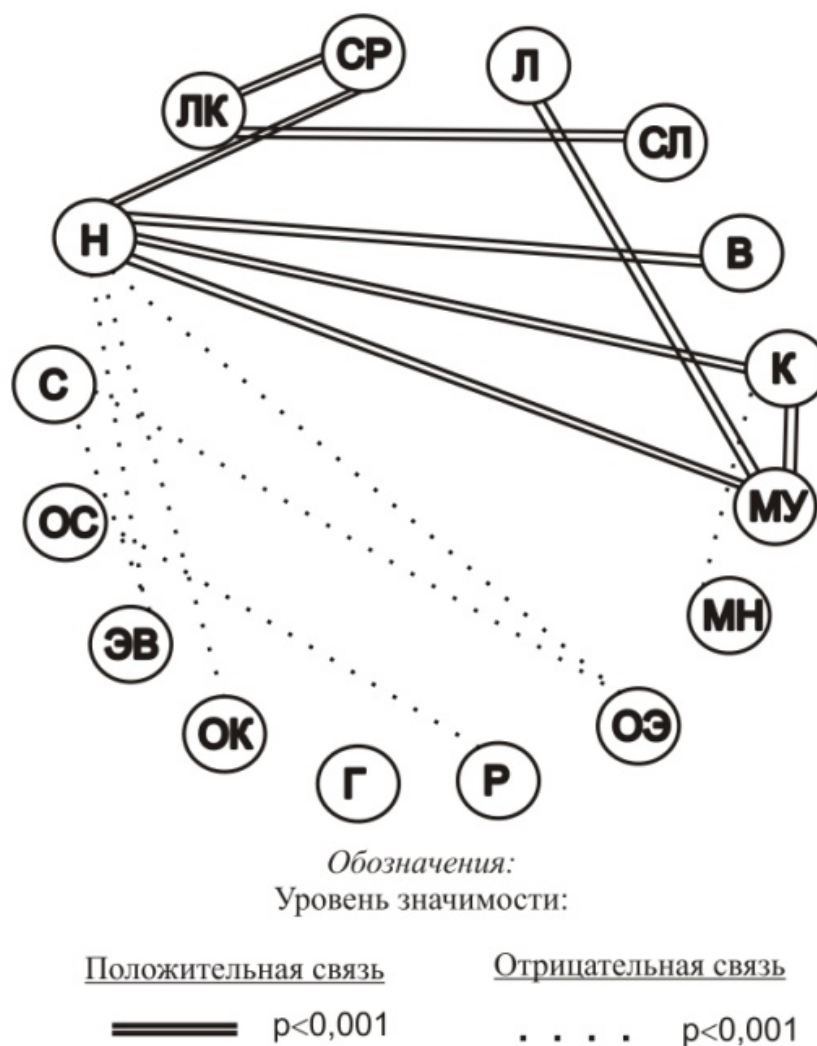


Рис. 2. Структурограмма базовых качеств личности с оптимальным типом реагирования в конфликте

Обозначения: СР – склонность к риску; Л – любознательность; СЛ – сложность; В – воображение; К – общий уровень креативности; МУ – мотивация стремления к успеху; МН – мотивация избегания неудач; ОЭ – общая эмоциональность; Р – робость; Г – гнев; ОК – отсутствие контроля над эмоциями; ЭВ – эмоциональная возбудимость; ОС – общий самоконтроль; С – самообладание; Н – настойчивость; ЛК – субъективный локус контроля.

Таким образом, интеграция компонентов конфликтной компетентности (когнитивного, мотивационного и регулятивного), обеспечивающая реализацию оптимального типа реагирования

в конфликте, приводит к возникновению новых качественных особенностей данной компетентности личности.

На основе результатов проведенного регрессионного анализа нами установлено, что *креативность является одной из детерминант поведения личности, ориентированной на конструктивное разрешение конфликта*. Таким образом, доминантность познавательной мотивации, способность отклоняться от традиционных схем мышления и поведения способствуют нахождению личностью оптимального варианта поведения в ситуации конфликта.

А. В. Карпов [42, 44] отмечает, что мера выраженности того или иного личностного качества обуславливает определенный поведенческий инвариант реагирования на ситуацию конфликта, а их совокупность в итоге дает общий поведенческий репертуар. Чем он более разнообразен, дифференцирован и лабилен по отношению к изменяющимся ситуациям, тем эффективнее поведение личности в конфликте. Мера разнообразия поведенческого репертуара обусловлена гетерогенностью личностных качеств как его детерминант. Установлено, что структура конфликтной компетентности, формирующаяся в целях обеспечения процесса принятия оптимального решения в конфликте, является достаточно сложной и внутренне дифференцированной. Механизм, обеспечивающий подвижность структуры конфликтной компетентности, характеризующий адаптивные возможности личности и способствующий качественному своеобразию ее поведения, определен нами как *механизм функциональной динамичности*.

Следовательно, важной предпосылкой принятия личностью эффективного решения в ситуации конфликта является высокая степень ее внутренней гетерогенности, сложности, как бы соединения в ней противоречивых начал и качеств, то есть всего того, что образует предпосылку для разнообразия, лабильности и дифференцированности ее поведенческого репертуара. Высокая вариативность поведения обеспечивает возможность гибких перестроек стратегий действия личности в условиях конфликтного взаимодействия, что способствует нахождению оптимального варианта поведения в ситуации конфликта.

Вопросы и задания

1. В чем заключается отличие понятий «система» и «структура»?
2. Проведите сравнительный анализ механизмов конфликтной компетентности.
3. Как можно объяснить доминирование в структуре конфликтной компетентности субъективного локуса контроля?
4. Почему формирование ведущего типа реагирования подвержено влиянию специфики профессиональной деятельности личности?
5. Объясните причину связи креативности и поведения личности в ситуации конфликта.

Глава 3. Конфликтная компетентность личности в процессе межличностного взаимодействия на разных этапах обучения и профессионализации

3.1. Структура и функции конфликтной компетентности старшекласников и студентов

На основе обобщения результатов проведенной диагностики показателей конфликтной компетентности старшекласников и студентов нами сделаны следующие выводы. Установлено, что наибольший «вес» в структуре конфликтной компетентности старшекласников получило такое базовое качество, как общий уровень креативности. Таким образом, в структуре конфликтной компетентности старшекласников доминирует креативный элемент, а ведущей структурной характеристикой данной компетентности школьников выступает когнитивная.

Доказано, что волевые качества личности старшекласников обеспечивают подвижность структуры их конфликтной компетентности. При этом мотивация поведения старшекласников не оказывает сильного влияния на структурную организацию их конфликтной компетентности.

Чем более креативным является старшекласник, тем ниже уровень сформированности у него системы саморегуляции. Таким образом, нами установлено некоторое противоречие. С одной стороны, креативность является детерминантой выбора личностью в конфликте оптимального типа реагирования. С другой стороны, высокий уровень развития креативности у старшекласников может выступать барьером на пути конструктивного разрешения ими конфликта. Полученные данные свидетельствуют о проявлении механизма реципрокности, который выражается в дисбалансе взаимодействия структуры и функций конфликтной

компетентности. То есть успешная реализация прогностической функции конфликтной компетентности старшеклассников может сопровождаться ослаблением ее рефлексивной и коррекционной функций.

Пытаясь контролировать конфликтную ситуацию, старшеклассники зачастую теряют контроль над собой, что приводит к проявлению агрессивных тенденций в поведении. Старшеклассники, склонные к проявлению агрессивного поведения в конфликте, ориентированы на успех и принимают ответственность за свое поведение, проявляя при этом такие полярные чувства, как гнев и робость.

Подчеркнем, что проблемы межличностного взаимодействия приобретают в старшем школьном возрасте особую актуальность. Вместе с тем современная система образования не готова в полной мере обеспечить создание необходимых условий для формирования конфликтной компетентности старшеклассников.

Результаты проведенного анализа достоверности различий показателей конфликтной компетентности старшеклассников и студентов позволили сделать вывод, что студенты более склонны использовать в конфликте оптимальный тип реагирования.

Обнаружено, что у студентов ярче выражены качества креативной личности, составляющие когнитивный компонент конфликтной компетентности. В то же время у студентов, по сравнению со старшеклассниками, отмечена большая тенденция к проявлению робости.

Выявлено, что креативность студентов оказывает влияние на выбор ими стратегии оптимального разрешения конфликта. Творческое восприятие студентами конфликтной ситуации, способность проявлять гибкость мышления и поведения способствуют принятию ими конструктивного решения в конфликте.

Творческий подход к конфликту предполагает, на наш взгляд, способность личности отказаться от стандартных и зачастую неэффективных способов его решения и перейти к выработке новых, оригинальных стратегий для разрешения сложившихся противоречий. Таким образом, студент, обладающий высоким уровнем развития креативности, способен не только предвидеть и предотвращать появление конфликтных ситуаций, но и свое-

временно и безболезненно разрешать их, выбирая при этом оптимальный тип реагирования. Формирование креативности должно являться, по нашему мнению, одной из ключевых задач в процессе формирования профессиональной компетентности специалиста.

В проведенном ранее с А. С. Кашаповым исследовании взаимосвязи социально-психологической адаптации и конфликтостойчивости студентов было обнаружено, что для успешно адаптированных студентов характерны высокий уровень эмоционально-волевого самоконтроля, адекватное принятие себя как личности, а также готовность учитывать мнение и взгляды других людей. Выявлено, что студенты, стремящиеся уйти от решения проблем и ориентированные в своем поведении на избегание неудач, являются низкоадаптированными к условиям вузовского обучения [9; 11].

Доказано, что ведущей характеристикой конфликтной компетентности студентов, получающих педагогическое образование, является регулятивная. В структуре данной компетентности студентов доминирует волевой элемент, поскольку наибольший вес в структуре базовых качеств имеют настойчивость и общий самоконтроль.

Функцию структурирования конфликтной компетентности студентов, получающих педагогическое образование, в первую очередь выполняют качества, образующие когнитивный компонент данной компетентности – любознательность и сложность (то есть готовность к решению сложных задач). Именно эти качества характеризуются наибольшим числом положительных корреляционных связей с другими базовыми качествами в структуре конфликтной компетентности студентов, получающих педагогическое образование.

При этом мотивация избегания неудач, относящаяся к мотивационному компоненту изучаемой нами компетентности, напротив, дестабилизирует ее структуру. Это можно объяснить тем, что данный тип мотивации не является конструктивным при разрешении конфликта и поэтому он способствует нарушению прочности структуры конфликтной компетентности будущих учителей. Стоит отметить, что противоположный тип мотива-

ции – мотивация стремления к успеху – не попал в число базовых качеств студентов, получающих педагогическое образование. Однако при этом обнаружено, что чем более студенты ориентированы на достижение успеха в своей деятельности, тем ярче у них выражены креативность и склонность к риску.

На основании полученного результата можно сделать заключение, что мотивационный компонент не является определяющим в структуре конфликтной компетентности данной группы студентов. То есть реализация оптимального типа реагирования в конфликте будущих учителей обуславливается в большей степени функционированием когнитивного и регулятивного компонентов их конфликтной компетентности. В свою очередь, это может рассматриваться как показатель снижения роли конструктивной функции данной компетентности студентов, получающих педагогическое образование, в процессе разрешения ими конфликтов.

Перейдем далее к рассмотрению особенностей структуры конфликтной компетентности студентов, получающих техническое образование. Результаты корреляционного и структурного анализа базовых качеств, образующих структуру их конфликтной компетентности, позволили сделать следующие выводы. Доказано, что субъективный локус контроля имеет в структуре конфликтной компетентности студентов технического вуза наибольший «вес». Следовательно, ведущей характеристикой конфликтной компетентности студентов технического вуза является регулятивная, а в структуре данной компетентности студентов доминирует рефлексивный элемент.

Кроме этого, локус контроля связан с общим самоконтролем и настойчивостью студентов данной группы, что свидетельствует о связи рефлексивного и волевого элементов их конфликтной компетентности. Волевая регуляция в коммуникативной деятельности может выступать одновременно и регуляцией личностью своего состояния, и регуляцией самой конфликтной ситуации.

Доказано, что для студентов технического вуза, по сравнению со студентами, получающими педагогическое образование, характерны более высокий уровень сформированности эмоционально-волевой саморегуляции и тенденция к использованию конструктивной стратегии поведения в конфликте. При этом на-

ми не обнаружены различия по когнитивному компоненту конфликтной компетентности студентов, получающих педагогическое и техническое образование.

Использование в качестве дополнительной диагностической методики «Шкалы оценки метакогнитивных знаний и метакогнитивной активности» (М. М. Кашапов, Ю. В. Скворцова) позволило нам выявить роль метапознания в структуре конфликтной компетентности старшеклассников и студентов, а также определить специфику ее информационного элемента.

В результате корреляционного анализа (по коэффициенту корреляции Пирсона) была установлена связь метапознания, как когнитивной характеристики конфликтной компетентности, с мотивационной и регулятивной характеристиками данной компетентности.

Выявлено, что мотивация стремления к успеху имеет прямые связи со шкалами «метакогнитивные знания» ($r=0,44$; $p>0,001$) и «метакогнитивная активность» ($r=0,24$; $p>0,05$), а также с такими показателями, как «приобретение информации» ($r=0,45$; $p>0,001$) и «управление временем» ($r=0,28$; $p>0,05$). Таким образом, чем больше личность ориентирована на достижение успеха, тем эффективнее она умеет организовывать и распределять собственное время и лучше владеет навыками приобретения и сохранения знаний, что является важным условием оптимального поведения в конфликте.

Связь показателей «субъективный локус контроля» и «метакогнитивные знания» ($r=0,28$; $p>0,05$) свидетельствует о том, что сформированность у личности умения оценивать свои интеллектуальные способности соотносится с наличием у нее высокого уровня интернальности. То есть имеется связь между когнитивной и регулятивной характеристиками конфликтной компетентности личности.

Нами установлены связи метакогнитивной активности с волевыми качествами личности: настойчивостью ($r=0,51$; $p>0,001$), самообладанием ($r=0,23$; $p>0,05$), общим самоконтролем ($r=0,48$; $p>0,001$). Аналогичные связи с показателями «настойчивость» ($r=0,59$; $p>0,001$) и «общий самоконтроль» ($r=0,50$; $p>0,001$) имеют и метакогнитивные знания. То есть с повышением способно-

сти личности осуществлять регуляцию своего интеллектуального состояния возрастают и ее возможности, связанные с волевой саморегуляцией.

Обнаружены обратные связи метакогнитивной активности с параметрами «отсутствие контроля над эмоциями» ($r=-0,44$; $p>0,001$), «робость» ($r=-0,27$; $p>0,05$), «эмоциональная возбудимость» ($r=-0,26$; $p>0,05$). Полученные данные позволяют отметить, что для личности, обладающей навыками сознательного управления и регуляции собственного интеллектуального поведения, характерна эмоциональная устойчивость.

Сходные обратные связи с данными параметрами имеют и метакогнитивные знания. Обратная связь шкал «управление временем» и «отсутствие контроля над эмоциями» ($r=-0,36$; $p>0,01$) свидетельствует о том, что чем лучше у личности сформировано умение правильно организовывать время, тем более эмоционально устойчивой она является.

Многие старшеклассники недостаточно высоко оценивают свою способность справляться со сложными учебными ситуациями, не умеют отслеживать ход своей интеллектуальной деятельности, не владеют приемами структурирования информации и мнемотехникой. Нами выявлено, что старшеклассники с несформированной регуляцией собственного интеллектуального поведения склонны к проявлению в конфликте агрессивной стратегии поведения. При этом чем выше молодой человек оценивает свою способность приобретать и сохранять новые знания, справляться с различными ситуациями, тем выше вероятность выбора им в конфликте конструктивной стратегии поведения.

Анализ достоверности различий (по критерию Т-Стьюдента) позволил выявить, что у студентов, получающих педагогическое образование, по сравнению со студентами технического вуза, значимо выше метакогнитивная активность ($r=2,67$; $p<0,01$). Можно предположить, что данное различие обусловлено спецификой обучения будущих педагогов – необходимостью осуществления рефлексии и обращения к самопознанию в процессе профессиональной подготовки.

При переходе от старшего школьного возраста к студенческому периоду жизни происходит качественная перестройка

структуры конфликтной компетентности личности, которая обусловлена прежде всего изменением социальных условий. В связи с тем, что структура и функции конфликтной компетентности неразрывно связаны друг с другом, можно сделать вывод, что качественные структурные изменения данной компетентности студентов приводят к увеличению ее функциональных возможностей, то есть способствуют более полной реализации всех ее функций. В свою очередь, это создает условия для обеспечения гибкости поведения студентов в конфликте. Таким образом, у студентов расширяются функциональные возможности конфликтной компетентности, по сравнению со старшеклассниками.

3.2. Динамика структурно-функциональной организации конфликтной компетентности личности в процессе профессионализации

Для изучения специфики развития конфликтной компетентности личности, занятой в определенной сфере профессиональной деятельности, нами проведено обследование учителей общеобразовательных школ и инженеров предприятий.

Современные условия образования увеличивают сложность профессионально-педагогической деятельности, связанную с интеллектуальным и эмоциональным напряжением, преодолением психологических затруднений. Оптимальный тип реагирования учителя в конфликте подразумевает реализацию им стратегии сотрудничества в условиях профессионального общения.

Установлено, что в структуре конфликтной компетентности педагогов наибольший «вес» имеют такие базовые качества, как настойчивость и робость, относящиеся к волевому и эмоциональному элементам данной компетентности.

Ведущей характеристикой конфликтной компетентности педагогов выступает регулятивная. Доказано, что чем более настойчивым является педагог, тем сильнее выражена его направленность на достижение успеха и выше показатели эмоционального самоконтроля. Для педагогов, проявляющих настойчивость,

характерны адекватный уровень притязаний и сформированность навыков волевого самоконтроля.

Педагогическая деятельность связана с необходимостью преодоления учителем различного рода трудностей, требующих от него мобилизации волевых усилий. Эти трудности могут быть связаны как с организацией педагогом учебного процесса, так и с регуляцией им собственного психического состояния. Самообладание учителя проявляется не только в том, чтобы сдерживать гнев, но и в том, чтобы преодолеть робость, часто мешающую в работе с классом. Необходимость предъявлять четкие требования к учащимся и осуществлять контроль за их исполнением требует от учителя проявления настойчивости.

