

Министерство образования и науки Российской Федерации
Сибирский федеральный университет

**ПСИХОЛОГИЯ ОБЩЕНИЯ
КОМПЕТЕНТНОСТЬ В ОБЩЕНИИ КАК РЕСУРС
ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ**

Учебно-методическое пособие

Электронное издание

Красноярск
СФУ
2012

ББК 88.53(07)
УДК 316.6я73
П863

Составитель: Т.В. Скутина

П863 Психология общения. Компетентность в общении как ресурс психического здоровья: учеб.-метод. пособие [Электронный ресурс] / сост. Т.В. Скутина. – Электрон. дан. – Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2012. – Систем. требования: PC не ниже класса Pentium I; 128 Мб RAM; Windows 98/XP/7; Adobe Reader V8.0 и выше. – Загл. с экрана.

В учебно-методическом пособии раскрываются содержание понятия «компетентность в общении», современные подходы к её развитию.

Особое внимание уделено компетентности в конфликтах как критических ситуациях общения, чреватых как негативными, так и позитивными перспективами. Способность к разрешению неизбежных конфликтов в общении - необходимое условие психического здоровья. Анализируется содержание комплекса внутренних ресурсов человека, требующегося для продуктивного разрешения конфликтов в общении. Особо выделена специфика конфликтной компетентности в интимно-личностном общении, поскольку именно в общении с близкими складывается ядро личности, удовлетворяются её сущностные социально-психологические потребности.

Предназначено для студентов, обучающихся по направлению 030300 «Психология» и студентам непсихологических специальностей, изучающих курс «Психология общения» и «Теория и практика делового общения».

ББК 88.53(07)
УДК 316.6я73

© Сибирский
федеральный
университет, 2012

Учебное издание

Подготовлено к публикации редакционно-издательским
отделом БИК СФУ

Подписано в свет 24.08.2012 г. Заказ 8625.
Тиражируется на машиночитаемых носителях.

Редакционно-издательский отдел
Библиотечно-издательского комплекса
Сибирского федерального университета
660041, г. Красноярск, пр. Свободный, 79
Тел/факс (391)206-21-49. E-mail rio@sfu-kras.ru
<http://rio.sfu-kras.ru>

Оглавление

Введение: компетентность в общении и психическое здоровье	4
Глава 1. Компетентность в общении как индивидуальный ресурс	6
1.1. Общение и межличностные отношения в проблематике психического здоровья.....	6
1.2. Компетентность в общении как ресурс эффективного, полноценного общения.....	11
Глава 2. Конфликтная компетентность в контексте межличностного общения	19
2.1. Конфликт как критическая ситуация общения	19
2.2. Содержание конфликтной компетентности в общении	21
Глава 3. Специфика разрешения конфликтов в интимно-личностном общении	27
Глава 4. Возможности развития конфликтной компетентности подростков средствами образования	41
Темы эссе по курсу	57

Введение

Компетентность в общении и психическое здоровье

Идея психического здоровья, понимаемого, согласно определению Всемирной организации здравоохранения как *«состояние благополучия, при котором человек может реализовать свой собственный потенциал, справляться с обычными жизненными стрессами, продуктивно и плодотворно работать, а также вносить вклад в жизнь своего сообщества»*, задаёт новые подходы к проблематике развития внутренних ресурсов современного человека.

Однако, хорошо известно, что достижение перманентного состояния благополучия невозможно, а реализация собственного потенциала и решение жизненных задач с неизбежностью сталкивается с противоречиями и конфликтами, внутренними и внешними.

В современной психологии, и отчасти, и в общественном сознании, всё более укореняется понимание двойственной природы конфликта: не только как потенциально деструктивного явления, но и как потенциально продуктивного – в качестве формы актуализации и удержания противоречия, необходимого психологического механизма развития. Как писал В.С. Мерлин: "развитие и разрешение конфликта представляет собой острую форму развития личности. Более того, психологический конфликт – *необходимое* условие развития".

Однако ни факт конфликтного столкновения, ни тяжесть и болезненность его переживания сами по себе не «высвобождают» продуктивный потенциал конфликта. Он реализуется только при условии целенаправленных усилий участников по его разрешению и наличию у них соответствующих индивидуальных ресурсов.

С этих позиций *важным ресурсом психического здоровья* выступает *конфликтная компетентность*, понимаемая как способность к продуктивному разрешению конфликта.

Сопоставление содержания социально-психологических компетентностей и *критериев психического здоровья*, принимаемых ВОЗ:

- осознание и чувство непрерывности, постоянства и идентичности своего физического и психического «Я».
- чувство постоянства и идентичности переживаний в однотипных ситуациях.
- соответствие психических реакций (адекватность) силе и частоте средовых воздействий, социальным обстоятельствам и ситуациям.
- *критичность* к себе и своей собственной психической продукции (деятельности) и ее результатам.
- *способность планировать* собственную жизнедеятельность и реализовывать эти планы.
- *способность самоуправления* поведением в соответствии с социальными нормами, правилами, законами.

- *способность изменять* способ поведения в зависимости от смены жизненных ситуаций и обстоятельств,

явно показывает их внутреннее родство и единство.

Первые критерии относятся к целостному самочувствию, самоосознанию. Последние пять - к самооценке, самопроектированию, самоизменению или, если обобщить, к самоуправлению.

В понятии «компетентность» также, с нашей точки зрения, в отличие от способности к общению, способности к разрешению конфликта – также акцентирован момент занятия управляющей позиции относительно своего общения, а значит и своих межличностных отношений, которые, согласно М.И. Лисиной в этом процессе и складываются, выступая продуктом общения. *«Компетентность в общении предполагает развитие адекватной ориентации человека в себе самом — собственном психологическом потенциале, потенциале партнера, в ситуации и задаче»* (Петровская, 1996) с целью *«устанавливать и поддерживать необходимые эффективные контакты с другими людьми»* (Ю.М. Жуков). Конфликтная компетентность – это, прежде всего, *ориентация на управление конфликтом*, что подразумевает занятие участником конфликта субъектной позиции: активной, инициативной, осознанной (Б.И. Хасан, Л.А. Петровская, Т.И. Привалихина, Т.В. Скутина).

Мы опираемся на деятельностную трактовку понятия "ресурс", согласно которой ресурсы существуют только в рамках целенаправленной человеческой активности, где полагаются искусственно-естественными (М.В. Рац, М.Т. Ойзерман, Б.Г. Слепцов, 1997; Б.Д. Эльконин, 2006). Подчёркивается, что речь идёт "не об использовании естественно существующего материала, а об употреблении, задействовании того, что оказывается необходимым для целенаправленной деятельности сообразно целям и ситуациям".

В этом смысле формирование индивидуальных ресурсов психического здоровья происходит в течение жизни, главным образом, за счёт интеллекта, рефлексивного отношения к осуществляемой активности в ходе реализации преобразований деятельности - "ресурсами становится то и тогда, для чего и когда появляются возможности и способы употребления в деятельности" (М.В. Рац, М.Т. Ойзерман, Б.Г. Слепцов, 1997).

С этих позиций коммуникативная компетентность, и конфликтная компетентность в общении, как её часть, конечно, не есть средство, специально предназначенное для целей развития психического здоровья. Компетентность в общении может быть рассмотрена как один из важнейших ресурсов психического здоровья в ряду прочих социально-психологических компетентностей.

Глава 1. Компетентность в общении как индивидуальный ресурс

1.1. Общение и межличностные отношения в проблематике психического здоровья

Общение представляет собой особую форму активности субъекта, процесс становления его отношений с другим субъектом. "Общение в отличие от коммуникации - это производство индивидами **их общего**", - считает В.А.Петровский (Петровский, 1996), - что выражается в достижении взаимной идеальной представленности взаимодействующих сторон (в отличие от коммуникации, которая может иметь чисто инструментальный характер).

Общение наряду с деятельностью и познанием – основные способы бытия человека в мире. Человек становится в общении, в контакте с другим. В раннем возрасте первостепенную важность имеет общение с близкими взрослыми, затем «география» общения человека постепенно расширяется.

Общение со сверстниками с раннего детства также играет исключительно важную роль для *дальнейшего развития* межличностных отношений, именно в нём закладывается чувство непосредственной общности и связи с другими (Межличностные отношения ребёнка..., 2001, с. 224).

В концепции коммуникативной деятельности М.И. Лисиной (М.И. Лисина, 1986) особое значение придаётся потребностно-мотивационной основе общения, обуславливающей все другие его стороны. Потребность в общении со сверстниками у ребёнка с возрастом преобразуется по содержанию: от потребности в соучастии, веселье и шалостях - у детей 2-4 лет (Л.Н. Галигузова, 1983); к потребности в деловом сотрудничестве и признании ровесниками своей состоятельности - у дошкольников 4-6 лет (А.Г. Рузская, 1974; Р.К. Терещук, 1986); до потребности во взаимопонимании и сопереживании, в согласовании себя с другими детьми - в конце дошкольного детства (Н.И. Ганошенко, И.А. Залысина, А.Г. Рузская, 1974) (Межличностные отношения ребёнка..., 2001, с. 224).

Широко признаётся тот факт, что общение со сверстниками в подростковом возрасте выходит на качественно новый уровень. Сферы семейных и сверстнических отношений "со-противопоставляются" (Б.Д. Эльконин, 1994), отношения психологической близости и значимости переносятся в среду сверстников. "Потребность в общении тоже развивается, - пишет Д.Б. Эльконин, - и в подростковом возрасте, общение с близким товарищем уже представляет особую сферу жизни и особую самостоятельную деятельность подростка" (Возрастные и индивидуальные особенности, 1967, с. 317).

В качестве условия и предпосылки личностной формы общения рассматривается субъектность как специфически человеческое качество рефлексивного осознания себя самого, как источник субъектной активности в общении. Ведь в сфере индивидуального бытия "субъектность - это активность

в общении как средстве презентации своего психического Я другим людям" (Степанский, 1991). Согласно Э. Фромму, спонтанность или продуктивная активность, является мощным критерием оценки психического здоровья и психологической зрелости личности (Харламенкова Н.Е., 2007). Оба понятия (спонтанность в работе «Бегство от свободы» и продуктивная активность в книге «Иметь или быть») используются для обозначения состояния внутренней активности, которая необязательно связано с производением чего-то материального. Это такая «неотчуждённая активность», которая позволяет человеку ощущать «самого себя как субъекта своей деятельности» (Фромм, 1990, с. 97).

Теоретические основы рассмотрения общения в тесной связи с отношениями заданы в концепции генезиса общения М.И. Лисиной (Лисина, 1986): общение полагается как особая коммуникативная деятельность, направленная на формирование взаимоотношений, а взаимоотношения рассматриваются как продукт деятельности общения. Взаимосвязанность общения и взаимоотношений описывается следующим образом:

- а) взаимоотношения возникают в общении и отражают его особенности;
- б) взаимоотношения, проецируясь в дальнейшем в общение, определяют его характер;
- в) основой для возникновения взаимоотношений является образ себя и другого.

Аналогичным образом понимают соотношение этих понятий и другие авторы (Андреева, 1994; Абульханова-Славская, 1991; Бодалёв А. А., 1982; Смирнова Е.О., 2001; Петровский А.В., Петровский В.А., 2000).

Однако "качество отношений или даёт простор, или ограничивает развитие субъектов общения», - утверждает К.А. Абульханова-Славская - высшим уровнем отношений является такой уровень, на котором реализуются нравственные ценности" (Абульханова-Славская, 1991).

Вопрос о критериях здоровых межличностных отношений разрабатывался в целом ряде психологических школ и психотерапевтических направлений. Так, З. Фрейд связывал утрату душевного здоровья не только с интрапсихическим процессом вытеснения, но и с нарушением значимых отношений, которое может одинаково тяжело переноситься и ребенком, и взрослым. В работах неопрейдистов ещё в большей степени акцентируется интерсубъективный аспект проблематики здоровья. Так, например, в работах Г.С. Салливана успешная адаптация в сфере межличностных отношений рассматривалась как **необходимое условие душевного здоровья и благополучия личности**. Адекватное или неадекватное представление о самом себе ребенок формирует на основе так называемых "отраженных оценок", исходящих от значимых других. Здоровая и целостная Самость может возникнуть только на основе любви, эмпатии и уважения (Васильева, Филатов). В гештальт-терапии ключевой является идея контакта: «Человеческое существо в основе своей есть контакт, творческое или консервативное отношение в среде» (Робин Ж-М.,

2008). При этом в первую очередь рассматривается контакт с другими людьми, с собой. «Психическое и социальное здоровье проявляется в постоянном креативном приспособлении на «границе – контакт» между организмом и его окружением (Гингер С., 2010, с. 139).

Тематика межличностных отношений сегодня включается в концепции психического здоровья. Так О.Васильева, Ф.Филатов, разрабатывая адаптационную модель здоровья среди *трёх основных его аспектов здоровья*, выделяют **коммуникативно-интерактивный аспект**: «здоровье как полноценное общение и адекватное взаимодействие с человеческим окружением; адекватность и продуктивность социальных отношений личности» (Васильева, Филатов).

Согласно концепции генезиса общения М.И.Лисиной, Образ Я, Образ Другого и отношения – продукты деятельности общения, имеющей процессуальный характер (Лисина, 1986). Эта идея также ярко выражена Ж.-М. Робинотом на языке гештальта «Контакт со средой открывает мне глаза на самого себя и актуализирует некоторые из моих потенциальных возможностей, а я со своей стороны наделяю среду потенциальными возможностями, которые до сих пор, может быть, не использовались» (Робин, 2008).

И тогда, если процесс общения, контактирования людей, становится более открытым, творческим, спонтанным – изменяются и отношения людей и, если следовать концепции генезиса общения М.И.Лисиной, изменяются образы себя и другого и межличностные отношения как продукты процесса общения.

В культурно-исторической концепции межличностные отношения осмыслены как условие и пространство становления человека, со-бытийные общности - как "места зачатия, вынашивания и рождения новой человеческой способности". Понятие со-бытийной общности введено В.И. Слободчиковым (Слободчиков, 1986, 1995, 2003). Со-бытийная общность обладает следующими признаками: общность позиционна - внеситуативна и свободна, т.е. эти отношения человек выбирает сам. Общность создается совместными усилиями ее участников: это такое пространство человеческих взаимоотношений, где место, способы действия, нормы не заданы, а впервые должны быть выстроены самим человеком. Цели, ценности, смыслы общения и взаимодействия в общности привносятся самими участниками. Исходной нормой общности является устойчивая духовная связь между её участниками; наличие *постоянного общения, диалога, взаимного доверия, принятия и сопереживания*, обеспечивающих *понимание одной индивидуальностью другой*. В.И. Слободчиков отмечает особую значимость диадической общности как пространства развития в детских и подростковом возрастах.

Ещё один ракурс рассмотрения развивающего человека, здорового общения, задаёт обращение к идеям М. Бубера о "Я-Ты" отношениях. М. Бубер утверждает, что в основе сущностных человеческих общностей лежат именно "Я-Ты" отношения, построенные на взаимности и включающие переживания другого: "Если я предстою человеку как своему Ты и говорю ему основное

слово "Я-Ты", он не вещь среди вещей и не состоит из вещей..." (Бубер, 1995, с. 19). Им Бубер противопоставляет "Я-Оно" взаимосвязи - это отношения *без взаимности*, где другой это средство, функция, объект. «Я-Ты» отношение у М. Бубера - специфически личностное отношение, в котором человек становится собственно человеком, внутренне свободным от эгоцентризма: "я становлюсь Я, соотнося себя с Ты; становясь Я, я говорю Ты" (Бубер, 1995, с. 16). "Я-Ты" отношение - это реальность, которую невозможно присвоить себе, но в которой можно участвовать. Неэгоцентрическое "Я" человека раскрывается и становится реальным именно в меру своего участия в подлинном бытии "Я - Ты" отношения: "Человек в тем большей степени личность, чем сильнее в человеческой двойственности его Я основного слова Я-Ты" (Бубер, 1995, с. 53).

Аналогом представлений М. Бубера о "Я-Ты" и "Я-Оно"- отношениях в психологии выступает выделение двух составляющих или разновидностей общения и отношений, основанное на принципах субъект-субъектной и субъект-объектной схем (С.Л.Рубинштейн К.А., Абульханова-Славская, Л.А. Петровская, Е.О. Смирнова, А.У. Хараш, Н.И. Сарджвеладзе и др.). В случае общения, реализующего субъект-объектную схему, только один из партнёров выступает в полноправной роли субъекта. Второму же отводится роль объекта воздействий и манипуляций. Общение, основанное на субъект-субъектной схеме, характеризуется равенством психологических позиций - оба его участника субъекты. Именно с Я-Ты, субъект-субъектными отношениями традиционно связывается воплощение ценности другого человека, уважение к его индивидуальности (С.Л.Рубинштейн, 1973; К.А. Абульханова-Славская, 1991; Е.О. Смирнова, 2001). Как утверждает Е.О. Смирнова, "развитие субъект-субъектных отношений составляет магистральную линию становления общения и его дальнейшего преобразования" (Межличностные отношения ребёнка..., 2001, с. 91).

По мнению Л.А. Петровской, принцип субъект-субъектности определяет, обуславливает и инициирует такие характеристики общения, как глубинность и продуктивность (Петровская, 2007, с. 389). Доверительно-личностное общение рассматривается как одна из важнейших линий субъект-субъектного взаимодействия, как высшая, специфически человеческая форма межличностного общения (Степанский, 1991).

Всё вышесказанное определяет актуальность, необходимость изучения психологических механизмов и поиск способов создания более здорового, т.е. позитивного и толерантного и развивающего межличностного общения. А также воспитание человека как субъекта собственного общения – т.е. автора собственной коммуникативной активности, ставящего перед собой задачи в общении и преодолевающего внутренние и внешние препятствия на пути их достижения, обладающего для этого соответствующей компетентностью - компетентностью в общении.

Литература

Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни - М.: Мысль, 1991. - 299 с.

Васильева О., Филатов Ф.// Психология здоровья человека
http://www.syntone.ru/library/books/content/4153.html?current_book_page=8.

Бубер М. Я и Ты / М. Бубер // Два образа веры. - М.: Республика, 1995. - С. 93-124.

Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков / под ред. Д. Б. Эльконина, Т. В. Драгуновой. - М., 1967.

Гингер С. Гештальт: искусство контакта/ Пер. с англ. Т.А. Ребеко. – Изд. 2-е. – М.: Академический проспект; Культура, 2010.- 191 с.

Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. - М., 1986.

Межличностные отношения ребёнка от рождения до 7 лет / под ред. Е. О. Смирновой. - М.: Изд-во Моск. психол. соц. ин-та; Воронеж : НПО "МОДЕК", 2001. - 240 с.