Чем более креативным является педагог, тем выше у него степень развития интернальности. Подчеркнем, что конструктивное отношение учителя к конфликту предполагает его восприятие не как помехи, а как творчески решаемой задачи. Избегание учителем ситуаций конфликта не является рациональным поведением, поскольку данный тип реагирования не ориентирован на решение проблемы. Ожидая, что возникшая конфликтная ситуация разрешится сама собой, учитель может допустить ее переход в стадию острого конфликта.

В проведенном ранее совместном с Н. В. Кузнецовым исследовании нами было доказано, что уровень социальной фрустрированности и нервно-психической устойчивости педагога связан с эффективностью образовательного процесса. Обнаружено, что общая успеваемость школьников выше по учебным предметам тех учителей, которые обладают низким уровнем социальной фрустрированности и высоким уровнем нервно-психической устойчивости [10].

Выявлено, что у учителей сильнее, чем у студентов, получающих педагогическое образование, выражена направленность на оптимальное разрешение конфликта. Студенты, в отличие от педагогов, более склонны прибегать к деструктивному поведению в конфликте, используя агрессивный тип реагирования. Установлено, что наличие качеств креативной личности, а также несформированность эмоциональной саморегуляции в большей

степени характерны для студентов, а робость и субъективный locus контроля – для педагогов.

В педагогической деятельности учитель несет профессиональную ответственность за конструктивное разрешение возникающих конфликтов. Принятие ответственности является важным признаком как профессиональной, так и личностной зрелости. Осознание учителем ответственности за конструктивное разрешение конфликта подразумевает наличие у него способности видеть связь между своими действиями и их последствиями.

У инженеров, стремящихся к достижению сотрудничества в конфликтах, преобладают интернальность и креативность. Способность инженера брать на себя ответственность за собственные действия и поступки, а также отклоняться от традиционных схем мышления способствует эффективному поиску и реализации эффективной стратегии поведения в ситуации конфликта.

Установлено, что чем выше у инженеров уровень развития креативности, тем ниже уровень сформированности у них эмоциональной саморегуляции. Так же, как и у старшеклассников, полученный результат свидетельствует о проявлении механизма реципрокности, обуславливающего дисбаланс структуры конфликтной компетентности инженеров. При усилении ее прогностической функции происходит ослабление рефлексивной и коррекционной функций, что может приводить к затруднениям в межличностном взаимодействии.

Кроме того, установлено, что у инженеров, по сравнению со студентами технического вуза, сильнее проявляется склонность к использованию в конфликте типов реагирования «Оптимальное разрешение» и «Уход», а у студентов ярче выражена направленность на агрессивное поведение в конфликте.

У инженеров отмечена большая склонность к проявлению в поведении робости и мотивации избегания неудач. Ориентация инженеров на неудачу, проявляющаяся в неуверенности, беспокойстве и страхах, может приводить к неадекватной оценке личностью себя, что, в свою очередь, способствует возникновению нереалистичных притязаний и стремления избегать ситуаций конкуренции в конфликте. Проявление инженером нерешитель-

ности и неуверенности в своих силах блокирует поиск им оптимального способа поведения в конфликте.

Способность отклоняться от традиционных схем мышления, проявлять нестандартный подход и оригинальность при решении проблемных ситуаций характерна для инженеров, ориентированных на конструктивное разрешение конфликта. Креативность является одной из детерминант оптимального способа разрешения конфликта инженерами.

Доказано, что педагоги, по сравнению с инженерами, в большей степени ориентированы на поиск оптимального способа поведения в конфликте. Это может быть связано со спецификой педагогической деятельности, стимулирующей личность к бесконфликтному общению.

Изменения структуры конфликтной компетентности учителя в процессе его профессионализации обуславливают интегративную и более полную реализацию функций данной компетентности. Нами выявлена положительная динамика эмоционального элемента конфликтной компетентности в процессе профессионализации педагога общеобразовательной школы, что выражается в повышении контроля учителя над своими эмоциями.

В исследовании нами выделены две группы педагогов с различным стажем профессиональной деятельности. В первую группу испытуемых включены учителя, чей стаж педагогической деятельности на момент обследования составлял менее пяти лет. Во вторую группу вошли педагоги со стажем более пяти лет. В каждой из групп – 50 учителей.

Обозначение границы для отнесения испытуемого к определенной группе произведено, во-первых, исходя из имеющихся в психологической науке данных об этапах профессионализации, во-вторых, с учетом нормативной документации, регламентирующей деятельность педагога. Как отмечают Я. Л. Коломинский и А. В. Петровский, первый пятилетний рубеж в профессиональной деятельности педагога является важным и значимым. Учеными выявлены различия между учителями, имеющими опыт работы менее и более пяти лет, связанные с личностными особенностями и педагогическими способностями. Кроме этого, согласно нормативным документам, учитель, имеющий стаж

работы до пяти лет, считается молодым специалистом, что также позволяет рассматривать этот профессиональный рубеж как критерий для дифференциации педагогов на группы.

Предложенную дифференциацию учителей на группы, на наш взгляд, можно соотнести с выделенными Т. В. Кудрявцевым стадиями процесса профессионального становления. Специалисты со стажем работы менее пяти лет находятся на стадии вхождения в профессию. Данная стадия, по мнению Т. В. Кудрявцева, характеризуется активным овладением личностью профессией и нахождением своего места в рабочем коллективе. Специалистов со стажем работы более пяти лет, с нашей точки зрения, целесообразно отнести к стадии полной реализации личности в самостоятельном профессиональном труде. Именно на этой стадии, как отмечает Т. В. Кудрявцев, оказывается сформированной определенная система личностных качеств и отношений.

Проведенный сравнительный анализ показателей конфликтной компетентности учителей с различным стажем работы позволил установить, что у педагогов, начинающих свою профессиональную деятельность, ниже уровень эмоциональной саморегуляции по сравнению с учителями, имеющими стаж работы свыше пяти лет. Таким образом, в процессе профессионализации педагога наблюдается положительная динамика эмоционального элемента конфликтной компетентности, что выражается в повышении контроля учителя над своими эмоциями.

Установленные нами различия учителей по показателям регулятивного компонента конфликтной компетентности показывают, что профессиональная деятельность педагога является напряженной в эмоциональном плане. Полученные данные позволяют предположить, что наиболее сильное влияние стресс-факторы оказывают на учителей со стажем работы менее пяти лет, то есть в период адаптации молодого специалиста к условиям школы. Как показали результаты проведенного анкетирования, именно у молодых учителей особенно остро ощущается недостаток профессиональной подготовки к поведению в эмоциогенных ситуациях.

Неумение учителя контролировать свои эмоции и сохранять самообладание в ситуации конфликта может приводить к

развитию у него невротизации, деформации эмоциональной сферы и формированию деструктивных поведенческих реакций. Все это свидетельствует о необходимости проведения в образовательных учреждениях комплексной психологической работы с учителями для обеспечения их благоприятного эмоционального состояния как важного условия организации эффективной педагогической деятельности.

В процессе профессионализации инженера происходят изменения креативного и эмоционального элементов его конфликтной компетентности, которые могут негативно отражаться на эффективной реализации ее функций. Для инженеров, начинающих свою профессиональную деятельность, в большей степени характерна склонность к поиску смелых и неординарных решений в ситуации неопределенности (а значит, и в ситуации конфликта), по сравнению с их коллегами, имеющими большой рабочий стаж.

Выявленная у молодых специалистов на производстве склонность к риску является качеством, свидетельствующим о наличии у них гибкости мышления, и может выступать предпосылкой успешной реализации оптимальной стратегии поведения в конфликте. У молодых специалистов выше показатели самоконтроля, общего уровня креативности, склонности к риску и любознательности. При этом у инженеров со стажем работы более пяти лет выше показатели эмоциональной возбудимости и робости.

Результаты эмпирического исследования позволили установить следующие ***психологические механизмы конфликтной компетентности личности***: механизм психологического соответствия, реципрокный механизм, механизм функциональной динамичности.

Механизм психологического соответствия – механизм, определяющий целостность конфликтной компетентности. Психологическое соответствие обозначает взаимосвязь компонентов данной компетентности, наличие которой было доказано взаимодополняющими методами исследования (корреляционным анализом и методом корреляционного отношения). При этом на основе результатов структурного анализа сделан вывод о том, что конфликтная компетентность не сводится к простой сумме рядоположенных структурных составляющих. Качественное своеобразие

конфликтной компетентности может быть установлено не на уровне набора или суммы когнитивного, мотивационного и регулятивного компонентов, а лишь на уровне их системной организации. Данные компоненты неаддитивно образуют целостную структуру конфликтной компетентности. Проявление механизма психологического соответствия обеспечивает продуктивный характер конфликтной компетентности, раскрывающийся в эффективной реализации всех ее функций: превентивной, прогностической, конструктивной, рефлексивной и коррекционной.

Реципрокный механизм – механизм, определяющий такой характер взаимодействия структурных компонентов конфликтной компетентности, при котором снижение роли одних компонентов сочетается с усилением влияния других компонентов в структуре данной компетентности. Так, выявленная на основе корреляционного анализа обратная связь показателей эмоционально-волевой саморегуляции и креативности старшеклассников (то есть когнитивного и регулятивного компонентов их конфликтной компетентности) свидетельствует о том, что успешная реализация прогностической функции сопровождается ослаблением рефлексивной и коррекционной функций конфликтной компетентности старшеклассников.

Механизм функциональной динамичности – механизм, обеспечивающий подвижность структуры конфликтной компетентности и характеризующий адаптивные возможности личности в ситуации конфликта. В ходе эмпирического исследования было установлено, что структура конфликтной компетентности является достаточно сложной и внутренне дифференцированной, что создает условия для разнообразия и лабильности поведенческого репертуара личности, способствуя эффективной реализации оптимального типа реагирования в конфликте.

Следовательно, важной предпосылкой принятия личностью эффективного решения в ситуации конфликта является высокая степень ее внутренней гетерогенности, сложности, как бы соединения в ней противоречивых начал и качеств, то есть всего того, что образует предпосылку для разнообразия, лабильности и дифференцированности ее поведенческого репертуара. Высокая вариативность поведения обеспечивает возможность гибких

перестроек стратегий действия личности в условиях конфликтного взаимодействия, что способствует нахождению оптимального варианта поведения в ситуации конфликта.

Таким образом, выявление психологических механизмов конфликтной компетентности личности способствует установлению характера соотношения ее структуры и функций, что имеет важное значение для оценки продуктивности данной компетентности в условиях межличностного взаимодействия.

3.3. Уровни, критерии и показатели сформированности конфликтной компетентности личности

В современных исследованиях по социальной психологии и конфликтологии нет единого ответа на вопрос об уровнях, критериях и показателях сформированности конфликтной компетентности личности.

Б. И. Хасан и П. А. Сергоманов выделяют два уровня профессиональной конфликтной компетентности. Первый уровень, по мнению ученых, предусматривает способности к распознаванию признаков случившегося конфликта, его оформлению для удержания воплощенного в нем противоречия и владение способами его разрешения. Второй уровень конфликтной компетентности предполагает умение проектировать конфликты, конструировать их непосредственно в ситуациях взаимодействия; владение способами организации продуктивно ориентированного конфликтного поведения участников ситуации [120].

Б. И. Хасан считает, что конфликтно компетентный человек обладает способностью обнаруживать противоречие, которое лежит в основе конфликта, готов преодолевать затруднения. Кроме этого, он владеет способами разрешения противоречий разных типов [119].

Приобретение личностью конфликтной компетентности, как подчеркивает Б. И. Хасан, предполагает не только специальные теоретические курсы для изучения единиц описания и моделей разного типа конфликтных систем, но и специально организо-

ванные пробные действия и процедуры для выработки навыков распознавания, анализа, провоцирования и конструирования конфликтов [119].

На наш взгляд, становление конфликтной компетентности личности возможно, если: во-первых, с помощью специальных рефлексивных технологий актуализировать «свернутый» опыт оптимального разрешения конфликтов; во-вторых, моделировать в образовательном процессе социокультурные конфликты продуктивной ориентации, в-третьих, личность способна самостоятельно определять вектор самосовершенствования тех качеств, которые необходимы для успеха в условиях конфликтного взаимодействия. Достижение высокого уровня конфликтной компетентности связано с преодолением разнообразного рода трудностей как внешнего, так и внутреннего плана [54].

С. Р. Петрухина, рассматривая понятие конфликтоустойчивости, выделяет специфические показатели ее сформированности (см. 2.2).

Проведенный анализ исследований позволил сделать вывод о том, что учеными выделяются различные показатели сформированности конфликтной компетентности личности. Данное рассогласование во мнениях можно объяснить различием подходов к выделению компонентов конфликтной компетентности.

М. М. Рыбакова, рассматривая проблему педагогических конфликтов, подчеркивает необходимость целенаправленного обучения учителей методике и технике разрешения конфликтных ситуаций [99]. Как отмечает исследователь, для успешного обучения учителя разрешению педагогических конфликтов важно учитывать следующие аспекты.

1. Учителю следует принять и понять неизбежность встречи со сложными ситуациями и конфликтами в педагогической работе; осознать необходимость овладения способами их предупреждения; осознать реальные причины ситуаций; увидеть трудности их разрешения.

2. Обучение педагога анализу конфликта целесообразно строить через усвоение им алгоритмов действий. Основное внимание при обучении необходимо уделять психологическому анализу

ситуации, поступка, чтобы увидеть конкретное проявление закономерностей психического развития ребенка.

Рассмотрим специфику различных способов проведения педагогом анализа конфликта. Первый способ состоит в перечислении поступков учеников, а также педагогических приемов и действий учителя, которые направлены на разрешение конфликта. Данный способ довольно часто используется учителями, которые торопятся «принять меры» к нарушителям порядка и мало интересуются личностью ученика, мотивами его поступка.

Второй способ анализа конфликта характеризуется переносом внимания с поступка на личность ребенка. Центром внимания становится не ситуация, а ученик, его личность. С этого начинается поиск причин конфликта. При таком способе анализа проявляется личность самого анализирующего: для одних характерен интеллектуально-рассуждающий анализ, поиск объективных причин возникновения ситуации, другие склонны к эмоционально-рефлексирующему анализу, стремятся увидеть ситуацию глазами ученика, понять его переживания.

Третий способ анализа конфликта характеризуется фрагментарным привлечением психологических знаний без достаточно глубокой их переработки. Психологические знания используются лишь для обоснования педагогических приемов воспитательного воздействия. Подобным способом анализа владеет большинство учителей. При таком подходе к анализу конфликта заметно проявление учителем интереса к психологическим особенностям ученика, однако провести глубокий анализ конфликта педагогу мешает недостаточное знание возрастных и индивидуальных особенностей ученика и их проявлений в его поступках.

Четвертый способ включает предложение различных вариантов нестандартного разрешения конфликта. Именно в таком способе проявляется подлинное педагогическое мастерство учителя.

3.4. Разработка программы социально-психологического тренинга по формированию конфликтной компетентности личности в процессе профессионализации

С целью изучения возможности формирования конфликтной компетентности личности в процессе профессионализации нами разработана программа социально-психологического тренинга. По мнению И. Н. Карицкого, тренинг представляет собой психологическую практику, мотивом которой выступает тренировка тех или иных психических, психологических, психосоциальных свойств личности или группы [39].

Под *социально-психологическим тренингом*, как указывает Л. А. Петровская, в самом широком смысле обычно понимают «своеобразные формы обучения знаниям и отдельным умениям в сфере общения, а также формы соответствующей их коррекции». Социально-психологический тренинг представляет собой форму психологического воздействия в процессе интенсивного общения в группе. При этом данное воздействие направлено на повышение психологической компетентности участников группы в общении [88].

С точки зрения содержания круг задач, решаемых средствами социально-психологического тренинга, широк и разнообразен. Соответственно разнообразны и формы тренинга, среди которых Л. А. Петровская выделяет тренинги, ориентированные на развитие специальных умений (например, умение вести дискуссию, разрешать межличностные конфликты), и тренинги, нацеленные на углубление опыта анализа ситуаций общения (например, специализированные группы самоанализа, ориентированные на повышение адекватности анализа себя, партнера по общению, групповой ситуации в целом). Последняя задача решается и в первом случае, но лишь как сопутствующая, не основная.

Нам представлялось важным разработать программу социально-психологического тренинга по формированию конфликт-

ной компетентности личности, реализация которой позволила бы интегрированно решить обе задачи, обозначенные выше.

При разработке программы тренинга мы опирались на принципы конструирования образовательной среды, разработанные В. И. Пановым [83, 84]. Ученым разработана схема экспертизы и проектирования психодидактического (технологического) компонента образовательной среды, в основу которой положены ответы на следующие базовые вопросы: кого, зачем, как и кому обучать. Данные вопросы являются, на наш взгляд, основополагающими и при построении программы социально-психологического тренинга.

Социально-психологический тренинг разработан с учетом выявленных особенностей структурных изменений конфликтной компетентности инженера в процессе его профессионализации. Эти особенности отражаются в изменениях креативного и эмоционального элементов данной компетентности и выражаются в снижении креативности, любознательности, а также в повышении эмоциональной возбудимости и проявлении робости специалиста. При построении программы тренинга были подобраны специальные упражнения и игровые задания, направленные на профилактику данных деструкций в личностном развитии студентов.

Разработанный тренинг направлен на формирование конфликтной компетентности студентов технического вуза и предполагает решение следующих задач: формирование позитивного и творческого отношения к конфликтам; обучение способам профилактики конфликтов и эффективным стратегиям поведения в них.

Созданная тренинговая программа была апробирована нами на группе студентов третьего курса химико-технологического факультета Ярославского государственного технического университета. Продолжительность тренинга составила 12 занятий (февраль – май 2008 г.). Занятия проводились один раз в неделю (по 1,5 часа).

Экспериментальная группа (ЭГ) состояла из 16 студентов в возрасте от 19 до 20 лет (8 юношей и 8 девушек). Контрольная группа (КГ) была сформирована нами аналогично ЭГ: в нее вошли 16 студентов (8 юношей и 8 девушек) в возрасте от 19 до 20 лет.