Петровская Л. А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг // Общение - компетентность – тренинг: Избранные труды. - М.: Смысл, 2007. - С. 375 - 594.

Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности / В. А. Петровский. - Ростов-н/Д: Феникс, 1996.

Психическое здоровье

http://www.who.int/features/factfiles/mental_health/ru/.

Робин Ж-М. Быть в присутствии Другого: этюды по психотерапии – М., Институт Общегуманитарных Исследований, 2008 – 288 с.

Сарджвеладзе Н.И. Личность и её взаимодействие с социальной средой. - Тбилиси, 1989.

Слободчиков В.И. Психологические проблемы становления внутреннего мира человека// Вопросы психологии. 1986. - № 6. - С. 14-22.

Слободчиков В.И. Очерки психологии образования// Серия «Материалы для педагогических размышлений». - Биробиджан, 2003. - Вып. 2.

Слободчиков В.И., Е.И. Исаев Психология человека. - М.: "ШКОЛА-ПРЕСС", 1995. - 384 с.

Степанов С. Ю. Рефлексивно-инновационный процесс: модель и метод изучения / С. Ю. Степанов, И. Н. Семенов // Психология творчества / под ред. Я. А. Пономарёва. - М.: Наука, 1990. - Гл. 4. - С. 64-92.

Степанский В. И. Субъектность - предпосылка личностной формы общения // Вопросы психологии. - 1991. - № 5. - С. 98-103.

Хараш А.У. Личность, сознание и общение: к обоснованию интересубъективного подхода в исследовании коммуникативных водействий// Психолого-педагогические проблемы общения/ Под ред. А.А. Бодалёва. - М.: НИИ ОПП АПН СССР. 1979. С. 17 - 35.

Харламенкова Н.Е. Спонтанность и контроль в зрелых личностных отношениях// Феномен и категория зрелости в психологии/Отв. ред. А.Л. Журавлёв, Е.А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007, С. 128-148.

Фромм Э. Иметь или быть? – М.: Прогресс, 1990.

Эльконин Б. Д. Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л.С. Выготского)/ Б. Д. Эльконин. - М.: Тривола, 1994. - 118 с.

Контрольные вопросы

1. Как связаны между собой общение и отношения?
2. Каковы признаки общения, создающего условия для становления здоровых, развивающих межличностных отношений?
3. Поясните и обоснуйте утверждение «Субъектность – это предпосылка личностной формы общения».
4. "Качество отношений или даёт простор, или ограничивает развитие субъектов общения», - утверждает К.А. Абульханова-Славская. Назовите существенные признаки как развивающих, так и ограничивающих отношений.

1.2. Компетентность в общении как способность к эффективному, полноценному общению

«Человек всегда дан в контакте с другим – партнёром реальным, воображаемым, выбранным, навязанным и т.д. С этой точки зрения трудно переоценить вклад компетентного, полноценного общения в качество человеческой жизни, в судьбу в целом», - пишет Л.А. Петровская (Петровская, 1996). Способности к эффективному решению задач общения в разных сферах: как в области частного, интимно-личностного общения, так и в области делового общения связывают сегодня с наличием у человека коммуникативной компетентности (употребляется в данном учебном пособии как синоним «компетентности в общении») (Л.А. Петровская, Ю.М. Жуков, Ю.Н. Емельянов и др.).

Поясним относительно новое понятие «компетентность». Уже в 60-х годах прошлого века было заложено понимание различий между понятиями «компетенция» и «компетентность». Последнее трактовалось как основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно-обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека (Зимняя, 1995). Дж. Равен в работе «Компетентность в современном обществе», вышедшей в Лондоне в 1984 г., даёт развернутое толкование компетентности (Равен, 2002). Компетентность «состоит из большого числа компонентов, многие из которых относительно независимы друг от друга, ... некоторые компоненты относятся скорее к когнитивной сфере, а другие – к эмоциональной, ... эти компоненты могут заменять друг друга в качестве составляющих эффективного поведения» (Равен, 2002, с. 253). При этом как подчеркивает Дж. Равен, «виды компетентности» суть «мотивированные способности» [Там же, с. 258]. Следует отметить наличие в различных трактовках компетентности таких признаков, как «готовность», «способность», а также фиксация таких психологических качеств, как «ответственность»,

«уверенность». Последнее детально сейчас изучается в плане компетентности (Ромек, 1999).

Обратимся теперь непосредственно к складывающемуся в психологии последние десятилетия понятию компетентности в общении. Общей чертой большинства существующих определений коммуникативной компетентности, по мнению И.В. Макаровской, является включение ее в структуру эффективного общения (Бодалев А.А., Емельянов Ю.Н., Жуков Ю.М., Захаров В.П., Конев Ю.А., Куницына В.Н., Петровская Л.А. и др.). Понятие коммуникативной компетентности отражает уровень мастерства человека в межличностном общении и опирается, прежде всего, на психологические знания о себе и о других, а также на выбранную стратегию в общении и комплекс соответствующих умений (Макаровская, 2003).

Коммуникативная компетентность рассматривается как сложное образование, в которое входят уровни ценностей, установок, умений (Петровская Л.А.); как система внутренних средств регуляции коммуникативных действий (Жуков Ю.М.); как ориентированность в общении, основанная на знаниях и чувственном опыте индивида, а также свободном владении средствами общения (Емельянов Ю.Н.). В.Л. Захаров и Н.Ю. Хрящева (1989) выстраивают факторы компетентности в общении следующим образом: знания в области психологии личности, группы, общения; умения и навыки общения; коррекция и развитие установок, необходимых для успешного общения; способность адекватно и полно воспринимать и оценивать себя и других людей, а также взаимоотношения, складывающиеся между людьми; коррекция и развитие системы отношений личности.

Значительный вклад в разработку научного представления о компетентности в общении и путях её развития внесла Л.А. Петровская. В 1989 году вышла её книга «Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг», где не только рассматривается сама коммуникативная компетентность, но и предлагаются конкретные специальные формы тренингов для формирования этого «свойства личности» (Петровская, 1989). По мнению автора в многообразных случаях общения инвариантными составляющими оказываются такие компоненты, как партнеры-участники, ситуация, задача. Вариативность обычно связана с изменением характера (характеристик) самих составляющих — кто партнер, какова ситуация или задача — и своеобразием связей между ними. С точки зрения Л.А. Петровской, в самом общем плане *компетентность в общении предполагает развитие адекватной ориентации человека в себе самом — собственном психологическом потенциале, потенциале партнера, в ситуации и задаче.* (Петровская, 1996). При этом первичной и базовой составляющей компетентности в общении полагается адекватная ориентация человека в собственном психологическом потенциале — «Я-компетентность» - «именно точность этого психологического инструмента определяет и качество других составляющих, а также результата» (Петровская, 2007). Согласно определению, сформулированному Ю.М. Жуковым,

коммуникативная компетентность [лат. *competens* — надлежащий, способный] - это *способность устанавливать и поддерживать необходимые эффективные контакты с другими людьми*. В состав компетентности включают некоторую совокупность знаний, умений, обеспечивающих эффективное протекание коммуникативного процесса. Коммуникативная компетентность рассматривается как система внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективного коммуникативного действия в определенном круге ситуаций межличностного воздействия. Коммуникативный акт включает в себя анализ и оценку ситуации, формирование цели и операционального состава действия, реализацию плана или его коррекцию, оценку эффективности.

Коммуникативная компетентность и современное образование

Человеку, живущему в современном обществе приходится сталкиваться в своей повседневной профессиональной и частной жизни со всё более широким спектром усложняющихся коммуникативных задач. Это связано и с возникновением поликультурного общества, размыванием границ различных этнических и социальных групп, и с интенсификацией информационного обмена, как в средствах массовой коммуникации, так и в производственных процессах.

С последних десятилетий прошлого века оформился компетентностный подход в образовании как попытка ответить на вызовы современной действительности. Так в материалах ЮНЕСКО в 1996 г. очерчивается круг компетенций, которые уже должны рассматриваться всеми как желаемый результат образования. В этом же году на симпозиуме в Берне (27–30 марта 1996) по программе Совета Европы был поставлен вопрос о том, что для реформ образования существенным является определение ключевых компетенций (*key competencies*), которые должны приобрести обучающиеся как для успешной работы, так и для дальнейшего высшего образования (Hutmacher Walo, 1996).

По мнению И.А. Зимней, «ключевые компетенции суть самое общее и широкое определение адекватного проявления социальной жизни человека в современном обществе». Наряду с понятием «компетентность», а иногда как его синоним выступает «базовый навык». Так, один из участников проекта ДЕЛФИ Б. Оскарссон приводит список базовых навыков, которые содержательно могут интерпретироваться как компетентности. Согласно Б. Оскарссону, они объемны, «они развиваются в дополнение к специфическим профессиональным. Такие ключевые компетентности включают, помимо прочего, *способность эффективной работы в команде*, планирование, разрешение проблем, творчество, лидерство, предпринимательское поведение, организационное видение и *коммуникативные навыки*» (Оскарссон, 2001, с. 42).

В этом же контексте в России в 2001 году в тексте «Стратегии модернизации содержания общего образования» были сформулированы основные положения компетентного подхода в образовании, узловое понятие которого – компетентность (Стратегия модернизации..., 2001). И.А. Зимней (2006) были выделены три основные группы ключевых компетентностей:

- компетентности, *относящиеся к самому себе* как личности, как субъекту жизнедеятельности;
- компетентности, *относящиеся к взаимодействию* человека с другими людьми;
- компетентности, *относящиеся к деятельности* человека, проявляющиеся во всех ее типах и формах.

Теоретической основой выделения этих трех групп автору послужили сформулированные в отечественной психологии положения: 1) человек есть субъект общения, познания, труда (Б.Г. Ананьев); 2) человек проявляется в системе отношений к обществу, другим людям, к себе, к труду (ВН. Мясищев); 3) компетентность человека имеет вектор акмеологического развития (Н.В. Кузьмина, А.А. Деркач); 4) профессионализм включает компетентности (А.К. Маркова).

Таким образом, коммуникативная компетентность рассматривается в настоящее время как одна из ключевых компетентностей современного человека и выступает в ряду целевых ориентиров отечественного образования. В связи с чем, активно исследуются коммуникативная компетентность и способы её развития как относительно учителей, так и их воспитанников.

На сегодняшний день, как сообщает И.В. Макаровская (2003), доказана ведущая роль педагогического общения в процессуальной стороне педагогического труда. Коммуникативная компетентность учителя рассматривается как важнейший фактор эффективного педагогического общения.

Однако требования к коммуникативной компетентности учителя как участника современного образовательного процесса вступают в противоречие с наличным уровнем знаний, умений, способностей учителей в общении, считает И.В. Макаровская (2003). Ряд исследований (Коблянская Е.В., 1995; Ковалев Б.П., 1994; Кондратьева С.В., 1984 и др.) показывают преимущественно невысокий уровень коммуникативной компетентности учителей. Этот недостаток, безусловно, влияет на педагогический процесс, так как коммуникативная некомпетентность педагога приводит к тому, что между учителями и детьми, учителями и родителями не складываются нормальные деловые и личные взаимоотношения.

По мнению И. В. Макаровской, потребности современной школы таковы, что необходимы существенные изменения в содержании психологической подготовки будущих учителей в вузе, в целях, методах и технологиях работы психологической службы школы с учителем для преодоления ограничений

коммуникативной компетентности учителей. Автор исследует специфику коммуникативной компетентности учителя, показывает, что высокой коммуникативной компетентностью характеризуются учителя, имеющие адекватные представления о себе в педагогическом общении (Макаровская, 2003). Влияние коммуникативного тренинга на компетентность учителя в общении исследовано Коневым Ю.А. (1998). В его работе показаны преимущества тренинга перед лекционной формой занятий для формирования навыков решения коммуникативных задач в педагогической деятельности. Ванновской О.В. (2003) изучено развитие коммуникативной компетентности преподавателей системы дистанционного обучения средствами социально-психологического тренинга.

О.В. Крючкова (2007) исследует эффективность видеотренинга и показывает «определённые его преимущества перед другими видами тренингов в плане формирования и развития коммуникативной компетентности разномотивированных к общению людей. Алтуниной И.Р. (1999) изучено развитие коммуникативной компетентности у старшеклассников и взрослых людей с помощью видеотренинга.

Разрабатываются также и управленческие модели развития коммуникативной компетентности в масштабе школьных ступеней. Так Петренко Е.Г. (2010) предлагается структурно-динамическая модель внутришкольного управления процессом развития коммуникативной компетентности младших школьников.

Развития коммуникативной компетентности взрослых

Безусловно, актуальной является и задача развития коммуникативной компетентности взрослых. Взрослые, как правило, сами выступают инициаторами этого процесса, обращаются к соответствующим ресурсам: специальной литературе, практическим психологам. С точки зрения ориентиров практики развития коммуникативной компетентности взрослых, как считает Л.А. Петровская (1996), важно выделить следующие её аспекты (приведём их далее с пояснениями):

1) *готовность и умение строить контакт на разной психологической дистанции — и отстраненной, и близкой.*

Психологическая дистанция между партнерами выступает основанием для различения таких видов общения, как служебно-деловое, или ролевое, и интимно-личностное. Служебно-деловое общение — психологически отстраненное, это “Я—Вы” контакт. В интимно-личностном общении психологическая дистанция близкая, это “Я—Ты” контакт. «Здесь другой человек обретает психологический статус ближнего, а общение становится доверительным в глубоком, сокровенном смысле, поскольку речь идет о доверии партнеру себя, своего внутреннего мира, а не только “внешних” сведений, например связанных с совместно решаемой типовой служебной задачей». Трудности общения могут быть связаны с инерционностью позиции

— владением какой-либо одной из них и ее реализацией повсеместно, независимо от характера партнера и своеобразия ситуации.

2) *Направленность на обретение богатой, многообразной палитры психологических позиций, средств, которые помогают полноте самовыражения (самоподачи) партнеров.*

Существует целый ряд классификаций возможных позиций в общении. Например, П.М. Ершов выделяет следующие: пристройка к партнеру свысока, пристройка к нему на равных (“пристройка наравне”), пристройка снизу и отстраненная от партнера позиция (Ершов, 1992, с. 93.) Естественно, ни одна из названных позиций не является заведомо хорошей или плохой – считает Л.А. Петровская. Суждение о продуктивности той или иной из них можно составить только на основе ее соотнесения с возникшей ситуацией, поставленной задачей, репертуаром возможностей партнеров. П. М. Ершов говорит об этом так: ““Пристраивается” ли данный человек для воздействия на данного партнера, с данной целью и в данных конкретных условиях “сверху”, “снизу” или “наравне” — это определяется его представлением в данный момент о соотношении сил его и партнера” (Ершов, 1972, 1992).

3) *Гибкость в адекватной смене психологических позиций как один из существенных показателей компетентного, зрелого общения.*

4) *Смена основной, стратегической направленности контакта с авторитарно-манипулятивной тенденции диалогом, предполагающим равное партнерство.*

5) *Освоение наряду с нормативная тенденцией в общении, предполагающей усвоение социально заданных норм и эталонов, личностно-творческой тенденции в общении, которая предполагает конструирование норм в ходе общения исходя из ориентации участников в ситуации, в себе, в партнере.*

Имеется в виду, прежде всего, выработка рефлексивной позиции по отношению к самой осваиваемой норме, ее осмысленное выстраивание в индивидуальный личный опыт. Л.А. Петровская отмечает, что сегодня построение межличностного контакта – скорее задача, требующая от человека творческого решения, нежели простого воспроизведения усвоенных нормативов. При этом признаётся и то, что нормативный путь развития компетентного общения тоже включает творческий компонент, и значение самого нормативного аспекта общения.

«Я – сгусток возможностей, воплощаемых во мне, а главная потребность человеческого бытия – освоение этих возможностей», - считает замечательный отечественный психолог Вадим Артурович Петровский (2010).

Большинство человеческих возможностей может быть реализовано только в общении с другими или же посредством общения с другими. Коммуникативная компетентность осмысливается сегодня как сложное личностное образование, выступающее ресурсом реализации субъектной активности человека в сфере общения. В детских возрастах задача развития

коммуникативной компетентности растущего человека возлагается на взрослых, систему образования. Начиная с подросткового возраста ведущая роль в этом процессе переходит к самому человеку, каждому из нас.

Литература

Алтунина И.Р. Развитие коммуникативной компетентности у старшеклассников и взрослых людей (с помощью видеотренинга): дис. ... канд. психол. наук. - М., 1999. – 212 с.

Бодалёв А.А. Психология межличностного общения. – Рязань, 1994. – 89 с.

Бодалёв А.А. Психология общения. Избранные психологические труды. – Москва. Воронеж, 1996. – 187 с.

Ванновская О.В. Развитие коммуникативной компетентности преподавателей системы дистанционного обучения средствами социально-психологического тренинга: автореф. дис. ...канд. психол. н. - СПб., 2003. - 22 с.

Емельянов Ю.Н. Теория формирования и практика коммуникативной компетентности: автореф. дис. ... доктора психол.н. – Л., 1991. – 38 с.

Ведомская Я.В. Формирование коммуникативной компетентности организаторов туристского досуга в культурно-образовательном пространстве вуза: дис. ... канд. пед. н.: Санкт-Петербург, 2006. - 194 с.

Ершов П. М.Режиссура как практическая психология. - М., 1972.

Ершов П. М.Технология актерского искусства. — М., 1992. — С. 93.

Жуков Ю. М. Тренинг как метод совершенствования коммуникативной компетентности: автореф. дис. доктора психол. наук. М., 2003. - 38 с.

Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Растяников П.В. Диагностика и развитие компетентности в общении. - М., 1990.

Захаров В.В., Хрящева Н.Ю. Социально-психологический тренинг: учебное пособие. – Л.: ЛГУ, 1989. – 55 с.

Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // Интернет-журнал "Эйдос". - 2006. - 5 мая.

Коблянская С.В. Психологические аспекты социальной компетентности: Дисс. канд. психол. н. - СПб., 1995. – 210 с.

Конев Ю.А. Влияние коммуникативного тренинга на компетентность учителя в общении: автореф. дис. ...канд. психол. н. Спб., 1998. -18 с.

Крючкова О.В. Видеотренинг как средство совершенствования коммуникативной компетентности разномотивированных к общению людей: автореф. дис. канд. психол. наук. М., 2007. -16 с.

Куницына В.Н. Трудности межличностного общения: автореф. дис. ...доктора психол.н. – СПб, 1991. – 38 с.

Макаровская И. В. Коммуникативная компетентность и представления учителя о себе: автореф. дис. ...канд. психол. н. Спб., 2003. -24 с.