Диагностические замеры проводились в три этапа: перед началом тренинга; после окончания тренинга; отсроченный замер. На диагностических срезах были использованы следующие методики: опросник «Диагностика личности на мотивацию к успеху и к избеганию неудач» Т. Эллера, личностный опросник «Диагностика уровня субъективного контроля» Дж. Роттера, методика «Шкала оценки эмоциональной возбудимости» V. A. Braithwaite в адаптации А. А. Рукавишникова, М. В. Соколовой, опросник «Оценка уровня волевого самоконтроля» Е. В. Эйсмана, А. Г. Зверкова, методика диагностики типа реагирования в конфликте (М. М. Кашапов, Т. Г. Киселева), опросник «Диагностика личностной креативности» Ф. Вильямса в адаптации Е. Е. Туник.

Одной из задач разработанного тренинга является формирование у личности умения анализировать собственный психологический потенциал. Данное умение служит базой для регулятивного компонента конфликтной компетентности. Выбранный нами диагностический инструментарий создает условия для развития у личности рефлексии, способствуя тем самым формированию данного компонента конфликтной компетентности.

Программа тренинга включала в себя пять взаимосвязанных компонентов, представленных в табл. 2.

Тренинг состоял из 12 занятий и двух диагностических срезов. Каждое *занятие* включало в себя три части:

1. Разминка (упражнения на установление контакта, создание доброжелательной атмосферы в группе, активизацию совместной работы).

2. Основное содержание занятия (формы и методы работы зависят от поставленных на занятии задач).

3. Рефлексия (осуществление участниками группы обратной связи).

При проведении тренинга нами были учтены основные методологические принципы построения тренинговых программ и конструирования образовательной среды, отраженные в исследованиях И. Н. Карицкого, М. М. Кашапова, Н. В. Ключевой, В. И. Панова, Л. А. Петровской, В. Г. Пузикова, Е. В. Сидоренко [39, 48, 53, 55, 88, 95, 103].

Таблица 2

**Компоненты программы тренинга по формированию
конфликтной компетентности личности**

| № | Компоненты программы | Задачи |
|---|----------------------|--|
| 1 | Диагностический | Выявление уровня сформированности показателей конфликтной компетентности студентов перед началом совместной работы |
| 2 | Мотивационный | Определение значения конфликтной компетентности как важного условия эффективности профессиональной деятельности; формирование у участников группы установки на освоение современных методов профилактики и разрешения конфликтов, а также мотивации стремления к успеху как одного из показателей конфликтной компетентности |
| 3 | Когнитивный | Формирование у студентов системы знаний о конфликтах и способах поведения в них на основе осознания творческой сущности и положительной роли конфликта для личностного развития |
| 4 | Регулятивный | Обучение участников группы приемам эмоционально-волевой саморегуляции и формирование у них умения анализировать собственный психологический потенциал, реконструировать компоненты психологического облика своих партнеров и конфликтных ситуаций |
| 5 | Оценочный | Выявление динамики показателей конфликтной компетентности студентов на конечном этапе тренинга |

Данные принципы касаются *важных условий достижения эффективности групповой работы* (создание доверительной атмосферы общения; вовлеченность каждого из участников в деятельность группы; конструктивный характер общения, открытое обсуждение вопросов) и *основных правил работы группы* (правило обратной связи, правило «здесь и теперь», правило закрытости группы), способствуя эффективной реализации программы тренинга.

Эффективность тренинга определялась по ряду критериев и показателей, представленных на рис. 3.

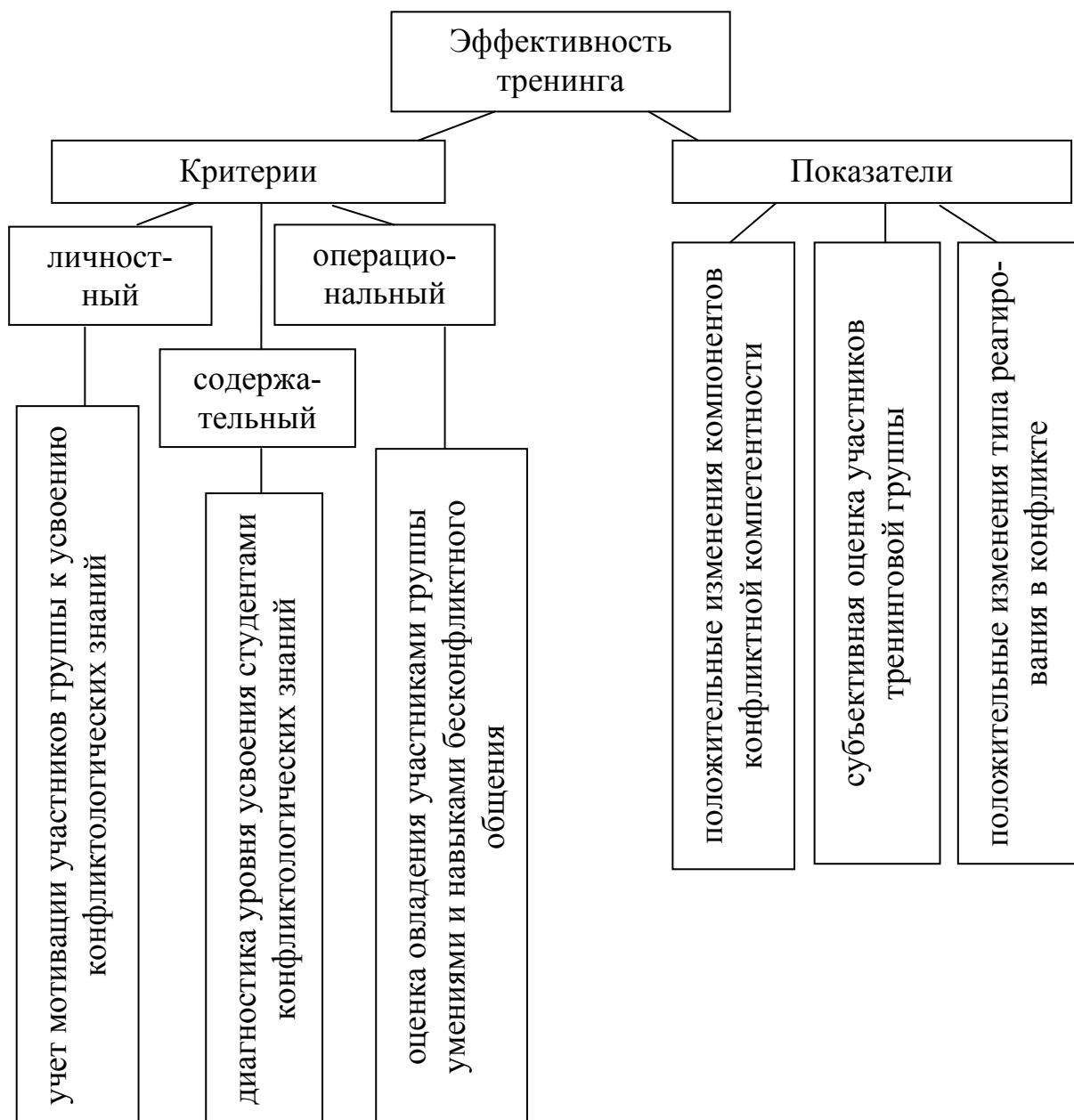


Рис. 3. Критерии и показатели эффективности социально-психологического тренинга по формированию конфликтной компетентности личности в процессе профессионализации

Оценка эффективности тренинга по личностному и содержательному критериям осуществлялась с помощью анкетирования и субъективной оценки участников группы; по операциональному

критерию – посредством диагностического среза и организованного внешнего наблюдения в ходе тренинга.

Динамика компонентов конфликтной компетентности участников группы исследовалась с помощью диагностического инструментария, представленного в параграфе 2.2, до начала тренинга и после его окончания.

Согласно результатам подсчета по Т-критерию Вилкоксона было доказано, что после прохождения тренинговой программы у студентов технического вуза увеличились показатели конфликтной компетентности.

Установлено, что в начале совместной работы у половины участников группы (семь человек) доминирующим типом реагирования в конфликте являлось «Оптимальное разрешение». У четырех человек преобладала агрессия как тип разрешения конфликта, у трех студентов – уход от решения проблемы.

Диагностический срез после завершения тренинга позволил установить, что тип реагирования «Уход» сохранился у одного студента, у остальных доминирующей оказалась стратегия оптимального разрешения конфликта. На основе результатов отсроченного замера (через восемь месяцев) выявлено, что у всех студентов, участвовавших в тренинге, доминирующим типом реагирования в конфликте является «Оптимальное разрешение» (рис. 4).

Положительная динамика информационного элемента конфликтной компетентности участников группы установлена на основе проведенного анкетирования и их субъективной оценки.

Содержательное построение программы тренинга было связано с формируемыми показателями конфликтной компетентности студентов технического вуза. На основании этого можно утверждать, что повышение конфликтной компетентности студентов является не просто эффектом психологической работы, а обусловлено прежде всего содержанием проведенного социально-психологического тренинга.

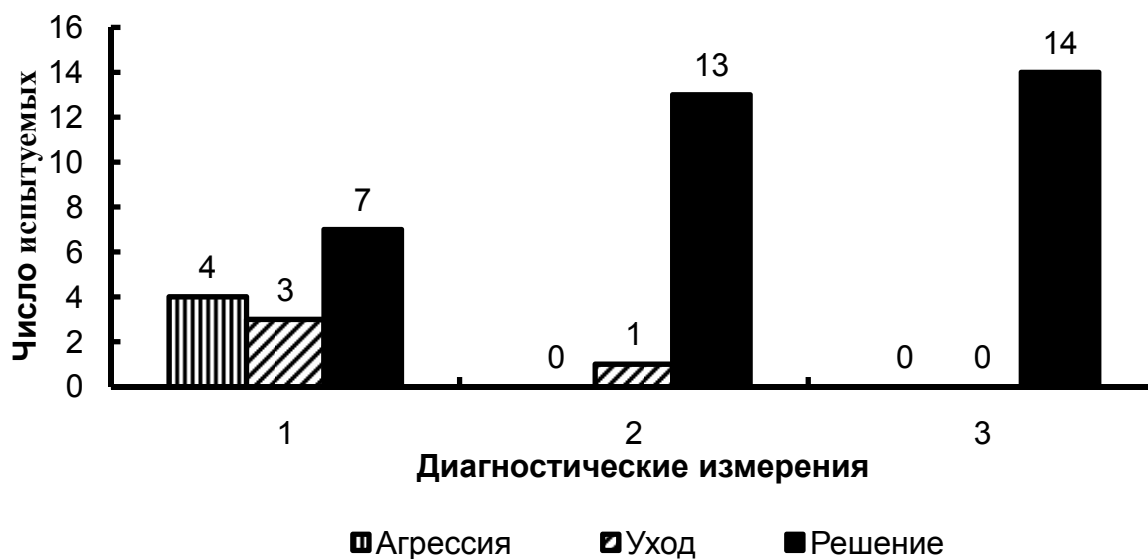


Рис. 4. Результаты диагностики типов реагирования в конфликте участников экспериментальной группы:
1 – диагностическое измерение до тренинга; 2 – диагностическое измерение после тренинга; 3 – отсроченный замер (через 8 месяцев)

Как мы отмечали ранее, одним из психологических механизмов конфликтной компетентности является механизм психологического соответствия, который определяет целостность данной компетентности и обеспечивает эффективную реализацию ее функций. При изменениях структуры конфликтной компетентности перестраиваются и ее функциональные возможности. Из этого можно заключить, что положительные сдвиги показателей конфликтной компетентности студентов, принимавших участие в тренинге, обеспечивают эффективную реализацию превентивной, прогностической, конструктивной, рефлексивной и коррекционной функций данной компетентности.

На последнем занятии в качестве рефлексии студентам предлагалось ответить на вопрос: «Что каждому из вас дало участие в тренинге?». Полученные ответы были разделены нами на группы.

Ответы, связанные с мотивационным компонентом тренинга:

- изменилось отношение к конфликту. Участники группы подчеркнули, что преобладавшее у многих из них отрицательное отношение к конфликту сменилось в ходе тренинга на положи-

тельное, а конфликт стал восприниматься как естественное явление в жизни людей, служащее стимулом личностного развития;

- удалось понять, что конфликтная компетентность выступает условием эффективности профессиональной деятельности. Один из студентов предложил в своем ответе оригинальное определение конфликтной компетентности, представив ее как «качество субъекта грамотно, ловко, победоносно, впечатляюще, необыкновенно, умно, осторожно, эффектно, блистательно, быстро, играючи, изящно, при этом уверенно и твердо, решительно и логично решать конфликт»;

- появилось желание использовать в дальнейшем в своей практической деятельности изученные методы профилактики и разрешения конфликтов.

2. Ответы, связанные с когнитивным компонентом тренинга.

Все студенты отметили, что до прохождения тренинга их знания о конфликте были «разрозненными» и носили в большей степени характер житейских представлений. Проведенная совместная работа помогла трансформировать эти представления в целостную систему знаний.

Как отметили студенты, наибольший интерес для них в тренинге вызвала тема, посвященная изучению стратегий поведения в конфликте. Моделирование конфликтных ситуаций и построение на этой основе комплексной матрицы анализа возможных типов поведения в конфликте способствовало более четкому осознанию и пониманию достоинств и недостатков возможных вариантов поведения в конфликте.

Все студенты подчеркнули в своих ответах, что участие в тренинге помогло им осознать роль творческих способностей личности в процессе оптимального разрешения конфликта. В качестве примера приведем несколько высказываний участников группы: «...творческий подход к решению конфликта позволяет превратить проблему в новые идеи и способы устранения разногласия...подразумевает нахождение необычного решения проблемы»; «творчество в разрешении конфликта – это гибкость, оригинальность и вариативность мышления человека; отсутствие четких схем и шаблонов в поведении».

Таким образом, студентами отмечено, что креативность в разрешении конфликтов подразумевает способность личности изменить восприятие конфликтной ситуации, рассмотреть проблему с разных точек зрения, прогнозировать развитие конфликта и трансформировать его в новые возможности.

3. Ответы, связанные с регулятивным компонентом тренинга.

Студенты подчеркнули, что участие в занятии, посвященном стресс-менеджменту, послужило стимулом к овладению ими приемов регуляции своей эмоционально-волевой сферы. Обращение в ходе тренинга к самопознанию и рефлексии позволило каждому из студентов более глубоко понять себя, а также оценить свой личностный потенциал и его вклад в процесс успешного разрешения конфликта.

4. Ответы, связанные с оценкой проведения тренинга, в которых студенты выделяли доступность и логичность изложения материала, а также необычные и интересные формы проведения занятий.

Диагностика показателей конфликтной компетентности студентов после тренинга позволила установить снижение значений по параметрам «эмоциональная возбудимость», «общая эмоциональность», «робость», «отсутствие контроля над эмоциями» (табл. 3).

При этом отмечено увеличение значений по всем остальным показателям конфликтной компетентности студентов, участвовавших в тренинге.

Проведенный в экспериментальной группе отсроченный замер доказал устойчивость положительных изменений всех представленных в табл. 3 показателей конфликтной компетентности. На основе анализа достоверности различий до тренинга и по результатам отсроченного замера был также сделан вывод о положительных изменениях по параметру «мотивация достижения успеха» ($p < 0,01$) и снижении значений по показателю «гнев» ($p < 0,01$).

Отсроченный замер в контрольной группе позволил установить положительную динамику у студентов всего двух показателей конфликтной компетентности – «любопытность» и

«воображение» ($p < 0,05$). Можно предположить, что данные изменения обусловлены интересом студентов к проводимому тестированию и активным участием в нем. По остальным показателям конфликтной компетентности значимых изменений у испытуемых контрольной группы за время проведения эксперимента выявлено не было.

Таблица 3

***Достоверность различий
по показателям конфликтной компетентности
для участников тренинга (по Т-критерию Вилкоксона)***

| Показатель | До тренинга | После тренинга | Уровень значимости изменений |
|----------------------------------|-------------|----------------|------------------------------|
| Тип реагирования «Решение» | 26,1 | 28,0 | $p < 0,01$ |
| Тип реагирования «Уход» | 19,0 | 18,0 | - |
| Тип реагирования «Агрессия» | 19,8 | 18,8 | - |
| Мотивация избегания неудач | 15,3 | 11,3 | $p < 0,05$ |
| Мотивация достижения успеха | 16,8 | 17,3 | - |
| Субъективный локус контроля | 14,7 | 16,3 | $p < 0,05$ |
| Общий самоконтроль | 11,1 | 16,6 | $p < 0,01$ |
| Самообладание | 6,1 | 8,5 | $p < 0,01$ |
| Настойчивость | 7,5 | 10,6 | $p < 0,01$ |
| Эмоциональная возбудимость | 48,5 | 39,9 | $p < 0,01$ |
| Общая эмоциональность | 20,8 | 16,9 | $p < 0,01$ |
| Гнев | 10,0 | 8,8 | - |
| Робость | 8,5 | 6,7 | $p < 0,01$ |
| Отсутствие контроля над эмоциями | 9,1 | 7,3 | $p < 0,05$ |
| Склонность к риску | 15,5 | 17,1 | $p < 0,01$ |
| Любознательность | 14,7 | 18,3 | $p < 0,01$ |
| Сложность | 10,6 | 15,7 | $p < 0,01$ |
| Воображение | 9,6 | 12,7 | $p < 0,01$ |
| Общий уровень креативности | 50,6 | 64,1 | $p < 0,01$ |

Отметим, что результаты первого диагностического среза в КГ показали, что у четырех студентов, входивших в нее, доминирующим типом реагирования в конфликте являлась «Агрессия», у трех человек – «Уход», у семи студентов – «Оптимальное разрешение конфликта». По результатам второго и третьего диагностических замеров динамики данных показателей у студентов КГ обнаружено не было.

Таким образом, нами доказано влияние разработанного социально-психологического тренинга на когнитивный, мотивационный, регулятивный компоненты конфликтной компетентности и тип реагирования в конфликте студентов технического вуза.

Подчеркнем, что повышение показателей конфликтной компетентности участников группы обусловлено спецификой разработанного тренинга. Мотивационный, когнитивный и регулятивный компоненты его программы соотносятся с соответствующими компонентами данной компетентности. При проведении занятий со студентами нами был осуществлен комплексный подход к формированию конфликтной компетентности. В основе данного подхода – целенаправленное воздействие на все компоненты и элементы данной компетентности в ходе каждого занятия посредством специального комплекса упражнений, заданий и игровых ситуаций. Например, проводимая в конце каждого занятия рефлексия участниками группы своего состояния и поведения была направлена на формирование рефлексивного элемента конфликтной компетентности.

При этом на некоторых занятиях нами был сделан больший акцент на формировании отдельных элементов конфликтной компетентности. Так, занятия, посвященные рассмотрению тем «Выражение эмоций в общении» и «Стресс-менеджмент», были в большей степени, чем другие, ориентированы на формирование эмоционального и волевого элементов данной компетентности студентов. Основное внимание на занятии, темой которого явился творческий подход к решению конфликтной ситуации, было направлено на формирование креативного элемента конфликтной компетентности.

Содержательное построение программы тренинга было неразрывно связано с формируемыми показателями конфликтной

компетентности студентов технического вуза. На основании этого можно утверждать, что повышение конфликтной компетентности студентов является не просто эффектом психологической работы, а обусловлено содержанием проведенного социально-психологического тренинга.

Как мы отмечали ранее, одним из психологических механизмов конфликтной компетентности является механизм психологического соответствия, который определяет целостность данной компетентности и обеспечивает эффективную реализацию ее функций. При изменениях структуры конфликтной компетентности перестраиваются и ее функциональные возможности. Из этого можно заключить, что положительные сдвиги показателей конфликтной компетентности студентов, принимавших участие в тренинге, обеспечивают эффективную реализацию превентивной, прогностической, конструктивной, рефлексивной и коррекционной функций данной компетентности.

Таким образом, в ходе апробации тренинговой программы успешно реализованы все ее компоненты – диагностический, мотивационный, когнитивный, регулятивный и оценочный. Установлена эффективность разработанного тренинга. Основываясь на полученных результатах, можно сделать вывод, что социально-психологический тренинг является эффективным средством повышения конфликтной компетентности студентов как будущих специалистов.

3.5. Творчество в управлении конфликтом как основа конфликтной компетентности

Управление конфликтом – комплекс необходимых мер влияния на человека или группу с целью структурирования и конструктивного развития межличностного взаимодействия. Управление конфликтами возникает тогда, когда есть потребность в самоизменении, самодвижении. Одна из особенностей управления конфликтом заключается в структурировании конкретной ситуации.

Цель управления конфликтами – изменение содержания и интенсивности конфликтного взаимодействия, его масштабов для эффективного разрешения или урегулирования конфликта.

Сущность управления заключается в создании условий, под влиянием которых разворачиваются творческие способности сторон, участвующих в дискуссиях, но вместе с тем участники дебатов не выходят за определенные рамки, иначе противоречия могут перерасти в ссору и сопутствующие ей оскорбления. Необходимо построить такие личные и деловые отношения в предстоящей ситуации, которые смягчат возможные осложнения для обеих сторон. Это также означает, что надо таким образом сконструировать процесс взаимодействия, чтобы отделить существо дела от взаимоотношений партнеров и тем самым избежать негативного субъективного влияния на решение проблемы. Основным показателем готовности к управлению конфликтом служит успешное выполнение следующих функций управления конфликтом.

Функции управления. Правильно организованная конфликтная ситуация оказывает благотворное влияние на деятельность человека и системы, в которой он трудится. Управление предусматривает образование цепи событий, которые, отражаясь в сознании профессионала, логикой своего развития приводят его к определенным выводам. Необходимость творческого управления обусловлена тем, что в практике часто наблюдаются явления, когда стихийно сложившиеся отношения диктуют руководителям выбор последующего содержания и форм предъявления требований. В этом случае требование из активного орудия формирования отношений превращается в своеобразную ответную «защитную» реакцию руководителя на те или иные действия подчиненных, т. е. оно как бы «плетется в хвосте» событий, фиксирует, отражает характер и уровень развития уже сложившихся отношений, но не изменяет направление этого стихийного процесса. Функции же творческого управления конфликтом могут быть следующими: 1. Превращение конфликта в новые возможности. 2. Ускоренное продвижение в понимании друг друга. 3. Содействие личностному росту (развитию самоанализа и самопознания). 4. Очищение отношений от подтачивающих помех. 5. Стабили-

зация и оздоровление контактов партнеров по общению. 6. Обеспечение конструктивного выхода негативных эмоций, что способствует их переходу в позитивные. 7. Эмоциональное возмещение тем, кто выслушивал, тому, кто говорил о конфликте.

Учёт **принципов управления конфликтами** способствует более гибкому поведению в условиях конфликтного взаимодействия. В одних ситуациях целесообразно управление по слабым сигналам: когда *нечто* может произойти. А в других управление осуществляется с учётом реперных точек, т. е. по контрольным моментам. К принципам управления конфликтами можно отнести: 1. Принцип авторитетного третьего для обеих конфликтующих сторон. 2. Принцип обнажения агрессии. 3. Принцип принудительного слушания собеседника. 4. Принцип подмены позиций. С указанными принципами определенным образом соотносятся стратегии управления конфликтами.

Стратегия управления конфликтами строится на следующих принципах: принцип опережающего, превентивного воздействия; принцип разумной достаточности в реагировании на возникшую конфликтную проблему; принцип нелинейной оптимизации социального взаимодействия, который предполагает не прямое воздействие на участников конфликтной ситуации; принцип конструктивной доминанты в условиях конфликтного взаимодействия.

Понятие моральной угрозы при стратегическом консультировании созвучно понятию «формирование доктрины противника посредством его обучения» (В. А. Лефевр, 1973). Чтобы победить соперника, часто достаточно (и даже предпочтительнее) сформировать у него определенный образ ситуации или образ мира в целом, побуждающий его к определенному поведению. Целенаправленная работа с образами актуальна не только для вооруженных конфликтов, но и для конкуренции в бизнесе, высоких технологиях и т. д. Если человек воспринимает ситуацию как конфликтную, то она и станет для него конфликтной в дальнейшем (К. Томас). Способ восприятия ситуации определяет реакцию на нее. Любая типология, в том числе и типология образов конфликтной ситуации, не может быть построена без учёта

личностных детерминант. Личностные паттерны детерминируют поведение человека.

Образ – субъективная картина мира или его фрагментов – включает самого субъекта, других людей, пространственное окружение и временную последовательность событий. Образ – это система организованных значений, или интерпретация отражения в знаковой форме. Существенное влияние на становление образа конкретной ситуации как конфликтной оказывает степень совпадения «картины» конфликтной ситуации у оппонентов. Разночтения в трактовке проблем, событий и отдельных деталей отношений порождают конфликтное взаимодействие (деструктивное или конструктивное).

Социальная перцепция в управлении конфликтами является для субъекта инструментальным механизмом развития его адаптационной стратегии. Образы конфликтной ситуации как внутренней картины: представления о себе, о другой стороне, о том, как другая сторона воспринимает меня, – входят в структуру конфликта наряду с такими компонентами, как предмет, основная причина, стороны или участники, масштаб распространенности конфликтного взаимодействия (Н. И. Леонов, 2000).

Какие образы целесообразно формировать у оппонента? Образы, формируемые у оппонента, можно сгруппировать по следующим типам:

1. Образы абстрактные и конкретные – это образы восприятия, памяти, воображения. Образы восприятия отражают реальность, например образ конкретного руководителя. Посредством коррекции образов восприятия происходит прямое управление конфликтом. Коррекция осуществляется с помощью следующих приемов: 1) акцентирование, тонирование позитивных, конструктивных характеристик воспринимаемой ситуации; 2) учет фигурно-фоновых отношений характеризуется выдвиганием на передний план тех характеристик ситуации, использование которых может способствовать оптимальному разрешению конфликтной проблемы; 3) учет законов и эффектов социальной перцепции. Косвенное управление конфликтами осуществляется посредством следующих приемов целенаправленного конструирования образов памяти и воображения: 1) актуализация дистрессового

опыта; 2) недоговаривание, недообозначение характеристик ситуации; 3) избыточная неопределенность («в мутной воде легче плавать»). Образы воспринимаемые (восприятие) и воспроизведенные (память), созданные (воображение) бывают вербальными или невербальными, статическими или динамическими и др. Динамический аспект характеризуется такими феноменами, как целостность – незавершенность, взаимосвязанность – автономность, статичность – динамичность, типичность – индивидуальность. Враждебные аттитюды являются predispositionами к возникновению конфликтного поведения.

2. *Образы метафорические* (например, «у одних людей преобладает чувство локтя, а у других – ногтя»). Данный вид образов наиболее ярко проявляется в условиях базового конфликта дефензивной личности. Такой базовый конфликт характеризуется противоречием между стремлением проявить себя (мотив реализации, признания) и страхом «выйти из тени жизни» (М. Е. Бурно), а также противоречием в конфликтном смысле личности (В. В. Столин).

3. *Образы-символы* (например, «белая роза – символ любви, а черная – печали»). Человек в состоянии гнева реагирует с особой эмоциональной нагрузкой. Ситуация воспринимается не как источник информации, но как искра, разжигающая пламя. Это точный признак для опознания необъективности реакции. В тех случаях, когда человек воспринимает ситуацию как факт, он сталкивается лишь с трудностью разрешения самой ситуации. Если же она воспламеняет его, ему нужно преодолеть частокोल отрицательных эмоций и заняться самоанализом до того, как он решит внести положительные перемены в ситуацию.

4. *Образы модальные*: звуковые (словесные ассоциации), зрительные, обоняния. Например, на фоне контекста конфликтной ситуации из нашей памяти вдруг появляется какое-либо известное стихотворение знаменитого поэта или пословица: «Мир крепится дружбой людей», «Худой мир лучше хорошей ссоры», «Для того чтобы был мир, необходимо желание обеих сторон, а для возникновения ссоры достаточно желания одной стороны». «Поведение – это зеркало, в котором каждый показывает свой истинный облик» (И. Гете).

5. *Образы рефлексивные, или образы «Я»* (например, «Я – человек» или «Я поставил себя на его место и по-другому увидел происходящее»). Тот, кто знает, что делать, выигрывает единожды, а тот, кто знает зачем – всегда! В конфликтной ситуации данный феномен нередко характеризуется преувеличением опасности реального конфликта и драматизацией происходящих событий. Аргументационное поле – участок, на котором удастся создать систему представлений и идей, общих для аргументатора и адресата (С. Г. Оганесян). Приемом, помогающим раскрыть аргументационное поле и являющимся достаточно безопасным для участника обсуждения, служит условное принятие тезиса, когда говорят «допустим, что это так ...» и просят продолжить мысль дальше. Аргументация представляет собой планомерное рассмотрение альтернативных версий с верификацией и оценкой их логических следствий. Представляется, что к основным методам аргументации относится интеллектуальное моделирование, мысленный эксперимент с последующим анализом выводов (Г. А. Брутян, В. Б. Родос). Рефлексивные образы могут быть успешно представлены в карте конфликта как графическом изображении элементов конфликтного столкновения с указанием проблемы, требующей решения, констатацией интересов и опасений сторон.

6. *Образы понимания и интерпретации конфликтной ситуации* (опишите, какие образы были действительно поняты и пережиты Вами). Если Вы ждете, чтобы кто-то другой дергал Вас за ниточки, быть Вам марионеткой. «Мы любим людей за то добро, которое мы им делаем, и ненавидим их за зло, которое им причиняем» (Л. Н. Толстой). Синтезирование точек зрения под углом рассматриваемой проблемы способствует тому, что обобщенный образ конфликтной ситуации способствует оптимальному решению конфликтной проблемы.

7. *Образы репродуктивные и продуктивные*. Продуктивное мышление, как важное средство создания продуктивных образов, характеризуется высокой новизной продукта, своеобразием процесса его получения и существенным влиянием на разрешение конфликта. Оно обеспечивает самостоятельное решение проблем, глубокое усвоение необходимой информации. Главным призна-

ком продуктивных умственных действий является возможность приобретения новых знаний в самом процессе разрешения ситуации. В этом его основная ценность и специфика в профессиональной деятельности.

8. *Образы адекватные* (полные, всесторонне отражающие конфликт) и *неадекватные* (односторонние, неполные, фрагментарно отражающие конфликт).

9. *Образ мира* как универсальная форма организации знаний человека, определяющая возможность познания и управления поведением, и образ конфликтной ситуации как субъективное отражение предмета конфликта в сознании субъектов конфликта. Образ мира характеризуется следующими свойствами: 1) формирование в процессе деятельности; 2) индивидуальная специфика; 3) обобщенность.

Процесс управления конфликтами состоит из серии непрерывных, взаимосвязанных действий, включающих: целеполагание (в т. ч. принятие и реализацию решений), координацию совместных действий, контроль за соблюдением стандартов группового поведения и выполнением принятых решений. Управление конфликтами задает отношение субординации (упорядочение сверху вниз), координации (упорядочение горизонтально), реординации (упорядочение снизу вверх). Изменяя один элемент конфликтной ситуации, мы можем управлять течением конфликта в целом. Воздействие путем моделирования конструктивного конфликта может быть стимулирующим или профилактическим. Управление конфликтами в широком смысле связано с манипуляциями и воздействием на причины конфликта. Управление в узком смысле обеспечивает разрешение конфликта или его эпизодов.

Типы управления конфликтами:

1. Эндогенный и экзогенный тип управления. Под эндогенным управлением понимается то, при котором стороны сами проводят переговоры и другие необходимые для разрешения конфликта действия. Экзогенное управление конфликтом включает действия, предпринимаемые внешними для организации сторонами.

2. Прямой и косвенный тип управления. Косвенный тип характеризуется психокоррекцией общения (Добрович А. Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения. – М.: Просвещение, 1987. С. 174–178). Иногда невозможно убедить оппонента в необходимости принять то или иное решение, изменить мнение о личности. В этих условиях более целесообразно применить обходной маневр: дать возможность оппоненту на деле убедиться в правильности или ошибочности того или иного мнения.

3. Активный и пассивный тип управления. Пассивный тип характеризуется тем, что провоцирующие действия или негативные эмоции другого человека часто направлены не в нашу сторону. Другой человек может иметь какую-то проблему, которая не имеет прямого отношения к нам. Возникает правомерный вопрос: зачем ввязываться в решение чужих проблем? Такой подход может быть особенно полезным при случайных столкновениях. Часто реакция человека является результатом его проблем. Активный тип управления характеризуется преднамеренным психологическим вмешательством руководителя. Данная модель «вмешательства» разработана авторитетными в США психологами и педагогами Дж. Левинджером, А. А. Чикерингом и Л. Спринтолом.

Условия управления конфликтами характеризуют следующие особенности: типичные возрастные психологические особенности; личностные характеристики и качества; структура мотивационно-потребностной сферы личности; типичные возрастные и социально-психологические особенности группы; структура группы и характеристики её основных единиц; уровень развития группы и характеристика межличностных отношений.

К условиям эффективного управления конфликтами можно отнести: 1) адекватное отражение конфликта, обеспечивающее понимание его сущности; 2) умение предвидеть возможные варианты поведения участников конфликта; 3) доверие к руководителю со стороны подчиненных, тактичный характер вмешательства; 4) учет особенностей и, в случае необходимости, – коррекция социального опыта участников конфликта; 5) осознание конфликта его участниками, которое характеризуется своевре-

менным установлением причинно-следственных отношений в конфликте.

Причины конфликта кроются не в конфликтной ситуации, а в личности оппонента. Поэтому ключом к разрешению конфликта является распознавание личности оппонента. При этом в первую очередь выясняется «крючок», на который он «западает», «ведется». Выявление «крючка», цепляющегося за значимое для оппонента «болевое» место, позволяет владеть ситуацией общения. Каким образом это возможно?

Во-первых, мы можем заблаговременно предотвратить деструктивный конфликт, избегая в общении с таким человеком тех тем, обсуждение которых может стать для него психотравмирующим обстоятельством, провоцирующим болезненную, слабо контролируемую реакцию. Оппонент становится импульсивным, одиозным, односторонне реагирующим на происходящее.

Во-вторых, мы, затрагивая конфликтогенные для оппонента темы, можем заранее спланировать острое конфликтное взаимодействие с целью выявления позиции, им занимаемой. Оппонент, втягиваясь в конфликт, раскрывает свои сильные и слабые аргументы (алогизмы), позволяя целенаправленно разрушать его систему аргументации.

В-третьих, конфликт не бывает один. Базовый конфликт неразрывно связан с причиной. Ключевая причина либо маскируется оппонентом, либо им не осознается.

Стили управления конфликтами – это характеристика не столько отдельного исполнителя, сколько управленческого взаимодействия, так как руководители, учитывающие и не учитывающие особенности исполнителей, проявляют при этом и свои индивидуальные особенности. Стил ь управления определяется сочетанием стратегий управления, а также индивидуальных особенностей подчиненного и руководителя в контексте конкретной ситуации. Стил ь управления – это определенная система предпочитаемых руководителями методов и приемов управленческой деятельности. Выбор того или иного стилия руководства детерминирован множеством взаимодействующих объективных и субъективных факторов, поэтому ни один стил ь управления не является оптимальным без учета специфики конкретной ситуации.

Степень управляемости конфликтом – это сложное качество, которое выводится из сочетания, с одной стороны, уровня образования и конфликтной компетентности, а с другой – уровня самооценки и притязаний личности. Различные сочетания указанных качеств проявляются в разной степени управляемости исполнителей. Оппонент с более высоким уровнем конфликтной компетентности способен успешно выполнять различные роли в конфликтном взаимодействии: 1. Конфликтолог, как инициативная фигура, по праву является непосредственным участником своего конфликта. Здесь в его функции входит и проектирование, и инициация, и разворачивание конфликтного взаимодействия к его продуктивному разрешению: решению проблемы или развитию участников [119, с. 15]. 2. «Третье лицо», заинтересованное в определенном исходе столкновения двух участников. 3. Консультативное усиление одного из участников.

Творческий потенциал в управлении конфликтом – внутренняя, энергетическая единица, стимулирующая появление различных творческих способностей. Творческий потенциал характеризуется не только способностью принимать нестандартные решения, проявлять активность в поведении, но и своеобразной способностью творчески относиться к себе, к своему труду, общению, взаимодействию с другими людьми, решению самых различных конфликтных ситуаций и вообще к жизни в целом.