Оскарссон Б. Базовые навыки как обязательный компонент высококачественного профессионального образования/ Оценка качества профессионального образования. Доклад 5/Под общ. ред. В.И. Байденко, Дж. ван Зантворта, Европейский фонд подготовки кадров. Проект ДЕЛФИ. – М., 2001.

Петренко Е.Г. Внутрешкольное управление процессом развития коммуникативной компетентности младших школьников: автореф. дис. ...канд. психол. н. Белгород, 2010.

Петровская Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.

Петровская Л. А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг // Общение - компетентность – тренинг: Избранные труды. - М. : Смысл, 2007. - С. 375 - 594.

Петровская Л. А. О природе компетентности в общении // Общение - компетентность - тренинг: Избранные труды. - М.: Смысл, 2007. - С. 102-108.

Петровская Л. А. Развитие компетентного общения как одно из направлений оказания психологической помощи // Введение в практическую социальную психологию / под ред. Ю. М. Жукова, Л. А. Петровской, О. В. Соловьёвой. - М.: Смысл, 1996.— С. 150–166.

Петровский В. А. Человек над ситуацией. – М.: Смысл, 2010. – 559 с.

Стратегия модернизации содержания общего образования. Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М., 2001.

Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. – М., 2002.

Ромек В.Г. Уверенность в себе: этический аспект//Журнал практического психолога. 1999. № 9.

Hutmacher Walo. Key competencies for Europe//Report of the Symposium Berne, Switzezland 27–30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) //Secondary Education for Europe Strsburg, 1997.

Контрольные вопросы

1. Каким образом можно оценить коммуникативную компетентность человека?

2. Продолжите фразу: «Развивать компетентность в общении, значит развивать...».

3. Может ли человек, компетентный в деловом общении проявлять некомпетентность в интимно-личностном?

4. Являются ли синонимичными выражения «компетентность в общении» и «одарённость в общении»?

Глава 2. Конфликтная компетентность в контексте межличностного общения

2.1. Конфликт как критическая ситуация общения

В современной психологии всё более укореняется взгляд на конфликт как форму актуализации и удержания противоречия, необходимый психологический механизм развития. По мнению В.С.Мерлина, "развитие и разрешение конфликта представляет собой острую форму развития личности. Более того, психологический конфликт – *необходимое* условие развития" (Мерлин, 1996). Общеизвестным становится не просто принятие конфликтов в качестве естественной формы психической жизни людей, будь то внутриличностные или межличностные конфликты, но и признание их важных функций в развитии личности и её отношений с другими людьми.

Генезис конфликта на начальных стадиях онтогенеза идёт, скорее всего, от конфликта межличностного к внутриличностному, т.е. происходит его интериоризация, считают Я.Л. Коломинский и Б.П.Жизневский, и только с развитием личности ребёнка, усложнением её внутреннего содержания, могут возникать и конфликты внутри самой личности (Коломинский, Жизневский, 1990). Первые межличностные конфликты как отечественные, так и зарубежные исследователи относят к возрасту одного-двух лет. Японские воспитатели, например, предлагают начинать работу по обучению эффективному поведению в конфликтах именно с этого возраста (Галигузова, 2001, с. 93). В исследовании А.И. Сорокиной изучены особенности конфликтных проявлений детей, начиная с младенческого возраста, и установлена связь развития конфликтных проявлений ребенка с развитием его коммуникативной деятельности (Сорокина, 2001). Автор рассматривает конфликтные проявления как форму позитивной активности в детском возрасте.

Если рассматривать межличностный конфликт не только как открытое столкновение, ссору, драку и т.п., но и как спор, столкновение мнений, выяснение и преодоление разногласий, то с этой точки зрения, конфликт есть не что иное, как особо *значимая ситуация общения*. В подобных ситуациях, как правило, весьма эмоционально насыщенных, происходит активное усвоение детьми норм и правил поведения, взаимоотношений с окружающими, где ребёнок приобретает умение отстаивать своё мнение, аргументировать его соответствующими доказательствами, анализировать мнения других участников конфликта и учитывать их в своём поведении (Коломинский, Жизневский, 1990а, 1990б; Перре-Клермон, 1991, Пиаже, 1991а, 1991б; Рояк, 1988). Участие дошкольника в конфликтах со сверстниками, продуктивное их разрешение выступает ресурсом как для интеллектуального развития (Перре-Клермон, 1991; Пиаже, 1991а; Рояк, 1988), так и для развития межличностных отношений (Коломинский, Жизневский, 1990а, 1990б; Межличностные отношения ребёнка..., 2001):

- происходит *активное* усвоение детьми норм и правил поведения, взаимоотношений с окружающими;
- дети приобретают определённые коммуникативные умения и навыки;
- разрешение конфликта в пользу ребёнка вызывает уважение и симпатию к нему со стороны сверстников и тем самым определяет его положение в группе;
- уже в среднем дошкольном возрасте дети приобретают определённую независимость от мнения взрослых в решении спорных вопросов, у них вырабатываются собственные правила поведения в подобных ситуациях.

Таким образом, конфликт - "критическая точка" в общении. С одной стороны - он выступает формой, в которой являет себя противоречие, предоставляя потенциальные возможности своего разрешения, с другой - чреват деструктивными последствиями.

Анализ исследований (Возрастные и индивидуальные особенности..., 1967; Березин, Лисецкий, 1996; Первышева, 1989; Скутина, 1999, Harter, Monsour, 1992; и др.) позволил выделить следующие конструктивные функции межличностных конфликтов:

- межличностный конфликт является важным источником личностного развития, а также развития внутригрупповых отношений;
- межличностные конфликты дают толчок позитивно изменить и расширить сферу и способы межличностного взаимодействия;
- через открытую конфронтацию межличностный конфликт освобождает группу от негативных факторов ее развития;
- межличностные конфликты служат одним из средств самоутверждения личности в группе;
- через конфликт происходит опробование, проживание и присвоение морально-этических норм как внутренних образцов и регуляторов поведения;
- межличностный конфликт способствует развитию взаимопонимания, развивает социальный интеллект.

Более того, позитивный смысл конфликта состоит в раскрытии для самого человека, его участника, собственных возможностей, в активизации личности как субъекта предупреждения, преодоления и разрешения межличностных конфликтов. Наконец, в исследованиях были также найдены связи между эффективными стратегиями решения конфликтов и социальной компетентностью (Noakes, Rinaldi, 2006).

Переживание конфликтов - тяжёлый и болезненный процесс, но как отмечает Ф. Василюк, эмоциональное переживание конфликтной ситуации, сколь бы сильным оно не было, само по себе не ведёт к её преодолению ([Василюк, 1984). Разрешение конфликта требует от его участников целенаправленных усилий по его разрешению - конфликт продвигает развитие

не сам по себе, как факт столкновения, а лишь по мере продуктивного разрешения.

С этих позиций *важным ресурсом развития* в любой сфере жизни и деятельности человека, в том числе общения и отношений, выступает *конфликтная компетентность*, понимаемая как способность к продуктивному разрешению конфликта.

2.2. Содержание конфликтной компетентности в общении

В качестве условия эффективного разрешения конфликта в целом ряде современных психологических работ (Хасан, 1995, 1996, 2003; Петровская, 1996, 1997; Дорохова, 1998, 1999, Привалихина, 1994, 1999; Скутина, 2008, 2009 и др.) рассматривается наличие у субъекта соответствующей компетентности – конфликтной компетентности.

Последовательно и обоснованно понятие конфликтной компетентности разрабатывается в отечественных исследованиях конструктивного подхода (Б.И. Хасан, 1996, 2003; А.В. Дорохова, 1998, 1999; П.А. Сергоманов, 2003; Т.И. Привалихина, 2004, Т.В. Скутина, 2008 и др.). Эти авторы исходят из широкого понимания конфликта как "специфической характеристики изменяющихся в столкновении деятельностей или действий, приводящей во взаимодействии к возникновению нового содержания» (Хасан, 1995). Самым важным в понимании и описаниях конфликта в этом подходе выступает его связь с тем противоречием, выразителем которого он, по сути дела, является. "Это обстоятельство оказывается ведущим, поскольку назначение конфликта в том и состоит, чтобы так представить противоречие, чтобы привлечь именно те ресурсы и в том объёме и порядке, которые приведут к его (противоречия) разрешению" (Хасан, 2004, с. 19).

Исходя из этого, в конструктивном подходе разрешение конфликта рассматривается ни как феноменальное исчезновение инцидента, ни как изживание негативного отношения или переживания. Разрешение конфликта заключается в снятии способа разрешения и выходе на качественно новый уровень противоречия. Здесь важна рефлексия и психологическая техника (Б.И. Хасан, 2003).

И тогда в самом общем виде конфликтная компетентность определяется как умение удерживать противоречие в продуктивной конфликтной форме, способствующей его разрешению (Б.И. Хасан, 2003), а в её составе акцентируются, прежде всего, составляющие, связанные с выявлением и разрешением противоречия: способность обнаруживать противоречие в материале; готовность его разрешать и владение способами регулирования взаимодействия для его разрешения (Б.И. Хасан, 1996, 2003; Т.И. Привалихина, 2004).

Таким образом, конфликтно компетентное поведение направлено на преобразование конфликта из потенциально деструктивного явления в продуктивное, а высший уровень связан с овладением конфликтом как инстру-

ментом развития отношений и деятельности. Под продуктивностью при этом понимается в общем смысле удержание конфликтного взаимодействия до приобретения ситуацией такого качества, которое отвечало бы требованию снятия исходного противоречия (Б.И. Хасан, 1996).