Факторы, способствующие быстрому нахождению творческого решения:

1. Если в прошлом определенный способ решения человеком некоторых задач оказался достаточно успешным, то это обстоятельство побуждает его и в дальнейшем придерживаться данного способа решения. При встрече с новой задачей человек стремится применить данный способ в первую очередь.

2. Чем больше усилия было потрачено на то, чтобы найти и применить на практике новый способ решения задач, тем вероятнее обращение к нему в будущем. Психологические затраты на обнаружение некоторого нового способа решения пропорциональны стремлению использовать его как можно чаще на практике.

3. Возникновение стереотипа мышления, который в силу указанных выше условий мешает человеку отказаться от прежнего и искать новый, более подходящий путь решения задачи. Один из способов преодоления такого сложившегося стереотипа состоит в том, чтобы на некоторое время вообще прекратить попытки решения задачи, а затем вернуться к ней, с твердой установкой пробовать для поиска решения только новые пути.

4. Интеллектуальные способности человека, как правило, страдают от частых неудач, и боязнь очередной неудачи начинает автоматически возникать при встрече с новой задачей. Она побуждает защитные реакции, которые мешают творческому мышлению, обычно связанному с риском для собственного «Я». В итоге человек теряет веру в себя, у него накапливаются отрицательные эмоции, которые мешают ему думать творчески. Чувство успеха для усиления интеллектуальных потенций людей столь же необходимо, как и ощущение правильности какого-либо движения для его усвоения. Творческое решение управленческих задач зависит, в конечном счёте, от всех элементов конкретной ситуации: от особенностей подчиненного, от эмоционального состояния руководителя, от морально-психологической атмосферы и т. п. Поэтому успех возможен только там и тогда, где и когда проблема как ядро управленческой ситуации решается комплексно.

5. Максимум эффективности в решении интеллектуальных задач достигается при оптимальной мотивации и соответствующем уровне эмоционального возбуждения. Этот уровень для каждого человека сугубо индивидуален.

6. Чем больше знаний имеет человек, тем разнообразнее будут его подходы к решению творческих задач. Однако соответствующие знания должны быть разнонаправленными.

Роль творчества в разрешении конфликта. Многие гениальные произведения искусства были созданы в период конфликта между внутренним и внешним миром, в момент душевного кризиса творца и являлись его эмоциональным выходом. Креативность может генерировать целый ряд конфликтов. Креативность порождает напряжение, которое побуждает поиск. Состояние креативности – это состояние открытости как для

своего внутреннего опыта, так и для внешнего. Обогащение личности происходит в процессе принятия этого многообразия.

Творческий подход к разрешению конфликта является наиболее перспективным и малоразработанным направлением в современной конфликтологии. Творческое отношение к конфликту предполагает ориентацию на поиск новых решений.

Понятие творчества не рассматривается в полной мере. Для большинства оно заключено в узких рамках, и только некоторые психологи рассматривают его как созидание нового не только в искусстве, но и везде и во всем. Творчество в разрешении конфликтов означает умение найти и привести в действие логически обоснованные аргументы, убеждающие конфликтующие стороны в несостоятельности их претензий друг к другу, лишенных здравого смысла. Разрешение конфликта с воспитанниками требует иногда «... прямо-таки змеиной мудрости и такта» (А. С. Макаренко).

Как указывает Т. А. Ребеко в работе «Методологический анализ исследований творчества», «проявление творчества в разрешении конфликтной ситуации является той областью активности, которая лежит за пределами формально-определенной ситуации, где акт поведения теряет ответ на стимульное воздействие, организованное по логическим и вероятностным законам».

Остается по-прежнему актуальной необходимость рассматривать поиск выхода из конфликта как процесс творчества, способствующий личностному росту каждого из его участников. Творчество в разрешении конфликтов понимается нами как определенная психологическая и социальная готовность личности, позволяющая преобразовывать имеющуюся конфликтную ситуацию общения так, чтобы общающиеся партнеры могли успешно довести до конца какую-нибудь совместную деятельность, достичь взаимопонимания, уменьшить недоразумения, рассмотреть конфликт как возможность познать себя и других.

В какой мере человек может успешно решать проблемы в сфере общения, зависит от его готовности воспринимать других людей адекватно их психологическому состоянию и их неповторимой индивидуальности. Готовность строить отношения с партнером по общению на равных, стремление к сотрудничеству в

процессе взаимодействия, готовность к самоанализу своих действий и поступков – все это основные слагаемые творческого отношения к конфликту.

Посредством изменения негативного отношения к конфликту достигается большее согласие между общающимися. При этом создаются возможности для развития позитивного отношения к общению и творческого разрешения конфликтных ситуаций.

Творческое решение проблемы начинается с изменения взгляда на проблему, расширения рамок видения конфликтной ситуации и умения отметить новую характеристику или ряд особенностей, составляющих новую комбинацию.

Спецификой творческого подхода является не только осознание своих возможностей, но и видение самой ситуации, ее основного содержания и ключевых, ядерных элементов в новом свете.

В процессе концептуального анализа конфликтологических моделей нами (М. М. Кашапов, Т. Ю. Могутина, 1997) были выделены 3 блока, в которые можно объединить компоненты, определяющие креативность в конфликте. *Первый блок* «Личностная позиция субъекта по отношению к конфликту: 1. Конфликт рассматривается как возможность самоактуализации и самоутверждения, проявления личностных возможностей и получения нового опыта. 2. Субъект занимает активную и ответственную позицию, первым делает попытки разрешить конфликт, заинтересован в процессе и отвечает за результат. *Второй блок* «Отношение к оппоненту в конфликте, особенности взаимодействия с ним»: 1. Субъект уважает позицию другого, его интересы и ценности, его чувства. 2. Стремится к сотрудничеству с оппонентами, используя эффективные средства общения. *Третий блок*: «Особенности разрешения конфликтной проблемной ситуации»: 1. Субъект проявляет творчество в поиске выходов из конфликта, поведение субъекта противоречит стереотипам и шаблонам. 2. Решение субъективно оценивается как новое и оригинальное. 3. Решение не просто стабилизирует ситуацию, а открывает новые возможности (во взаимоотношениях, в самопознании, в деятельности).

На основе анализа факторов и условий развития креативности нами разработана и проведена программа тренинга по развитию творческого подхода в разрешении межличностных кон-

фликтов. Результаты исследования эффективности программы (методика К. Томаса, тест УСК, опросник ЛИО) свидетельствуют о значимых позитивных изменениях у участников тренинга личностных свойств по всем базовым компонентам, характеризующим творческий подход к конфликтам. По первому блоку установлено принятие конфликта, отношение к нему как к новой возможности самореализации, получения нового опыта, повышение уровня интернальности, увеличение результатов по шкале самоактуализации. По второму блоку выявлено стремление к сотрудничеству с оппонентом, увеличение результатов по шкале принятия агрессии и реактивной чувствительности.

В проведенных нами исследованиях (М. М. Кашапов, О. Р. Патрушева) показано, что конструктивные изменения личностных свойств учащихся, значимых для творческого решения конфликтных ситуаций, свидетельствуют об эффективности созданной программы тренинга и адекватности её целям и задачам исследования. Показателями приобретенных умений творческого решения конфликтных ситуаций явились изменения, затрагивающие когнитивные, эмоциональные и поведенческие сферы личности старшеклассников. Комплекс конструктивных изменений составили: повышение уровня самоуважения и самопринятия; изменение сензитивности к себе как показатель осознанности своих чувств и потребностей и возможности регуляции их проявления. Приобретение умений более адекватно реагировать на изменение условий взаимодействия в конфликтных ситуациях происходило в процессе поиска новых форм взаимодействия, изменения типичных способов реагирования за счет выбора конструктивных форм поведения.

М. М. Кашаповым и Л. М. Аферовой установлено, что особенности личностных конструктов педагогов с высоким уровнем конфликтности характеризуются большим акцентированием внимания на импульсивном, прямом характере взаимодействия в конфликте, в то время как педагоги с низким уровнем конфликтности отдадут предпочтение компромиссу и рациональному подходу к конфликту. Особенности личностных конструктов старшеклассников с высоким уровнем конфликтности проявляются в доминировании эгоцентрически ориентированных кон-

структов, в то время как ученики с низким уровнем конфликтности выделяют значимость общения, активного взаимодействия с людьми. Обнаружены корреляционные связи на 5%-ном уровне значимости между отдельными личностными конструктами у субъектов с разными уровнями конфликтности.

В процессе тренинговых занятий у учащихся существенно изменился уровень самооценки. Наиболее значимые изменения произошли у учащихся с заниженной и завышенной самооценкой – в сторону адекватности. Использование тренинга как метода обучения старшеклассников творческому разрешению конфликтных ситуаций соответствует возрастным особенностям учащихся, позволяет им адекватно выражать свою индивидуальность, что способствует раскрытию их творческого потенциала.

Принципы творческого отношения к конфликту:

1. Умение отличать главное от второстепенного.
2. Внутреннее спокойствие.
3. Эмоциональная устойчивость.
4. Знание меры воздействия на событие.
5. Готовность к любым неожиданным событиям.
6. Умение подходить к проблеме с разных, порой неожиданных точек зрения.
7. Восприятие действительности такой, какова она есть, а не такой, какой человеку хотелось бы ее видеть.
8. Стремление к выходу за рамки проблемной ситуации.
9. Наблюдательность, дальновидность.
10. Умение извлекать положительный опыт из всего происходящего.

Гибкое напряжение полюсов – основа творческого подхода к разрешению конфликтов. А застревание на одной лишь точке между полюсами приводит к стереотипизации, т. е. шаблонному, фиксированному способу реагирования на конфликт.

Косвенные методы урегулирования конфликта – методы, которые носят характер опосредованных, скрытых воздействий. Эти методы дают импульс к совершенствованию конфликтной компетентности.

1. Метод «выхода чувств» – оппоненту дают возможность высказать все, что у него наболело, тем самым снижается спрово-

цированное конфликтом эмоционально-психологическое напряжение.

2. Метод «положительного отношения к личности». Конфликтующий, прав он или виноват, – всегда страдалец. Надо высказать ему свое сочувствие и дать положительную характеристику его личным качествам. Стремясь оправдать положительную оценку, прозвучавшую в его адрес, оппонент будет стремиться найти конструктивный метод разрешения конфликта.

3. Метод вмешательства «авторитетного третьего». В такой ситуации необходимо привлечь «третьего», пользующегося доверием. Таким образом, конфликтующий будет знать, что его оппонент не такого уж плохого о нем мнения, и этот факт может стать началом поиска компромисса.

4. Прием «обнаженная агрессия». В игровой форме в присутствии третьего лица оппонентам дают выговориться о набоевшем. В таких условиях ссора, как правило, не достигает крайних форм, и напряжение в отношениях оппонентов понижается.

5. Обмен позиций. Конфликтующим предлагают высказать претензии с позиции своего оппонента. Этот прием позволяет им выйти за пределы своих личных обид, целей и интересов и лучше других понять своего оппонента.

Таким образом, творческое управление конфликтной ситуации можно рассмотреть с четырех точек зрения: продукта; процесса; условий (способствующих или препятствующих творчеству); творческой личности, обладающей высоким уровнем конфликтной компетентности. Творческое управление означает и преодоление противоречий. Причем речь идет не только об общем противоречии, состоящем в том, что решение требует знаний, которыми профессионал ещё не располагает, а о противоречиях в содержании знаний, которые вначале кажутся совершенно несовместимыми.

3.6. Обучение творческому мышлению как средство повышения конфликтной компетентности

Как научиться творчески разрешать свои внутренние и внешние противоречия, конструктивно вести себя в конфликтных ситуациях? Такого рода вопросы часто возникают и перед начинающими специалистами, и перед опытными профессионалами. Необходимость обучения творческому мышлению в условиях конфликтной ситуации обусловлена требованиями общества, государства, предъявляемыми к профессионализму и творческому мышлению специалистов. Творчество, окрашивая процесс принятия и реализации профессионального решения, позволяет человеку более успешно освоить выполняемую деятельность. Поэтому проблема целенаправленного исследования и формирования творческого мышления профессионала на основе понимания структуры, динамики, механизмов, закономерностей творческого процесса приобретает в настоящее время особую значимость и остроту. Однако уровень научно-теоретической и научно-методической разработанности данной проблемы не соответствует её значимости, чем обусловлена актуальность её дальнейшего исследования.

В связи с этим становится необычайно востребованным исследование как общих и типичных особенностей творческого мышления профессионала (структура, уровни, механизмы, закономерности, функции и т. п.), так и специфических проявлений этого процесса (стадии, периоды, фазы, этапы), соответствующих профилю решаемой конфликтной ситуации.

В современной психологической науке представлены фундаментальные разработки общетеоретических проблем психологии творческого мышления (А. В. Брушлинский, Дж. Гилфорд, А. М. Матюшкин, Я. А. Пономарев, Дж. Рензулли, С. Л. Рубинштейн, Р. Стернберг, О. К. Тихомиров, Е. Торренс, М. Вертгеймер и др.); вопросов общих и специальных интеллектуальных способностей (М. И. Воловикова, В. Н. Дружинин, В. А. Крутецкий, Н. С. Лейтес, Б. М. Теплов, В. Д. Шадриков, А. Н. Воронин, Т. В. Галкина, М. Воллах, С. Медник и др.). Значительный

интерес представляют исследования эффективных средств и методов развития креативности (Г. С. Альтшуллер, О. С. Анисимов, Ю. Д. Бабаева, Д. Б. Богоявленская, Д. В. Вилькеев, В. Граф, И. И. Ильясов, В. Я. Ляудис, А. М. Матюшкин, М. А. Холодная, Д. В. Ушаков, В. С. Юркевич, Т. В. Огородова и др.); приемов саморазвития интеллектуальной одаренности (Э. Д. Телегина, Д. Шартье, Э. Лоарер, Ю. З. Гильбух, Г. В. Бурменская, Е. В. Коточигова, В. М. Слуцкий); принципов и специфики возрастной периодизации творческого развития личности (Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, В. Н. Дружинин, В. И. Слободчиков, А. Н. Гусев, Е. А. Сергиенко, Д. В. Ушаков, Дж. Брунер, Ж. Пиаже, Э. Эрикссон, Дж. Равен, М. Юто, Э. Рубиноф и др.); генезис творческого мышления в условиях профессионализации (В. Д. Шадриков, Б. Б. Косов, Т. Г. Киселева, Ю. В. Пошехонова, Г. Д. Чистякова и др.). Однако недостаточно исследований (А. К. Маркова, Л. М. Митина, В. И. Панов, Н. В. Кузьмина, А. А. Реан, Ю. Н. Кулюткин, М. К. Тутушкина, В. А. Якунин и др.), посвященных воспитанию творчески мыслящего, готового к открытию и принятию нового знания профессионала, нередко действующего в условиях конфликтной ситуации. Следует подчеркнуть, что в решении проблемы актуализации и организации эффективного творческого профессионального мышления преобладают эмпирические исследования, исходящие из тренингового подхода, предоставляющие информацию о неэффективных условиях функционирования творческого профессионального мышления и путях их исправлений. Аналитическая установка таких исследований не позволяет учесть реальные условия актуализации творческого потенциала в профессиональной деятельности, снижает их научную и практическую ценность, способствует дальнейшему накоплению разрозненных и необобщенных данных. А системные исследования данной проблемы (О. С. Анисимов, А. В. Брушлинский, Д. В. Вилькеев, Д. Н. Завалишина, Т. В. Корнилова, Ю. Н. Кулюткин, А. М. Матюшкин, О. К. Тихомиров, В. И. Слободчиков, М. А. Холодная, Д. В. Ушаков, С. А. Томчук) немногочисленны.

Основой обучения способам творческого разрешения конфликтов служит формирование способности к анализу своей про-

фессиональной деятельности. Задача обучения этим способам, по мнению Ю. Н. Емельянова, состоит в том, чтобы снизить субъективизм понимания человеком ситуаций межличностного общения [31, с. 166]. Поэтому исследовать специфику профессионального творческого мышления невозможно в отрыве от тех психологических теорий мышления, в которых оно понимается как мышление, направленное на выход за пределы (поставленной) решаемой конкретной задачи. При этом в каждом научном направлении представлено и обосновано специфическое понимание единицы мышления.

В качестве структурной единицы мышления представители ассоциативной психологии (Э. Мах, Дж. С. Милль, А. Бэн, Э. Дарвин, Г. Спенсер, Т. Рибо, У. Джемс) выделяют ассоциацию. В Вюрцбургской психологической школе мышления (О. Кюльпе, О. Зельц, Н. Ах, К. Марбе, Г. Майер, А. Мессер, К. Бюлер, Г. Ватт, Э. Кёстер, Г. Э. Мюллер) под единицей мышления понималось действие. Как оппозиция ассоциативной психологии мышления сформировалась гештальт-психологическая трактовка мышления. М. Вертгеймер, В. Кёлер, К. Коффка, К. Левин, К. Дункер и другие выдвинули в качестве основного принципа восприятия (а затем и других психических процессов) принцип целостности, противопоставив его ассоциативному принципу элементов. Гештальт-психологи рассматривали гештальт как единицу мышления.

В рамках психоаналитической концепции в качестве единицы мышления выделяется защитный механизм, основное назначение которого – сохранение самооценки. Следуя важному теоретическому положению бихевиоризма о единице мышления – инсайте (Р. Вудвортс, Б. Ф. Скиннер, Е. Л. Торндайк, Р. М. Йеркс, Дж. Келли, А. Бандура), – можно отметить несколько перспективных направлений в данной области исследования профессионального мышления. Так, вклад К. Лешли заключается в углублении понимания трансцендирования (Selftranscendence). По мнению Д. Магнуссона, перцептивно-когнитивно-эмоциональная оценка человеком самого себя и своих реакций включается в непрерывный поток стимулов и событий целостной ситуации. А восприятие и когнитивная оценка событий, элементов

ситуаций определяется системой понятий и представлений человека о мире и о себе. Основу интеракционистской модели составляет положение о том, что индивид функционирует и развивается в непрерывном процессе взаимодействия со своим окружением. В ходе этого взаимодействия он выступает как субъект целенаправленной активности (Cronbach, Magnusson & Endler, O'Connor). В когнитивном подходе (Д. Норман, П. Линдсей, Р. С. Лазарус, Дж. Келли, Дж. Роттер, У. Найссер), главным и непосредственным предшественником которого был К. Л. Халл, представлены теоретические взгляды на понимание взаимодействия человека с окружающей средой. В качестве единицы анализа мышления они выделяли «новый взгляд», «схему». Причём возможно выделение как отдельных компонентов ситуации, так и их взаимосвязи в процессе разрешения конкретной ситуации. Таких исследователей, как Д. Дьюи, Р. Л. Солсо, А. Weill-Fassina, Р. Rabardel, D. Dubois, интересует, актуализация каких именно процессов мышления детерминирует сцепление отдельных актов мышления в стратегии и тактике. В результате проведенных ими исследований было сформулировано понимание мышления как преобразования, переработки информации.

Попытка систематизировать различные когнитивные теории и экспериментальные данные на основе понятия ментальной репрезентации предпринята Ж. Ф. Ришаром. Он развивает продуктивный подход, позволяющий отойти от схемы «стимул – промежуточная переменная – реакция» и объединить в общую модель этапы перцептивного входа, планирования, исполнительного действия и оценки результата.

Заслуживает особого внимания системный подход (И. В. Блауберг, В. Н. Садовский, Э. Г. Юдин, В. А. Ганзен, Б. Ф. Ломов, В. Д. Шадриков, А. В. Карпов), поскольку он ориентирован на комплексное изучение объекта как целостной системы или её компонентов во всех ведущих связях. В качестве ментальной единицы творческого мышления Я. А. Пономарев предлагает рассматривать разность уровней, доминирующих при постановке и решении задач. Д. Б. Богоявленская выдвигает и обосновывает в качестве единицы исследования творческого мышления интеллектуальную активность.

В последние десятилетия более дифференцированно стали изучаться психологические различия в развитии и поведении взрослых людей-профессионалов. Ситуационизм как новая парадигма заостряет вопрос о назревшей в науке необходимости начать серьезные многомерные исследования ситуационных моделей, детерминирующих успешность профессиональных решений (К. Левин, А. А. Вербицкий, В. Н. Дружинин, Ю. Н. Емельянов, А. В. Карпов, Б. И. Хасан, Л. Росс, Р. Нисбетт, Дж. Барвайс, Дж. Перри, Р.-К. Клаус, Г. Райфа, D. Magnusson, W. Mischel, L. A. Pervin и др.).

Процесс регуляции мышления (активный контроль за процессами мышления, их планирование, регуляция и согласование) интенсивно изучался представителями метакогнитивного подхода (Capeling, Keller, Flavell, Brown, Shneider, Pressley и др.). Одним из наиболее дискутируемых в последнее время становится вопрос о возможности целенаправленного формирования метакогнитивных навыков, значимых для успешного межличностного взаимодействия. С одной стороны, метакогнитивные способности относятся к классу общих, их практически невозможно сформировать ни с помощью нестандартных задач, ни через обучение логике, программированию и т. п. (М. Прессли). С другой стороны, Р. Перкинс, Б. Саломон доказывают альтернативную точку зрения, что метакогнитивные навыки могут быть сформированы на базе какой-либо области знаний, в которой субъект достаточно компетентен. Более того, с точки зрения авторов, для достижения наивысшего уровня профессионализации в какой-либо области необходим метакогнитивный контроль за ходом решения профессиональных задач.

С этой позиции особую важность приобретает ряд исследований (K. Dirkes, G. Schraw, R. Perkins и B. Salomon, S. G. Paris, P. Winograd и др.), объединенных идеей, что метакогнитивные стратегии могут быть целенаправленно развиты или сформированы. В свою очередь, сознательная опора на собственные метакогнитивные процессы повышает эффективность разрешения учебных и профессиональных проблемных ситуаций (А. В. Карпов, М. А. Холодная, Ю. В. Скворцова, P. Biryukov, J. Borkowski, A. L. Brown, J. H. Flavell, R. H. Kluwe и др.).

Таким образом, проведенный анализ позволяет теоретически обосновать необходимость и целесообразность выделения проблемности в качестве единицы анализа мышления профессионала, поскольку именно проблемность несет в себе наиболее существенные свойства и функции профессионального мышления. Одновременно она же является и основой актуализации профессионального мышления в условиях разрешения конфликтной ситуации. Выделенная единица анализа позволяет целенаправленно исследовать и формировать профессиональное мышление с учетом особенностей преобразования мышления специалиста в ходе его профессионализации.

Цель нашего исследования состояла в разработке психологического подхода к обучению разрешению конфликтной ситуации на основе выявления метакогнитивных особенностей, психологических принципов, механизмов и закономерностей функционирования творческого мышления в условиях конфликтной ситуации. В задачи входило: 1. Разработка и апробация методик диагностики метакогнитивных характеристик конфликтной компетентности личности. 2. Создание образовательных программ формирования и совершенствования базовых структурно-функциональных характеристик, составляющих основу конфликтной компетентности личности.

Основные диагностические идеи исследования реализовывались с помощью следующих методик: 1. Методика «Шкала оценки метакогнитивных знаний и метакогнитивной активности» (Ю. В. Скворцова, М. М. Кашапов). 2. Опросник способностей творческой личности (О. А. Шляпкина, М. М. Кашапов). 3. Тест «Многозначные слова» (Т. В. Огородова, М. М. Кашапов). 4. Методика «Диагностика ситуативного/надситуативного уровня педагогического мышления» (Т. Г. Киселева, М. М. Кашапов). 5. Методика «Оценки творческого мышления педагогов дошкольных образовательных учреждений» (Е. В. Коточигина, М. М. Кашапов). 6. Методика диагностики типа реагирования в конфликте (М. М. Кашапов, Т. Г. Киселева). Данная методика, в отличие от методики К. Томаса, позволяющей выделить такие способы поведения в конфликте, как соперничество, приспособление, компро-

мисс, избегание и сотрудничество, диагностирует три способа: агрессия, уход, оптимальное разрешение.

Проведенное нами исследование роли метапознания в контексте конфликтной компетентности позволило установить, что метапознание осуществляет ряд важнейших функций, определяющих в целом эффективность процесса решения проблемно-конфликтной ситуации. В условиях специально организованного обучения преподавателей вуза (основанного на метакогнитивном подходе) выявлено, что уровень метакогнитивной активности влияет на интенсивность динамики перехода от ситуативного уровня профессионального педагогического мышления к надситуативному. Дифференциация преподавателей по уровню выраженности у них рассматриваемых метакогнитивных компонентов определила ряд достоверных различий. Преподаватели, высоко оценивающие себя по шкале «Метакогнитивные знания», характеризуются общим экстернальным локусом контроля, экстернальностью в области межличностных отношений, и, соответственно, низко оценивающие – интернальным локусом контроля. Сравнение результатов преподавателей по крайним значениям шкалы «Метакогнитивная активность» позволили выявить следующие различия: преподаватели с высокими баллами по указанной шкале воспринимают большее количество факторов как стимулирующих их профессиональное развитие, нежели преподаватели с низкими баллами; для преподавателей с низкой метакогнитивной активностью более характерно автократическое, педантичное поведение, и наоборот, сфера межличностного общения преподавателей с высокой метакогнитивной активностью характеризуется меньшей склонностью к автократическому, диктаторскому и педантичному поведению. Установлено, что метакогнитивная активность выше у преподавателей с высокой потребностью достижений, а также что преподаватели с высоким уровнем метакогнитивной активности отличаются более высоким уровнем профессионального педагогического мышления (его уровень ближе к надситуативному, чем у преподавателей с низкими значениями по этой шкале). Уровень педагогического мышления преподавателей медицинского вуза ближе к надситуативному, чем у преподавателей медицинских колледжей. Препо-

даватели медицинских колледжей характеризуются более высоким уровнем метакогнитивной активности, концентрации и управления временем, чем преподаватели медицинского вуза.

Установлено, что каждая подструктура, входящая в структуру конфликтной компетентности личности имеет иерархию, основанную на соотношении генетических и социальных факторов, оказывающих влияние на формирование личности. Каждая из выявленных подструктур, в свою очередь, может быть представлена более дробными показателями, что свидетельствует о различиях в степени выраженности в рамках одной структуры. Вес каждого свойства в общей оценке личности может быть неодинаковым, т. е. вклад того или иного показателя в общую эффективность осуществляемой деятельности в условиях конфликтного взаимодействия может быть разным.

Эффективное разрешение возникающих противоречий, как ядерных образований конфликта, обусловлено наличием у профессионала развитых навыков видения и осмысления совокупности всех условий проблемно-конфликтной ситуации, а также знания собственных когнитивных характеристик, способствующих более успешному познанию и разрешению конфликтной ситуации. Особую роль в познании конфликтной ситуации играет метапознание, которое рассматривается нами как знание о собственных мыслительных процессах и стратегиях, способность к сознательной их рефлексии, изменению и осуществлению действий, основанных на этом знании. Выделение конфликтной проблемности в качестве единицы психологического анализа структуры конфликтной компетентности и изучение процессуального этапа деятельности позволили провести анализ разрешения конфликтных ситуаций со стороны включенности в него метакогнитивных стратегий. Детализированное рассмотрение процесса выработки педагогического решения обеспечило возможность предположить и эмпирическим путём выявить положительные связи между структурно-уровневыми характеристиками профессионального педагогического мышления и метакогнитивными особенностями интеллектуальной сферы личности. В частности, была зафиксирована положительная корреляционная связь

метакогнитивной активности и уровня профессионального педагогического мышления.

Обобщение полученных эмпирических данных позволяет отметить, что учет принципов творческого мышления позволяет выработать общий подход к исследованию и формированию творческого профессионального мышления в условиях конфликтной ситуации. К содержательным принципам, лежащим в основе развития творческого мышления, можно отнести:

1. *Принцип системности.* Включает в себя следующие частные принципы: оптимальность (достижение наилучшего результата с наименьшими затратами сил и времени); структурность (выделение компонентов и их упорядоченность); функциональность (определение задач каждого компонента); интегративность (объединение элементов в единое целое). Системный подход – технология применения диалектического метода в решении конфликтных ситуаций.

2. *Принцип дополнительности* действия ситуативных (обеспечивающих вариативность профессионального поведения) и надситуативных (обеспечивающих более высокую осмысленность и осознанность профессиональной деятельности) факторов – характеризуется тем, что в большинстве случаев детерминирующими являются надситуативные факторы, тогда как ситуативные играют роль модулятора (определяя вариативность проявления надситуативных факторов). Однако иерархия факторов может меняться. Доминирование именно надситуативного фактора детерминирует трансформацию ситуации в событие, порой решающим образом изменяющее структурные компоненты конфликтной компетентности.

3. *Принцип превентивности* – для каждого уровня обнаружения проблемности профессионал разрабатывает средства предупреждения возможных производственных отклонений в развитии ситуации и находит приемы их устранения.

4. *Принцип мультиплицированности* – рассмотрение познаваемого объекта с противоположных точек зрения.

5. *Принцип контекстности* – в условиях обнаружения надситуативной проблемности профессионал неизменно удерживает, сохраняет контекст целостной деятельности (не давая «сбить себя

с толку»), не поддаваясь сиюминутным требованиям производственного процесса.

К числу процессуальных принципов, на наш взгляд, относятся: 1. Видение взаимосвязи компонентов профессиональной деятельности; выявление их проблемности (рассогласования). 2. Поиски различных подходов (чем больше наборов рассмотрения данного явления, тем выше эффективность творческого мышления профессионала). 3. Высвобождение из-под жесткого контроля наработанного годами шаблонного, стереотипного мышления. 4. Использование случая («снять урожай» результатов случайных взаимодействий идей). Подвергнуть себя воздействию стимулирующих ситуаций. Сознательное переплетение различных направлений мыслительной деятельности позволяет условия конфликтной ситуации сделать средствами её разрешения. 5. Нахождение и реализация новых идей в своей работе.

Учёт данных принципов позволяет адресно ориентироваться на снятие проблемности и рассматривать разрешение конкретной ситуации как продукт профессионального мышления. Установление и снятие проблемности на надситуативном уровне неразрывно связано с обобщенным способом действия или приёмом. Обобщенность цели профессиональной деятельности, а также отсроченный характер принятых и реализованных творческих решений приводят к иерархичности процессов и результатов мышления. Особенно важным является умение увидеть, сформулировать сверхзадачу с учетом позитивной дальней и ближней перспективы. Именно в умении устанавливать и разрешать надситуативную проблемность выражается конструктивность и конкретность мышления профессионала. Благодаря актуализации надситуативного типа мышления происходит преобразование профессиональной деятельности, приводящее к совершенствованию себя как субъекта.

Необходимую закономерность творческого мышления, его начальный момент составляет возникновение проблемности. Знание причин возникновения рассогласований, затруднений в психологической деятельности позволяет своевременно разработать меры по их предупреждению, повысить уровень профессионализма в разрешении проблемности. Обнаружение проблемности

побуждает мысль к поиску недостающей информации, ее анализу и синтезу.

Так, осознание педагогом необходимости аргументации своих действий (и не только в отношении оценивания), реализация этой необходимости на практике позволяют говорить о переходе учителя с ситуативного уровня на надситуативный уровень мышления. В исследованиях, проведенных совместно с Т. Г. Киселевой, установлено, что опосредствованно-индивидуальный способ принятия решения является связующим звеном, позволяющим ситуативномыслящим (СМ) учителям подняться на надситуативный уровень. Именно через смягчение авторитарной позиции СМ педагогов представляется возможным расшатывать стереотипы профессиональной деятельности, через смену требований на просьбы и пожелания – двигаться к компромиссу, а от него – к сотрудничеству. Такой подход позволяет раздвинуть воспринимаемые и оцениваемые границы ситуации, включить учащихся в субъекты, а не в объекты ситуации, что, в свою очередь, приведет к осознанию учителем не только ближней, но и отдаленной перспективы своих действий.

В дальнейших исследованиях (Н. И. Добина, Ю. Н. Жихарева, Е. В. Коточигова, О. Ю. Рудакова, И. В. Серафимович, О. В. Сумарокова, М. В. Харченко) показано и обосновано, что ситуативность – надситуативность педагогов при решении конфликтных ситуаций проявляется в перспективе принятого решения. Если педагоги с СМ уровнем обнаружения проблемности видят лишь ближайшие последствия, их решения направлены на внесение сиюминутных изменений, то умение видеть дальнюю перспективу, отдаленные последствия своих действий и принять соответствующие решения знаменует собой выход за пределы ситуации, выход на надситуативный уровень.

Ситуативность мышления в ходе оценивания проявляется в игнорировании, невнимании к процессу взаимодействия между учителем и учеником. Рассматривая действия учащихся как под микроскопом, замечая малейшие отклонения в поведении, СМ учителя не проводят (или почти не проводят) анализа собственных действий. Односторонность при рассмотрении конфликтной ситуации данной группой учителей приводит к одностороннему,

однобокому решению. В качестве виновника конфликтной ситуации для рассматриваемых педагогов выступает учащийся, следовательно, решение проблемы связано с ним. Собственные действия СМ учителей оценке не подлежат, что приводит к их абсолютизации. Эталоном, используемым для сравнения при оценивании, выступает сам педагог. Анализ субъективных границ оценочного диапазона показал, что наиболее действенными конструктами в профессиональной деятельности СМ учителей являются шкалы «упрямый – уступчивый», «независимый – зависимый», «напряженный – расслабленный» и «раздражительный – невозмутимый». При этом СМ педагоги расценивают упрямство как негативное качество личности, мешающее в процессе обучения. Именно с упрямством СМ учителя связывают возникновение многих конфликтных ситуаций. Оценивая учебную деятельность, данная категория педагогов использует субъективно оценочные шкалы, не имеющие четко выраженных, внешне наблюдаемых показателей; при этом обобщенная, генерализованная оценка ситуации мешает им увидеть явления, противоположные общему суждению. Так, негативная оценка деятельности детей не позволяет СМ учителям заметить положительные моменты в учебной деятельности, а отсутствие аргументации при выставлении отметок усиливает противостояние и непонимание между СМ учителем и детьми. В результате этого педагог не может рассчитывать на продолжительное сотрудничество с детьми, поэтому у СМ учителя преобладают авторитарные методы управления учебным коллективом, и, как следствие этого, педагог, предпринимая попытки изменить сложившуюся конфликтную ситуацию, направляет свои усилия на изменение позиций учащихся, игнорируя собственную, порой далеко не адекватную позицию и деятельность.

При сравнении с СМ педагогами другой полюс занимают учителя с надситуативным (НСМ) уровнем мышления, для оценочной деятельности которых характерен более глубокий анализ конфликтной ситуации, в частности повышенное внимание к собственно педагогическим действиям. НСМ педагоги более терпимы к негативным проявлениям в учебной деятельности. Относительно имплицитных шкал оценки можно отметить, что

рабочими конструктами у рассматриваемой категории педагогов являются шкалы: «деятельный – пассивный», «решительный – нерешительный», «энергичный – вялый», «уверенный – неуверенный», «честный – неискренний», «самостоятельный – несамостоятельный», «независимый – зависимый». НСМ педагогов отличает способность заметить достоинства в негативном и недостатки в правильном решении или действии, что является характеристикой всестороннего рассмотрения объекта оценивания, многоплановости, многоаспектности мышления. Принимаемое на основе проведенного анализа решение носит опосредованно-групповой характер, учитывающий интересы обеих сторон, в результате чего НСМ педагоги не только направляют свои усилия на изменение поведения и учебной деятельности учащихся, но и пересматривают собственные действия. Это позволяет педагогу увидеть конфликтную ситуацию целостно, наметить стратегическое решение, спрогнозировать последствия своих действий.

Человек, по мнению А. Эйнштейна, не сможет решить проблему, если решает ее на том же уровне, на котором был, когда осознал эту проблему. Умение обнаруживать надситуативную проблемность в разрешаемой конфликтной ситуации связывает воедино практическое и теоретическое мышление профессионала, т. к. от разрешения частных, конкретных задач происходит переход к нахождению общих закономерностей, принципов решения профессиональных проблем. Например, руководитель от решения задачи организации работы подчиненного переходит к решению вопросов создания конструктивных конфликтов, развивающих личность подчиненного. Содержание надситуативной проблемности по своему семантическому объему является более полным, чем содержание ситуативной проблемности.