Л.А. Петровская разрабатывает понятие "конфликтная компетентность" в контексте задач совершенствования общения, исходя из его социально-психологического анализа (Л.А. Петровская, 1977, 1996, 1997).

Относительно задач развития общения конфликтная компетентность понимается как неотъемлемая составная часть коммуникативной компетентности, представляющая собой систему внутренних ресурсов, позволяющую человеку занимать управляющую, рефлексивно-эмпатийную, позицию в конфликте. Л.А. Петровская считает, что в конфликтной компетентности как сложном интегральном образовании можно выделить уровень ценностей личности, уровень мотивов и установок, уровень умений. Причём, ценности человека различного плана, в том числе экзистенциально-духовные, с её точки зрения, оказывают определяющее влияние на характер общения и являются ориентирами конфликтной практики (Петровская, 1997).

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

Знания о конфликте, его функциях, закономерностях, способах разрешения обсуждаются как необходимый компонент конфликтной компетентности, но лишь в случае, когда они, встраиваясь в личный опыт, оказывают мотивирующее влияние, становятся компонентом социальной установки - готовностью действовать определённым образом по отношению к себе, к другим, к ситуации (Петровская, 1997).

Продуктивному подходу к конфликту соответствует ориентация на управление конфликтом (Н.В. Гришина, Л.А. Петровская, Б.И. Хасан, Т.И. Привалихина), что подразумевает занятие участником конфликта субъектной позиции: активной, инициативной, осознанной. Субъектная позиция как важнейшая характеристика конфликтной компетентности требует, прежде всего, рефлексивной культуры, которая позволяет выделять предмет конфликта, оценивать наличные и необходимые ресурсы, более или менее адекватно видеть ситуацию, прогнозировать её развитие, выступая тем самым "посредником самому себе". Рефлексия обеспечивает также своевременное распознавание и адекватное понимание противоречия, лежащего в основе конфликта. Продуктивность в разрешении конфликтных ситуаций в общении, в понимании Ю.М. Жукова, Л.А. Петровской, П.В. Растяникова, предполагает: а)

выраженную установку на учёт позиции другого; б) готовность проявить инициативу в принятии ответственности за возникновение и (или) развитие ситуации; в) сохранение позиции сотрудничества с партнёром (Жуков, Петровская, Растяников, 1990).

Таким образом, как показывает анализ работ, в составе конфликтной компетентности выделяют: отношение-установку к конфликту в целом; комплекс внутренних ресурсов, направленных на распознавание противоречия, лежащего в основе конфликта, и работу с ним, и ресурсы, связанные с организацией взаимодействия по разрешению этого противоречия.

Конфликтная компетентность в таком понимании - это вовсе не тот ресурс, который направлен на "нивелирование" или "сглаживание" конфликтов - это не соответствовало бы пониманию конфликта как "острой формы развития". Конфликтная компетентность подразумевает способность занять активную, управляющую позицию в конфликте. И это отнюдь не означает, особенно в сфере личностных или межличностных конфликтов, снижения значимости конфликта, "притупления" остроты его переживания. Конфликтная компетентность - это способность к конструктивному самоопределению в конфликте, его творческому переживанию, напряжённому внутреннему поиску и продуктивному разрешению.

Понимание конфликтной компетентности как сложного личностного образования, становящегося в течение жизни человека (Л.А. Петровская, Б.И. Хасан и др.), подразумевает поиски ответа на вопрос о генезисе конфликтной компетентности, его этапах и закономерностях. Б.И. Хасаном была высказана мысль, что "приобретение конфликтной компетентности представляет собой сложный процесс, ... тесно связанный с возрастным развитием и имеет уровневое строение, органически вплетаясь в эффекты возрастных новообразований" (Хасан, 1996, с. 47). И уже появились первые попытки раскрыть содержание и условия становления конфликтной компетентности в школьных возрастах в этом ключе (Дорохова А.В., 1998, 1999; Привалихина Т.И., 1999, 2004, Скутина Т.В., 2008).

Относительно содержания конфликтной компетентности в межличностном общении важен вопрос о его этическом, морально-нравственном аспекте, а в сфере интимно-личностного общения он стоит особенно остро. С нашей точки зрения, для этой сферы чисто техническое, "инструментальное" понимание конфликтной компетентности как наличия развитых рефлексивных способностей, эффективного управления, владения приёмами и техниками общения однобоко и даже несостоятельно в том плане, что редуцируют ответственное личное действие только к одной из его сторон - операционально-технической. А действие в культурно-исторической традиции "двулико" - имеет также смысловую сторону, обращённую к отношениям людей.

В представлениях авторов, развёрнуто описывающих конфликт, структуру и содержание конфликтной компетентности (Л.А. Петровская, Б.И. Хасан, Н.В. Гришина) заявлены критерии конфликтной компетентности относительно

"отношения к людям". Н.В. Гришина утверждает, что, хотя этические компоненты общения часто выпадают из поля зрения исследователей "за ненадобностью", они присутствуют в любом акте общения, явно или неявно представленные в виде отношения к другому человеку, участнику взаимодействия (Гришина, 1997). Конфликтно некомпетентным считается поведение, исходящее из "линейных" представлений о конфликте и проявляющееся в стремлении одной стороны одержать "победу" над другой (Б.И. Хасан, Н.В. Гришина). Л.А. Петровская говорит о необходимости рефлексивно – эмпатийной позиции в межличностном конфликте, которая обеспечивает децентрацию в отношениях, позволяя смотреть на ситуацию не только "с собственной колокольни" (Петровская, 1997). О необходимости интерпретации взаимодействия, уже в первой своей фазе, в образе "Я - Ты" отношений, т.е. отношений, учитывающих интересы другого и требующих организации совместного согласованного действия заявляет Б.И. Хасан. Иначе, считает он, не спрогнозированное поведение другого будет рассматриваться как досадная помеха, а не как указание на дефицитность собственного поведения и дальнейшее развитие событий, всего вероятнее, будет развиваться в деструктивном русле как борьба за победу над другой стороной (Хасан, 1995).

Литература

Березин С. В., Лисецкий К. С. Личностно-развивающий потенциал подростковых конфликтов // Вестник СамГУ. Серия: Психология. – Самара, 1996. - № 1.

Василюк Ф. Е. Психология переживания. - М. : Изд-во МГУ, 1984. - 200 с.

Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков / под ред. Д. Б. Эльконина, Т. В. Драгуновой. - М., 1967.

Галигузова Л. Н. Психологические особенности застенчивых дошкольников // Межличностные отношения ребёнка от рождения до 7 лет / под ред. Е. О. Смирновой. – М.; Воронеж, 2001. - Гл. 2., С. 52-66.

Дорохова А. В. Учебный курс для подростков как средство формирования конфликтной компетентности // Журнал практического психолога. - 1999. - № 2. - С. 30-46.

Дорохова А. В. Учебный курс как средство становления конфликтной компетентности подростков: дис. ... канд. пед. наук.. - Красноярск, 1998. - 151с.

Жуков Ю.М., Петровская Л.А. Растяников П.В. Диагностика и развитие компетентности в общении - М., 1990.

Коломинский Я. Л. Конфликт и формирование личности: онто- и филогенетические аспекты // Конфликт в конструктивной психологии: тез. докл. и сообщ. II науч.-практ. конф. по конструктивной психологии. - Красноярск, 1990. - С. 31-35.

Коломинский Я. Л. Социально-психологический анализ конфликтов между детьми в игровой деятельности // Вопросы психологии. - 1990. - № 2. - С. 35-43.

Межличностные отношения ребёнка от рождения до 7 лет / под ред. Е. О. Смирновой. - М.: Изд-во Моск. психол. соц. ин-та; Воронеж : НПО "МОДЕК", 2001. - 240 с.

Мерлин В. С. Психология индивидуальности. - М.; Воронеж, 1996.

Первышева Е. В. Межличностный конфликт как фактор социализации старших подростков: дис. ... канд. психол. наук. - М., 1979. - 157 с.

Перре-Клермон А. Н. Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей : пер. с фр. - М.: Педагогика, 1991. - 248 с.

Петровская Л. А. К вопросу о природе конфликтной // Вестник МГУ. Серия: Психология. - 1997. - № 4. - С. 41- 45.

Петровская Л. А. Развитие компетентного общения как одно из направлений оказания психологической помощи // Введение в практическую социальную психологию / под ред. Ю. М. Жукова, Л. А. Петровской, О. В. Соловьёвой. - М.: Смысл, 1996. - 373 с.

Пиаже Ж. Речь и мышление ребёнка. – СПб.: Союз, 1997а. - 256 с.

Пиаже Ж. Суждение и рассуждение ребёнка / Ж. Пиаже. – СПб. : Союз, 1997б. - 283 с.

Привалихина Т.И. Конфликтная компетентность и задачи младшего школьного возраста // Педагогика развития: Содержание образования как проблема : материалы VI науч.-практ. конф. – Красноярск: ИЦ КрасГУ, 1999. - Ч. 2. - С. 42-46.

Привалихина Т. И. Уровень и содержание конфликтной компетентности как образовательный эффект начальной школы: дис. ... канд. психол. наук. - Красноярск, 2004.

Рояк А. А. Психологический конфликт и особенности индивидуального развития личности ребенка. – М.: Педагогика, 1988.

Скутина Т.В. Конфликт как механизм развития отношений с близким сверстником в подростковом возрасте// Педагогика развития: Содержание образования как проблема. Материалы 6-ой научно-практической конференции. Красноярск, 1999, ч.1., с. 177- 195

Скутина Т.В. Конфликтная компетентность как ресурс развития межличностного общения подростков: дис. ... канд. психол. наук. - М., 2008. – 154 с.

Скутина Т.В. Становление конфликтной компетентности в подростковом возрасте//Психология сегодня: теория, образование, практика. Сборник статей – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009, С. 557-562.

Скутина Т.В. Рефлексивное управление конфликтом: возможности становления в подростковом возрасте// Рефлексивные процессы и управление. Сборник материалов VII Международного симпозиума 15-16 окт. 2009. – М.: Когито-Центр, 2009. – С. 245-248.

Сорокина А. И. Конфликтные проявления как форма позитивной активности в детском возрасте: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. - Уфа, 2001.

Хасан Б. И. Конструктивная психология конфликта. – СПб. : Питер, 2003.

Хасан Б. И. Конфликтная компетентность - атрибутивный эффект развивающего обучения // Педагогика развития: Проблемы современного детства и задачи школы : материалы III науч.-практ. конф. - Красноярск, 1996. - Ч. 1. - С. 42-47.

Хасан Б. И. Психотехника конфликта: учеб. Пособие. – Красноярск : Изд-во КрасГУ, 1995. - 98 с.

Хасан Б. И. Психотехника конфликта и конфликтная компетентность. – Красноярск: Фонд ментального здоровья, 1996. - 157 с.

Хасан Б.И., Сергоманов П. А. Психология конфликта и переговоры. - М.: Academia, 2004. - 192 с.

Harter S. A. Monsour Developmental Analysis of Conflict Caused by Opposing Attributes in the Adolescent Self-Portrait // Developmental Psychology. – 1992, March. - V. 28, Is. 2. - P. 251-260.

Noakes M. A., Rinaldi C. M. Age and Gender Differences in Peer Conflict // Journal of Youth and Adolescence. – 2006, December. - V. 35. - N. 6. - P. 523-543.

Контрольные вопросы

1. Что даёт основания понимать конфликт как механизм развития?
2. Назовите угрозы и потенциальные возможности межличностного конфликта.
3. При каких условиях могут быть реализованы позитивные функции конфликта?
4. Можно ли утверждать, что по мере взросления, каждый человек становится всё более конфликтно компетентен?
5. Назовите признаки конфликтно компетентного подхода к межличностному конфликту и конфликтно некомпетентного.

Глава 3. Специфика разрешения конфликтов в интимно-личностном общении

Именно в круге общения с близкими людьми, как мы уже отмечали в первой главе, происходит полноценное психологическое становление человека, в интимно-личностном общении удовлетворяются его существенные социально-психологические потребности. «Нарушение этого общения, - считает Л.А. Петровская (1996) располагает к различного рода психологическим неадекватностям, отклонениям, невротическим в частности».

Несмотря на то, что обычно интимно-личностное общение описывается через позитивные характеристики, связанные с глубокой общностью его участников, о нём говорят как о "высшей специфически человеческой форме межличностного общения" (В.И. Степанский, 1991) - ему, как и любой сфере бытия человека, присущи противоречия и конфликты, через разрешение которых происходит его становление и развитие.

Обратимся к примеру дружеских отношений, как отношений предполагающих интимно-личностное общение. О дружбе говорят как об "идеальной модели взаимодействия" (Т.П. Скрипкина, 1998, 1999), "отношениях с принципиально просоциальной ориентацией" (Янисс и Смоллар, 1985; Джордано, 1995) - однако о границах поддержки, асимметрии отношений и различиях друзей почти не упоминается. Пока лишь некоторые исследователи уделяют внимание таким явлениям как конфликт и потеря качества дружеских отношений (Laursen B., Collins W.A., 1994; M. Raffaelli, 1997; A.M.Ardington, 2006). В целом устоявшаяся точка зрения ведёт к упрочению взгляда на дружбу как позитивную и поддерживающую. Однако, как утверждает П. Джордано, "близкое общение переживает кризисы и конфликты, а их преодоление ведёт к укреплению существующих и построению более зрелых отношений" (Fondacaro, Duncle, Pathak, 1998). Так, например, А.М. Ардингтон отмечает, что переход от детского к подростковому дружескому общению девочек проходит через стадию "игровой конфликтности", состоящей в ярко представленных в их разговорах эпизодах "игровой конфронтации, очернительства и оскорбительных высказываний" (Ardington, 1996). Автор связывает это явление с переходом к новому уровню верности в дружбе - это то, что отличает разговор и от более раннего детства, и от взрослой беседы.

В чём же состоит содержание конфликтной компетентности, которая позволяет извлекать из неизбежных столкновений интересов и мнений двух личностей в интимно-личностном общении, импульс его дальнейшего развития? Чтобы ответить на вопрос, необходимо, исходя из структуры конфликтной компетентности (раздел 2.1), проанализировать относительно интимно-личностного общения:

- специфику противоречий и способности их обнаруживать;
- психологическое содержание готовности преодолевать затруднения;

- особенности способов и ценностно-смысловой аспект взаимодействия при разрешении конфликтов.

Специфика противоречий в интимно-личностном общении и способности их обнаруживать

Как уже подчёркивалось выше, в основе конфликта всегда лежит противоречие. Среди противоречий, приводящих к базовым трудностям в интимно-личностном общении, Л.А. Петровская называет: "автономность - привязанность", "устойчивость - изменчивость", "рефлексивность - спонтанность", "декларируемые и реально представленные в межличностном контакте ценности"; "наличные ценности - их подкрепление адекватными коммуникативными средствами" (Петровская, 1996, с.157-158).

Например, если в близком дружеском общении баланс нарушен в сторону автономности - жалобы на "одиночество", в сторону близости - на "зависимость, ограничивающую личную свободу". Она отмечает также, опираясь на опыт практической работы, что "повседневному общению с трудом даётся опыт диалектики, т.е. нахождение гармоничной меры сочетания противоположностей в личном опыте" (Там же).

Ф.Зимбардо считает основным на пути к развитию интимно-личностного общения противоречие: "доверие и самораскрытие" - "нежелательная критика, травма", перед которым останавливаются попытки преодолеть одиночество хронически застенчивых людей (Зимбардо, 1996).

Обнаружение противоречия, разрыва в материале является первичным, исходным условием каких-либо дальнейших решений и действий в отношении него.

По мнению Ж.Пиаже, А.-Н. Перре-Клермон, возможность ребёнка заметить противоречие детерминирована уровнем его интеллектуального развития. Ж. Пиаже отмечал, что "до известного возраста (минимум 7-8 лет) ребёнок остаётся нечувствительным к противоречию... ребёнок не умеет пользоваться терминами и отношениями противоречия. Причина проста: осознание противоречия рождается от сознания мыслительных операций, а не от констатации явлений природы, независимо от того, будет ли оно реальным или только умственным" (Пиаже, 1997, с. 178-179).

А.-Н. Перре-Клермон считает, что соотношение интеллектуальных уровней партнёров является одним из факторов "чувствительности" к конфликту их точек зрения: "если разрыв между уровнями партнёров слишком велик, испытываемый рискует не почувствовать конфликта или не понять, в чём он заключается. Основной характеристикой плодотворного социального взаимодействия является возможность противопоставить различные точки зрения при оптимальной степени расхождения между ними" (Перре-Клермон, 1991, с.193). Этим объясняются преимущества сверстнических конфликтов для развития децентрации по сравнению с конфликтами "ребёнок - взрослый".

В межличностном конфликте обнаружение противоречия тесно связано с фиксацией факта столкновения, с осмыслением ситуации как конфликтной.

Категоризация ситуации как конфликтной является ключевой, т.к. определяет дальнейший выбор позиции и стратегии. Одним из существенных факторов, препятствующих этому, являются конфликтофобические, психозащитные явления (Б.И.Хасан, 1995, 1996), выражающиеся в том, что человек не видит или "не хочет видеть" признаки конфликта.

«Если...проблема неэффективности взаимодействия начинается с неадекватности восприятия социальных ситуаций, то обучения эффективным формам общения явно недостаточно. По сути, речь идёт о преобразовании механизма социального восприятия», - считает Н.В. Гришина. По отношению к такому особому типу ситуаций, как конфликт, должны быть, утверждает она, описаны факторы, восприятие её участниками как конфликтной (Гришина, 1990, с.48).

В качестве основного психологического механизма, который позволяет человеку вначале обнаружить затруднение, а затем оформить его и найти средство для преодоления трудности традиционно рассматривается рефлексия (С.Ю. Степанов, И.Н. Семёнов, 1990, Г.П. Щедровицкий, Б.И. Хасан и др.). Специфика интимно-личностного общения требует также способности к децентрации, позволяющей взглянуть на себя и ситуацию не только "со своей колокольни". Именно это позволяет обнаружить возможные противоречия между взглядами, мнениями, образами ситуаций участников общения.

Психологическое содержание готовности преодолевать затруднения в интимно-личностном общении

Готовность преодолевать затруднения - это не что иное, как мотивационная составляющая конфликтной компетентности, в её основе - установка как готовность действовать тем или иным образом, воспринимать и оценивать тем или иным образом. "Если считать, что разрешение конфликта, прежде всего, предполагает достижение сторонами согласия в диалоге, то теоретически оно возможно (если оставить вопрос о качестве достигнутых договорённостей) всегда, за исключением тех случаев, когда стороны не хотят этого. Самое главное препятствие к конструктивной работе с конфликтом, как считает Н.В. Гришина, - это **нежелание сторон разрешать его**" (Гришина, 2000, с. 384-386).