Следовательно, для конструирования творческих способов разрешения конфликтных ситуаций важно научиться преднамеренно изменять структуру конфликта с помощью следующей серии действий: а) сценарий конфликта (конфликтная проблема рассматривается с разных сторон); б) режиссура конфликта (вариативность, различность как основа расширения и углубления идеи, направленной на разрешение конфликтной проблемы); в) дирижирование конфликтом – процесс управления протека-

нием конфликта (умение отличать причину от повода, трансформировать условия ситуации в средства её разрешения).

Умение выявлять надситуативную проблемность позволяет познавать и управлять причинно-следственными отношениями. За конгломератом частных профессионал видит общие тенденции, закономерности развития познаваемых явлений. Проблемность является закономерностью самостоятельной мыслительной деятельности. Теоретичность профессионального мышления означает умение исходить из закономерностей и принципов теории, значимой для практической деятельности. Индивидуальность данного типа мышления характеризуется тем, что общие закономерности и принципы теории становятся достоянием личности профессионала. Закономерности мышления профессионала приобретают особые оттенки в силу его сильных и слабых свойств. Лучше всего он справляется с производственными задачами, в решении которых опирается на самые сильные аспекты как своей личности, так и решаемой ситуации.

Какова специфика психологических закономерностей творческого разрешения профессиональных проблемных ситуаций?

Эмпирическим путем нами обнаружены закономерности целостной организации процессов профессионального мышления. Они, как это и было спрогнозировано, принадлежат к закономерностям интегративного типа. К ним, в частности, относятся следующие закономерности. 1. Чем «ниже» уровень профессионального мышления, тем большую роль играют процессы и качества оперативной переработки информации о ситуационных характеристиках. 2. Чем «выше» уровень, тем большую роль играют качества надситуативного осмысления и понимания информации, личностные особенности субъекта; отсутствует значимая и стабильная связь между продуктивностью профессиональных решений и характеристиками развития отдельных психических свойств, личностных качеств. 3. Значимая и стабильная связь существует между продуктивностью этих решений и степенью их интегрированности в структуры. 4. Оптимальность профессиональных решений в большей мере определяется не автономными влияниями со стороны отдельных компонентов профессионального мышления, а эффективностью их взаимодействия, которое

обусловлено закономерностями как повторяющимися связями между элементами.

Связь познания и мышления осуществляется через их продукты – знания. В знаниях сняты закономерности исследуемых объектов. Феномен проблемы профессионалу необходимо обрабатывать вначале средствами логики, используя сознательно организованный опыт, свой личный категориальный строй, превращая проблему этими средствами в творческую познавательную задачу, то есть в задачу мыслительную. Для решения мыслительной задачи сознательно организованного опыта уже недостаточно. Это и порождает потребность в новом знании, получение которого опирается на неосознаваемый опыт. Новое знание достигается прежде всего путем интуитивного решения. Дальнейшая логическая обработка интуитивного эффекта превращает новое знание в логическое, которое может быть использовано для новых шагов в проблемной ситуации. Такое превращение и есть то, что является вербализацией и формализацией интуитивно полученного эффекта.

Макросистемный анализ достигнутого результата позволяет выделить общие тенденции на уровне формирования определенного типа развития: опережающего, задержанного и недоразвития. Уровень микросистемного обоснования позволяет выявить закономерности в оценке влияний генетических и средовых факторов в формировании различных систем психологических особенностей. Исходя из содержания системного подхода, можно отметить, что именно связи, а не объединенные ими элементы определяют сущность системы, базовые закономерности её функционирования.

Закономерности творческого мышления, с одной стороны, базируются на общих законах мышления, а с другой стороны, имеют свою специфику. Закономерность мышления – это причинно-следственные отношения, определяющие направление и эффективность мыслительного процесса. Творчество, согласно психологической закономерности, установленной Я. А. Пономаревым, является таковым лишь до тех пор и в тех ситуациях, в которых происходит саморазвитие личности, что невозможно без опоры на резервы самоуправления личности [92]. Творческая

личность чаще отклоняется от жестких стандартов, не боится любых форм поведения, в том числе и детских. Это помогает человеку наиболее взвешенно относиться к ситуации. Каждый человек является творцом, если он активно занимается саморазвитием. Проявление закономерностей творческого профессионального мышления характеризуется подъемами и спадами. Один и тот же фактор (например, аттестация) может помогать или мешать развивать профессионалу свои творческие способности. Поэтому остро встает проблема психологического сопровождения профессионала, оказания своевременной поддержки в становлении стержневых качеств его творческого мышления.

Для успешного управления процессом становления и эффективного функционирования творческого мышления профессионала представляется целесообразным учитывать его закономерности. Знание общих закономерностей конфликтного взаимодействия способствует улучшению отношений с теми людьми, общение с которыми для субъекта значимо.

Овладение обобщенными принципами творческого мышления дает профессионалу возможность увидеть выполняемую деятельность в целом, понять логику и закономерности её протекания, а самое главное – породить новые идеи, направленные на её дальнейшее совершенствование. Установленные и обоснованные закономерности, механизмы и принципы творческого мышления профессионала были положены нами в основу разработанной образовательной программы «КРЕАТИВ». В каждой из семи стадий тренинга имеется описание более 25 интеллектуальных качеств. Все изучаемые и формируемые на тренинге качества, а их более 180, в своей совокупности образуют творческое мышление профессионала. После рассмотрения конкретного качества участникам учебных занятий предлагаются тестовые задания, упражнения, приемы, «дискуссионные качели» и другие образовательные психотехнологии.

Специфика образовательной программы состоит в том, что отдельные функции профессионала (исследовательская, самоактуализации, терапевтическая) вычленяются и развиваются в специальную деятельность с тем, чтобы впоследствии в сокращенном и автоматизированном виде они могли быть интегрированы в

целостную ткань работы профессионала. Готовность разрешить конфликтную проблему означает отказ от попыток доказать, что оппонент не прав, поскольку ни у кого нет монополии на истину. Основное содержание образовательной программы ориентировано на подготовку к успешному разрешению конфликтных ситуаций. Для этого профессионалам необходимо адекватно познавать, понимать и учитывать в реализации своих решений контекст выполняемой деятельности.

Наш опыт обучения специалистов и руководящих работников на курсах повышения квалификации позволяет отметить, что многие профессионалы нуждаются в дальнейшем развитии не столько теоретического (содержательно-постигающего) мышления, сколько практического (содержательно-преобразующего) мышления. По мнению слушателей курсов, они хорошо владеют предметом своей работы, «знают свое дело», но этого недостаточно для эффективной профессиональной деятельности, т. к. сама практика ставит перед ними ряд задач творческого порядка, к решению которых они оказываются готовыми в недостаточной степени. Оценка эффективности образовательной программы проводилась по следующим критериям: адекватность, экономичность, оперативность, креативность профессионального мышления.

Таким образом, обучение профессионалов творческому решению конфликтных проблем возможно при определенных обстоятельствах. С одной стороны, при создании внешних условий (методическое обеспечение, своевременное обучение и др.), направленных на становление профессионала как субъекта деятельности. С другой стороны, при нацеленности на его личностное развитие, удовлетворяющее потребности в повышении коммуникативной, прежде всего конфликтной, компетентности, которая позволит не только профессионально ставить цели и задачи, но и выбирать эффективные, адекватные поставленным целям надситуативные средства, способы и приемы выполнения профессиональной деятельности. Процесс творческого разрешения конфликтной ситуации характеризуется преобладающим надситуативным вектором мышления.

Практическая значимость проведенного анализа составных частей творческого разрешения конфликтной ситуации заключа-

ется в выделении и обосновании конкретных ориентиров профессионального обучения. Прикладное значение разработок проблем конфликтной компетентности четко выражается в двух областях: 1) методическое оснащение исследований (разработан пакет психодиагностических методик); 2) самосовершенствование качеств творческого мышления, представленных в программе «КРЕАТИВ», ориентированных на оптимальное разрешение конфликтных ситуаций.

К резервам повышения готовности к разрешению конфликтных ситуаций можно отнести: 1) усвоение алгоритмов, необходимых для конструирования творческих способов разрешения конфликтных ситуаций; 2) повышение конфликтной компетентности как интегративного качества личности, характеризующегося наличием когнитивного, мотивационного, регулятивного компонентов. Данные компоненты неаддитивно образуют целостную структуру конфликтной компетентности, которая обладает превентивной, прогностической, конструктивной, рефлексивной и коррекционной функциями, обеспечивающими реализацию профилактических мер в межличностном взаимодействии, а также адекватное распознавание и конструктивное разрешение личностью конфликтов. Конфликтная компетентность как компетентность в области межличностных отношений является видом коммуникативной компетентности, обладает ее существенными качественными признаками: сложностью структурной организации, имеющей интегральный характер; связанностью со структурой процесса коммуникации и его эффективностью; динамичностью структурных компонентов; возможностью их совершенствования и самосовершенствования.

Вопросы и задания

1. Как можно объяснить доминирование в структуре конфликтной компетентности старшеклассников креативного элемента?

2. В чем состоит причина выявленной в исследовании качественной перестройки структуры конфликтной компетентности

личности при переходе от старшего школьного возраста к студенческому?

3. Чем может быть обусловлен более высокий уровень сформированности эмоционально-волевой саморегуляции студентов технического вуза по сравнению со студентами, получающими педагогическое образование?

4. Как можно объяснить установленную в исследовании тенденцию к снижению показателей креативного и эмоционального элементов конфликтной компетентности инженера в процессе его профессионализации?

5. Чем обусловлено доминирование в структуре конфликтной компетентности педагогов двух полярных базовых качеств – настойчивости и робости?

6. Проведите сравнительный анализ предлагаемых учеными уровней, критериев и показателей сформированности конфликтной компетентности личности.

7. Объясните, чем обусловлена эффективность использования активных методов обучения в процессе формирования конфликтной компетентности личности.

8. В чем заключается специфика имитационных и неимитационных активных методов обучения?

9. Какие теоретические положения и методологические принципы должны быть положены в основу разработки и реализации программы социально-психологического тренинга по формированию конфликтной компетентности личности?

Литература

1. Ананьев, Б. Г. Психологическая структура человека как субъекта / Б. Г. Ананьев // Человек и общество. – 1967. – Вып. 2. – С. 247.
2. Ананьев, Б. Г. Психология и проблемы человекознания / Б. Г. Ананьев. – М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2005. – 431 с.
3. Андреева, Г. М. Социальная психология: учебник для вузов. – 5-е изд., испр. и доп. / Г. М. Андреева. – М.: Аспект-Пресс, 2002. – 369 с.
4. Анисимов, П. Р. Внутриличностный и межличностный конфликты: анатомия и пути разрешения / П. Р. Анисимов. – Ярославль: МАПН, 2000. – 260 с.
5. Анохин, П. К. Принципы системной организации функций / П. К. Анохин. – М.: Наука, 1973. – 230 с.
6. Антюхов, Ю. Конфликтная компетентность / Ю. Антюхов // Граждановедение. – 2004. – № 38. – С. 5.
7. Анцупов, А. Я. Конфликтология: учебник для вузов / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 591 с.
8. Анцупов, А. Я. Профилактика конфликтов в школьном коллективе / А. Я. Анцупов. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 208 с.
9. Башкин, М. В. Взаимосвязь конфликтоустойчивости и социально-психологической адаптации студентов-психологов / М. В. Башкин, А. С. Кашапов // Актуальные проблемы образования и общества: Материалы научно-практической конференции с международным участием. – Ярославль: ООО Верхняя Волга, 2008. – С. 4–5.
10. Башкин, М. В. Влияние конфликтной компетентности педагога на эффективность образовательного процесса / М. В. Башкин, Н. В. Кузнецов // Ярославский психологический вестник. Вып. 24. – Москва; Ярославль: Российское психологическое общество, 2008. – С. 89–90.
11. Башкин, М. В. Сравнительные характеристики социально-психологической адаптации и конфликтоустойчивости студентов-первокурсников / М. В. Башкин, А. С. Кашапов // Социальный мир человека – Вып. 2: Материалы II Всероссийской научно-практической конференции «Человек и мир: социальные миры изменяющейся России», 25–26 июня 2008 г. / под ред. Н. И. Леонова. – Ижевск: ERGO, 2008. – С. 89–91.
12. Безрукова, М. О. Устойчивость к неопределенности и особенности поведения в конфликте / М. О. Безрукова // Научный поиск: Сб. научных работ студентов, аспирантов и преподавателей / под ред. проф. А. В. Карпова. – Ярославль, 2006. – С. 14–22.

13. Богданов, В. А. Системологическое моделирование личности в социальной психологии / В. А. Богданов. – Л.: ЛГУ, 1987. – 144 с.
14. Болтунова, Г. М. Формирование готовности учителя к разрешению конфликтных ситуаций в педагогическом процессе / Г. М. Болтунова // Оптимизация и интенсификация педагогического процесса в вузе и школе: Межвуз. сб. науч. тр. – Ишим, 1994. – С. 65–67.
15. Бородкин, Ф. М. Внимание: конфликт! / Ф. М. Бородкин, Н. М. Коряк. – Новосибирск: Наука, 1983. – 142 с.
16. Брушлинский, А. В. Психология субъекта / А. В. Брушлинский; отв. ред. В. В. Знаков. – М.: Институт психологии РАН; СПб.: Алетейя, 2003. – 272 с.
17. Буртовая, Н. Б. Коммуникативная компетентность личности и социально-психологические факторы ее развития: автореф. дис. ...канд. психол. наук / Н. Б. Буртовая. – Красноярск, 2004. – 26 с.
18. Вишнякова, Н. Ф. Конфликтология / Н. Ф. Вишнякова. – Минск, 2002. – 318 с.
19. Ганзен, В. А. Системный анализ психологических описаний личности / В. А. Ганзен // Вестник ЛГУ. – 1988. – № 6. – С. 45–49.
20. Гаранина, Ж. Г. Психологическая компетентность будущего специалиста (на материале экономико-управленческих профессий): дис. ... канд. психол. наук. / Ж. Г. Гаранина. – Казань, 1999. – 186 с.
21. Гришаева, Л. И. Введение в теорию межкультурной коммуникации / Л. И. Гришаева, Л. В. Цурикова. – Воронеж: Воронежский государственный университет, 2004. – 424 с.
22. Гришина, Н. В. Психология конфликта / Н. В. Гришина. – СПб.: Питер, 2000. – 464 с.
23. Громова, О. Н. Конфликтология: курс лекций / О. Н. Громова. – М.: ЭКМОС, 2000. – 319 с.
24. Давыдов, В. В. О понятии личности в современной психологии / В. В. Давыдов // Психологический журнал. – 1988. – № 4. – С. 22–32.
25. Донцов, А. И. Проблема конфликта в западной социальной психологии / А. И. Донцов, Т. А. Полозова // Психологический журнал. – 1980. – Т. 1., № 6. – С. 119–123.
26. Дохоян, А. М. Коммуникативная компетентность в профессиональной деятельности учителя / А. М. Дохоян // Системогенез учебной и профессиональной деятельности: Материалы III Всероссийской научно-практической конференции, 9–10 октября 2007 г., г. Ярославль / под ред. Ю. П. Поваренкова. – Ярославль: Канцлер, 2007. – С. 271–272.
27. Дружинин, В. Н. Экспериментальная психология / В. Н. Дружинин. – СПб.: Питер, 2000. – 318 с.
28. Елина, И. Е. Компетентность как интегральная характеристика профессиональной деятельности государственных служащих: дис. ... канд. психол. наук / И. Е. Елина. – М.: 1999. – 204 с.

29. Емельянов, С. М. Практикум по конфликтологии / С. М. Емельянов. – СПб.: Питер, 2004. – 400 с.
30. Емельянов, С. М. Управление конфликтами в организации / С. М. Емельянов. – СПб.: Авалон, Азбука-классика, 2006. – 256 с.
31. Емельянов, Ю. Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности: дис. ... докт. психол. наук. – Л., 1990. – 403 с.
32. Ерина, С. И. Психология работы с населением в конфликтных ситуациях: учеб. пособие для вузов / С. И. Ерина // Совет по психологии УМО по классическому университет. образованию; Яросл. гос. ун-т им. П. Г. Демидова. – Ярославль, 2005. – 237 с.
33. Ершов, А. А. Личность и коллектив: межличностные конфликты в коллективе и их разрешения / А. А. Ершов. – Л.: Знание, 1976. – 40 с.
34. Журавлев, А. Л. Социально-психологические аспекты исследования конфликта / А. Л. Журавлев, А. А. Вахин // Современная конфликтология в контексте культуры мира. – М., 2001. – С. 357–372.
35. Журавлев, А. Л. Социально-психологическое пространство: актуальность и перспективы исследований / А. Л. Журавлев, А. Б. Купрейченко // Социальный мир человека – Вып. 2: Материалы II Всероссийской научно-практической конференции «Человек и мир: социальные миры изменяющейся России», 25–26 июня 2008 г. / под ред. Н. И. Леонова. – Ижевск: ERGO, 2008. – С. 11–12.
36. Зеркин, Д. П. Основы конфликтологии / Д. П. Зеркин. – Ростов н/Д: Феникс, 1998. – 480 с.
37. Зигерт, В. Руководить без конфликтов / В. Зигерт, Л. Ланг; пер. с нем. – М.: Экономика, 1990. – 243 с.
38. Зобков, В. А. Отношение к деятельности – характеристика личности / В. А. Зобков // Психология отношений: XXI век: материалы VI международной научно-практической конференции. – Владимир, 2008. – С. 15–19.
39. Карицкий, И. Н. Теоретико-методологическое исследование социально-психологических практик / И. Н. Карицкий. – М.; Челябинск: Социум, 2002. – 258 с.
40. Карлова, Е. М. Конфликтологическая компетентность руководителя школы как фактор успеха его управленческой деятельности / Е. М. Карлова // Тезисы докладов и выступлений на II Международном конгрессе конфликтологов. Современная конфликтология: пути и средства содействия развитию демократии, культуры мира и согласия. II том. – СПб, 2004. – С. 42–43.
41. Карпов, А. В. Метасистемная организация уровней структур психики / А. В. Карпов. – М.: ИП РАН, 2004. – 504 с.
42. Карпов, А. В. Общая психология субъективного выбора / А. В. Карпов. – М.: Институт психологии РАН, 2000. – 358 с.

43. Карпов, А. В. Психологический анализ деятельности / А. В. Карпов, И. Г. Савин. – Ярославль: ЯрГУ, 2005. – 144 с.
44. Карпов, А. В. Психология принятия межличностных решений / А. В. Карпов. – Ярославль, 1993. – 90 с.
45. Карпов, А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности / А. В. Карпов. – М.: ИП РАН, 2004. – 450 с.
46. Карпова, Е. В. Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности: дис. ... докт. психол. наук / Е. В. Карпова. – Ярославль, 2009. – 461 с.
47. Кашапов, А. С. О модели становления конфликтной компетентности / А. С. Кашапов // Ярославский психологический вестник. Выпуск 21. – Москва; Ярославль, 2007. – С. 75–80.
48. Кашапов, М. М. Активные методы обучения и воспитания: психолого-педагогический тренинг креативности: методические указания / М. М. Кашапов. – Ярославль: Яросл. гос. ун-т, 2001. – 39 с.
49. Кашапов, М. М. Компетентность: понятие, виды, основные подходы к диагностике компетентности психолога / М. М. Кашапов, Т. Г. Киселева, Е. В. Коточигова // Социальный психолог. – 2003. – Выпуск № 1 (5). – С. 39–44.
50. Кашапов, М. М. Основы конфликтологии: учебное пособие / М. М. Кашапов. – Ярославль: ЯрГУ, 2006. – 116 с.
51. Кашапов, М. М. Психология педагогического мышления: монография / М. М. Кашапов. – СПб.: Алетейя, 2000. – 463 с.
52. Кашапов, М. М. Психология творческого мышления профессионала: монография / М. М. Кашапов. – М.: ПЕРСЭ, 2006. – 688 с.
53. Кашапов, М. М. Совершенствование творческого мышления профессионала: монография / М. М. Кашапов. – М.; Ярославль: МАПН, 2006. – 313 с.
54. Кашапов, М. М. Теория и практика решения конфликтных ситуаций / М. М. Кашапов; под научн. ред. проф. А. В. Карпова. М. – Ярославль: Ремдер, 2003. – 183 с.
55. Ключева, Н. В. Программа социально-психологического тренинга / Н. В. Ключева, М. А. Свистун. – Ярославль: Содействие, 1992. – 70 с.
56. Корнеева, Е. Н. Социальное взаимодействие и механизмы становления личности / Е. Н. Корнеева // Ярославский педагогический вестник. Научно-методический журнал. – 2000. – № 3 (25). – С. 67–76.
57. Коточигова, Е. В. Структура педагогической компетентности педагога / Е. В. Коточигова, Т. Г. Киселева // Ярославский психологический вестник. Выпуск 9. – Москва; Ярославль, 2002. – С. 113–117.
58. Левин, К. Типы конфликтов / К. Левин // Психология конфликта: хрестоматия / сост. Н. В. Гришина. – СПб.: Питер, 2001. – С. 113–118.
59. Леонов, Н. И. Конфликты и конфликтное поведение: методы изучения / Н. И. Леонов. – СПб.: Питер, 2005. – 240 с.

60. Леонов, Н. И. Онтологический подход в социальной психологии / Н. И. Леонов // Ярославский психологический вестник. Выпуск 13. – М.; Ярославль: Российское психологическое общество, 2004. – С. 30–32.
61. Леонов, Н. И. Психология делового общения / Н. И. Леонов. – Ижевск: Удмуртский университет, 2002. – 204 с.
62. Леонов, Н. И. Психология конфликтного поведения: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Н. И. Леонов. – Ярославль, 2002. – 46 с.
63. Лефевр, В. А. Конфликтующие структуры / В. А. Лефевр – М.: Советское радио, 1973. – 158 с.
64. Ломов, Б. Ф. Системность в психологии / Б. Ф. Ломов // Избранные психологические труды / под ред. В. А. Барабанщикова, Д. Н. Завалишиной, В. А. Пономаренко. – М.; Воронеж, 1996. – С. 290–294.
65. Ломов, Б. Ф. Системный подход и система детерминизма в психологии / Б. Ф. Ломов // Психологический журнал. – 1989. – № 4. – С. 19–33.
66. Лупьян, Я. А. Барьеры общения, конфликты, стресс... / Я. А. Лупьян. – 3-е изд. – Ростов н/Д: Феникс, 1991. – 224 с.
67. Лурия, А. Р. Природа человеческих конфликтов: Объективное изучение дезорганизации поведения человека / А. Р. Лурия / под общ. ред. В. И. Белопольского. – М.: Когито-Центр, 2002. – 527 с.
68. Маркова, А. К. Психологический анализ профессиональной компетентности / А. К. Маркова // Советская педагогика. – 1990. – № 8. – С. 82–88.
69. Мартынова, В. А. Социально-перцептивное значение компетентности и ее воздействие на жизнедеятельность человека / В. А. Мартынова // Вестник университета. Серия «Социология и управление персоналом». – 2006. – № 7 (23). – С. 63–66.
70. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу; пер. с англ. Т. Гутман, Н. Мухиной. – СПб.: Питер, 2003. – 351 с.
71. Мелибруда, Е. Я. Я – Ты – Мы: Психологические возможности улучшения общения / Е. Я. Мелибруда; пер. с польск.; вступ. ст. и общ. ред. А. А. Бодалева и А. Б. Добровича. – М.: Прогресс, 1986. – 256 с.
72. Мерлин, В. С. Психология индивидуальности / В. С. Мерлин. – М.: Моск. психол.-социал. ин-т; Воронеж: МОДЭК, 2005. – 542 с.
73. Мерхайдарова, Н. Н. Социально-педагогическая сущность межличностных конфликтов подростка / Н. Н. Мерхайдарова // Социальная психология XXI столетия. Т. 2; под ред. В. В. Козлова. – Ярославль, 2005 – С. 57–61.
74. Мескон, М. Х. Основы менеджмента / М. Х. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури. – М.: Дело, 1992. – 362 с.
75. Мехтиханова, Н. Н. Психология зависимого поведения / Н. Н. Мехтиханова. – Ярославль: ЯрГУ, 2005. – 123 с.

76. Митина, Л. М. Профессиональная деятельность и здоровье педагога: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л. М. Митина, Г. В. Митин, О. А. Анисимова. – М.: Академия, 2005. – 368 с.
77. Митина, Л. М. Психология профессионального развития учителя / Л. М. Митина – М.: Флинта. – 1998. – 200 с.
78. Митина, Л. М. Учитель как личность и профессионал / Л. М. Митина. – М.: Дело, 1994. – 216 с.
79. Мясищев, В. Н. Психология отношений / В. Н. Мясищев. – М.: Ин-т практической психологии; Воронеж: НПО МОДЭК, 1998. – 363 с.
80. Нижегородцева, Н. В. Конфликтность и конфликтное поведение студентов вуза / Н. В. Нижегородцева // Социальный мир человека. Вып. 2: Материалы II Всероссийской научно-практической конференции «Человек и мир: социальные миры изменяющейся России», 25–26 июня 2008 г. / под ред. Н. И. Леонова. – Ижевск: ERGO, 2008. – С. 273–274.
81. Новиков, В. В. Социальная психология: феномен и наука / В. В. Новиков. – М.: Изд-во Института психотерапии РАН, 2003. – 344 с.
82. Новиков, В. В. Социальная психология и экономика. Избранные произведения в 11-ти томах / В. В. Новиков. Т. 4. – Ярославль: Аверс Пресс, 2002. – 483 с.
83. Панов, В. И. Введение в экологическую психологию: учеб. пособие. Часть 1. / В. И. Панов. – М.: МНЭПУ, 2001. – 144 с.
84. Панов, В. И. Экологическая психология: опыт построения методологии / В. И. Панов. – М.: Наука, 2004. – 197 с.
85. Панфилова, А. П. Деловая коммуникация в профессиональной деятельности / А. П. Панфилова. – СПб.: Знание, 1999. – С. 315–319.
86. Пашкова, О. В. Конфликтологическая компетентность / О. В. Пашкова // Ярославский психологический вестник. Выпуск 9. – М.; Ярославль, 2002. – С. 185–186.
87. Петровская, Л. А. К вопросу о природе конфликтной компетентности / Л. А. Петровская // Вестник московского университета. Серия 14. Психология. – 1997. – № 4. – С. 41–45.
88. Петровская, Л. А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга / Л. А. Петровская. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 168 с.
89. Петрухина, С. Р. Конфликтоустойчивость как важнейшее условие профессиональной компетентности личности / С. Р. Петрухина // Тезисы докладов и выступлений на II Международном конгрессе конфликтологов. Современная конфликтология: пути и средства содействия развитию демократии, культуры мира и согласия. II том. – СПб: Наука, 2004. – С. 79–81.
90. Платонов, К. К. Система психологии и теория отражения / К. К. Платонов. – М.: Наука, 1982. – 310 с.

91. Платонов, К. К. Структура и развитие личности / К. К. Платонов. – М.: Наука, 1986. – 254 с.
92. Пономарев, Я. А. Психология творческого мышления / Я. А. Пономарев. – М., 1960. – 352 с.
93. Прошанов, С. Л. Краткий словарь-справочник по конфликтологии / С. Л. Прошанов. – М.: АПК и ППРО, 2005. – 40 с.
94. Психология профессионального педагогического мышления / под ред. М. М. Кашапова. – М.: Институт психологии РАН, 2003. – 398 с.
95. Пузиков, В. Г. Технология ведения тренинга / В. Г. Пузиков. – СПб.: Речь, 2005. – 224 с.
96. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен; пер. с англ. – М.: Когито-Центр, 2002. – 396 с.
97. Разорина, Л. М. К определению содержания понятия «личность» в советской психологии / Л. М. Разорина // Вопросы психологии. – 2005. – № 1. – С. 79–87.
98. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2000. – 705 с.
99. Рыбакова, М. М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе: кн. для учителя / М. М. Рыбакова. – М.: Просвещение, 1991. – 128 с.
100. Рыбина, Е. В. К вопросу о структурных характеристиках конфликтной компетентности / Е. В. Рыбина // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. – 2006. – № 1. – Том 12. – С. 51–55.
101. Самсонова, Н. В. Конфликтологическая культура специалиста и технология ее формирования в системе вузовского образования / Н. В. Самсонова. – Калининград: Изд-во КГУ, 2002. – 308 с.
102. Серафимович, И. В. Особенности прогнозирования и стратегии поведения в проблемных, конфликтных и стрессовых ситуациях как показатель психологической компетентности у медицинских работников (на примере медсестер) / И. В. Серафимович, И. Н. Саидова // Ярославский психологический вестник. Выпуск 15. – Москва; Ярославль, 2005. – С. 150–156.
103. Сидоренко, Е. В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии / Е. В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2007. – 208 с.
104. Скворцова, Ю. В. Метакогнитивные компоненты педагогического мышления преподавателя высшей школы: дис. ... канд. психол. наук / Ю. В. Скворцова. – Ярославль, 2005. – 192 с.
105. Скотт, Д. Г. Конфликты, пути их предупреждения / Д. Г. Скотт. – Киев: Внешторгиздат, 1991. – 192 с.

106. Слапогузова, О. В. Конфликты в команде управления / О. В. Слапогузова // Социальная психология XXI столетия. Т. 2; под ред. В. В. Козлова – Ярославль, 2005. – С. 224–227.
107. Софьина, В. Н. Развитие профессиональной компетентности специалиста в вузе и на производстве / В. Н. Софьина. – СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2005. – 144 с.
108. Субботина, Л. Ю. Психология защитного поведения / Л. Ю. Субботина. – Ярославль, 2006. – 219 с.
109. Сухомлинский, В. А. Методика воспитания коллектива / В. А. Сухомлинский. – М.: Просвещение, 1981. – 264 с.
110. Сушков, И. Р. Психологические взаимоотношения. Человек в социальной системе / И. Р. Сушков. – М.: Институт психологии РАН, 2008. – 412 с.
111. Сушков, И. Р. Психология взаимоотношений / И. Р. Сушков. – М.: Академический Проект, ИП РАН; Екатеринбург: Деловая книга, 1999. – 448 с.
112. Теплов, Б. М. Психология и психофизиология индивидуальных различий / Б. М. Теплов. – М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: МОДЭК, 1998. – 538 с.
113. Титова, Л. Г. Социальные и политические конфликты в эпоху модернизации / Л. Г. Титова // Конфликты в социальной сфере и их регулирование: Сб. материалов всероссийской конференции. – Казань: Печатный двор, 2009. – С. 193–199.
114. Толковый словарь русского языка / под ред. Д. Н. Ушакова. – М.: ОГИЗ, 1935. – 2045 с.
115. Урсано, Р. Психодинамическая психотерапия: краткое руководство / Р. Урсано, С. Зонненберг, С. Лазар; под ред. А. И. Белкина, С. И. Съедина. – М.: Просвещение, 1992. – 174 с.
116. Фестингер, Л. Теория когнитивного диссонанса / Л. Фестингер; пер. с англ. А. Анистратенко, И. Знаешева. – СПб.: Ювента, 1999. – 318 с.
117. Философия науки в вопросах и ответах / В. П. Кохановский. – Р/нД: Феникс, 2006. – 352 с.
118. Фрейд, З. Психология бессознательного / З. Фрейд. – М.: Просвещение, 1990. – 447 с.
119. Хасан, Б. И. Конструктивная психология конфликта / Б. И. Хасан. – СПб.: Питер, 2003. – 250 с.
120. Хасан, Б. И. Психология конфликта и переговоры / Б. И. Хасан, П. А. Сергоманов. – М.: Академия, 2004. – 192 с.
121. Хорни, К. Невротическая личность нашего времени. Самоанализ / К. Хорни. – М.: Прогресс; Универс, 1993. – 237 с.
122. Цой, Л. Н. Практическая конфликтология. Книга первая / Л. Н. Цой. – М., 2001. – 233 с.

123. Черняева, Т. В. Индивидуально-психологические детерминанты конфликтного поведения студентов вуза: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Т. В. Черняева. – Ярославль, 2008. – 23 с.
124. Чумаков, М. В. Эмоциональные аспекты волевой регуляции / М. В. Чумаков. – Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2005. – 168 с.
125. Шадриков, В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В. Д. Шадриков. – М.: Логос, 2007. – 192 с.
126. Шадриков, В. Д. Психология деятельности и способности человека: учебное пособие / В. Д. Шадриков. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Логос, 1996. – 320 с.
127. Шевчук, В. Ф. Поведение личности: педагогические и психологические проблемы: монография / В. Ф. Шевчук. – Ярославль, 1991. – 155 с.
128. Шейнов, В. Конфликты в нашей жизни / В. Шейнов // Прикладная конфликтология: Хрестоматия; сост. К. В. Сельченко. – Минск.: Харвест; М.: АСТ, 2001. – С. 6–51.
129. Шишов, С. Компетентностный подход к образованию: прихоть или необходимость? / С. Шишов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2002. – С. 58.
130. Щербакова, О. И. Освоение умения управлять конфликтом в процессе профессиональной подготовки будущих менеджеров / О. И. Щербакова // Высшая школа на современном этапе: психология преподавания и обучения. Том 1 // Международный сборник статей; под ред. проф. М. М. Кашапова. – Москва; Ярославль: Российское психологическое общество, 2005. – С. 157–158.
131. Adler, A. Understanding of Human nature / A. Adler. – N. Y., 1927. – 286 p.
132. Antony, G. Athos Behavior in Organizations / G. Antony, Coffey E. Robert: Multidimensional View. Englewood Cliffs/ New Jersey, Prentice-Hall, Inc., 1968. – 197 p.
133. Cozer, L. The Function of Social Conflict / L. Cozer. – London: Routledge & Paul, 1968. – 188 p.
134. Deutsch, M. Constructive Conflict Resolution: Principles, Training and Research / M. Deutsch // Journal of Social Issues. – 1994. – Vol. 50. – No 1. – P. 89–94.
135. Deutsch, M. The Resolution of Conflict: Constructive & Destructive Processes / M. Deutsch. – New Haven & London: Yale Univ. Press, 1973. – 238 p.
136. Erikson, E. H. Identity. Youth and Crisis / E. H. Erikson. – N.-Y., 1968. – 365 p.
137. Fisher, F. The Social Psychology of Intergroup and International Conflict Resolution / F. Fisher. – N.-Y., 1990. – 174 p.
138. Lazarus, R. S. Stress, Appraisal and Coping / R. S. Lazarus, S. Folkman. – N.-Y., 1984. – 218 p.

139. Lazarus, R. S. The concept of coping / R. S. Lazarus, S. Folkman // Monat A. and Richard S. Lazarus. Stress and Coping. – N.-Y., 1991. – P. 189–206.

140. Orendi, B. Stress in der Arbeit / B. Orendi // Sozial- und Praventivmedizin. – 1980. – Vol. 25, no. 6. – S. 359–364.

141. Phillips, B. N. School Stress and Anxiety / B. N. Phillips. – New York, 1978. – 125 p.

142. Schneider, K. Erfolgreich leiten – aber wie? / K. Schneider. – Berlin: VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften, 1988. – 184 s.

Учебное издание

Кашапов Мергалис Мергалимович
Башкин Михаил Валерьевич

ПСИХОЛОГИЯ КОНФЛИКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Учебное пособие

Редактор, корректор М. Э. Левакова
Верстка И. Н. Иванова

Подписано в печать 30.04.10. Формат 60×84 ¹/₁₆.
Бум. офсетная. Гарнитура "Times NewRoman".
Усл. печ. л. 7,44. Уч.-изд. л. 6,23.
Тираж 100 экз. Заказ

Оригинал-макет подготовлен в редакционно-издательском отделе
Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова.

Отпечатано на ризографе.

Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова.
150000, Ярославль, ул. Советская, 14.

ISBN 978-5-8397-0745-0



**М. М. Кашапов
М. В. Башкин**

ПСИХОЛОГИЯ КОНФЛИКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