В чём же возможные причины "нежелания сторон" разрешать конфликт? "Возможно, тенденцию воспринимать противоречивость собственного опыта не с точки зрения его богатства, а как признак неблагополучия, тупик повлияла "одномерность" коммунистической идеологии", - высказывает свои соображения Л.А. Петровская (Петровская, 1996, с.157-158). Обсуждается также и влияние культуры в широком смысле (Н.В.Гришина, 2000; Л.А. Петровская, 1996). Б.И. Хасан выделяет как препятствие продуктивных подходов к конфликту конфликтофобические явления - "достаточно очевидный и весьма устойчивый страх перед конфликтом как экзистенциальным фактом", который не снижают никакие уговоры и научные доказательства неизбежности и даже полезности конфликта" (Хасан, 1995).

Некий исходный уровень компетентности нужен, чтобы "войти" в процесс построения дружеских отношений, т.к. он требует от человека готовности к преодолению целого ряда противоречий. Они не замечаются, если у человека достаточно внутренних и коммуникативных ресурсов, и превращаются в серьёзную проблему при их дефиците. Хронически застенчивые люди, как отмечает Ф.Зимбардо (Зимбардо, 1996) часто пытаются решить проблему развития отношений, ничего не делая. Перед лицом основного противоречия на пути к близким отношениям "доверие и самораскрытие" - "нежелательная критика, травма" они выбирают безопасность, уходя от риска быть отвергнутыми, из-за чувства самосохранения они, тем самым, теряют обратную связь с людьми, которые вполне разделяют их чувства. Таким образом, застенчивый человек не проявляет важнейшего признака конфликтной компетентности - готовности разрешать противоречия. Ясно также, что подобная неготовность коренится во внутренних конфликтах самосознания (Зимбардо Ф., Смирнова Е.О., Галигузова Л.Н.). Эриксон считает основным условием способности развивать "истинную и зрелую психологическую интимность в общении с другим человеком" нормальное протекание процесса формирования идентичности, т.е. продуктивное разрешение основного конфликта отрочества "идентичность - смешение ролей". "Если молодой человек не может вступать в действительно интимные отношения с другими людьми - и, я бы добавил, **со своими внутренними ресурсами**, то в позднем отрочестве или ранней взрослости его межличностные связи становятся весьма стереотипными, а сам он приходит к глубокому чувству изоляции"... (Эриксон, 1996, с.147).

Однако, самой природой интимно-личностного общения, как показывает проведённый анализ, заданы тенденции, побуждающие их участников активно и заинтересованно действовать в направлении разрешения конфликта и сохранения отношений.

В процессе интимно-личностного общения начинают складываться значимые отношения, а для них характерно, как отмечает Е.А.Хорошилова (Хорошилова, 1984, с. 31-32), образование особых **эмоционально-когнитивных** связей, затрагивающих мотивационную сферу и оказывающих побудительное влияние на участников отношений, тем самым выступающих в качестве связей **мотивационно-когнитивных**. Т. Шибутани также указывает, что чувство как выражение значимости другого "есть один из типов значения - организованное предрасположение действовать по отношению к персонификации, которой приписывается некоторая ценность" (Шибутани, 1999, с. 280).

Мотивирующее действие оказывает также субъектный уровень отражённости другого. Он выступает решающим условием окончательного формирования личностно-доверительного общения и заключается в том, что собственные переживания субъектов и их сопереживания в психологическом смысле обобществляются - принимают форму взаимного участия в

психическом Я другого (В.И. Степанский, 1991). Субъектный уровень отраженности включает в себе целостный образ-переживание другого человека, создающий у его партнера **дополнительные побуждения (мотивы)** (Первышева, 1979).

Феномен "Мы", характеризующий интимно-личностное общение, как мы считаем, предрасполагает участников отношений к действиям в сторону сохранения "их общего" в случае конфликтной ситуации и находим этому подтверждение у Э. Эриксона: "Неотъемлемой частью интимности является дистанцированность, готовность человека отвергать, изолировать и если необходимо, разрушать те силы и тех людей, сущность которых кажется ему опасной", - считает он. "Потребность в определённой дистанции проявляется, в частности, в *готовности укреплять и защищать границы своей территории интимности и общности*, рассматривая всех находящихся за границами с фанатичной "переоценкой малейших различий" между своими и чужими" (Эриксон, 1996, с. 132).

Таким образом, целый ряд существенных характеристик интимно-личностного общения обеспечивает потенциальную готовность его участников разрешать трудности, противоречия, но не гарантирует её. Готовность разрешать конфликты в близких дружеских отношениях, по нашему мнению, есть частный случай проявления субъектности человека как "свойства самодетерминации своего бытия в мире", конституирующей характеристики личности человека (В.А. Петровский, 1996). Ведь в сфере индивидуального бытия "субъектность - это активность в общении как средстве презентации своего психического Я другим людям" (Степанский, 1991).

Однако в понятии субъектность, помимо активности, существенен также аспект осознанности, рефлексивности. "Именно в рефлексивной позиции человека по отношению к самому себе и партнёрам по общению в большой мере проявляется субъектность общающихся сторон, что выступает предпосылкой построения общения как диалога" (Петровская, 2007 с. 105).

Субъектная позиция в конфликте выделяется как важнейшая характеристика конфликтной компетентности (Б.И. Хасан, 1996; Л.А. Петровская, 1997). Она противопоставляется "претерпевающей" (Б.И.Хасан) позиции, "тёмному" участию в конфликте, когда человек не отдаёт себе отчёта, куда "несёт его ход событий" (Л.А. Петровская). Субъектная же позиция - это, прежде всего, рефлексивная культура, которая позволяет человеку более-менее адекватно видеть и прогнозировать ситуацию и быть способным становиться "посредником самому себе" в конфликте. Она подразумевает также готовность и умение исследовать собственный психологический потенциал, а также реконструировать психологический облик и основания действий партнёров и характеристики ситуации.

Следовательно, готовность разрешать конфликты в близких отношениях с другими тесно связана с овладением субъектной позицией в общении.

Особенности способов и ценностно-смысловой аспект взаимодействия при разрешении конфликтов

Особенности способов разрешения конфликтов в интимно-личностном общении определяют, как мы считаем, его существенные признаки, выделенные на основе литературного обзора:

- взаимная ценность, значимость;
- взаимное доверие, основанное на обоюдной актуальной значимости и ощущении безопасности - "общение становится доверительным в глубоком, сокровенном смысле, поскольку речь идёт о доверии партнёру себя, своего внутреннего мира, а не только "внешних сведений" (Петровская, 1996, с. 152);
- психологическая интимность - концентратом доверительного общения становится наиболее интимное содержание психического Я: личные переживания и ценности субъектов";
- принятие друг друга, взаимопонимание (Д.Б. Эльконин, Т.В. Драгунова, 1967; J. Youniss and J. Smollar, 1985; Dgordano P., 1995);
- другой человек обретает психологический статус ближнего, что переживается человеком как чувство "Мы", доверительность, *открытость влияниям*. Согласно Б.Ф. Поршневу, "психологическая общность ("мы") в её предельном чистом случае - это есть поле... абсолютной веры" (Поршнев, 1971, с.14);
- двойственность - внутренне/внешняя природа: отношение другого переживается и открывается внутри, как реальность одновременно внутренняя и внешняя по отношению к субъекту (Смирнова, 1998);
- соучастие во внутренней жизни другого - "собственные переживания субъектов и их сопереживания в психологическом смысле обобществляются - принимают форму взаимного участия в психическом Я другого" (Степанский, 1991); "личная, внутренняя жизнь одного становится достоянием другого и он становится как бы её фактическим участником» (Возрастные и индивидуальные особенности, 1967, с. 315.);
- формирование совокупного психического Я как продукта и одновременно основания высшей специфически человеческой формы межличностного общения" (Степанский, 1991);
- актуализация побудительной сферы - "субъектный уровень отраженности включает в себе целостный образ-переживание другого человека, создающий у его партнера дополнительные *побуждения* (мотивы)" (Петровский А.В., Петровский В.А., 2000). Значимые отношения, образуются, не столько эмоционально-когнитивными сколько мотивационно-когнитивными связями (Хорошилова, 1984).
- межличностное влияние - "мы" - это область взаимодействия, характеризующаяся взаимным влиянием и взаимным уподоблением людей друг другу. Именно результатом влияния значимого партнёра являются: уподобление ему, отождествление с ним, заимствование его важных психологических черт,

согласие на контроль с его стороны, доверие. Принятие индивидом влияний другого посредством идентификации имеет место в случае, когда это влияние исходит от лиц, к которым индивид положительно относится (Хорошилова, 1984).

Главным психологическим законом такого общения, показателем его качества, является взаимность партнёров (В.И. Степанский, 1991; E. Vaquera and G. Kao, 2007), наличие того, что К.С. Станиславский назвал "встречным током". Причём взаимность, подразумевающая и презентацию своей индивидуальности, и приятие индивидуальности другого (Станиславский, 1991, с.с. 271, 277).

Т.П. Скрипкина отмечает, что лишь для дружеских отношений характерна тенденция совпадения или симметричности психологических позиций в плане доверия к себе и доверия к другому: "субъект относится к себе как к ценности, а к другому как к себе". "В этом случае можно говорить об идеальной модели взаимодействия, ибо это способствует возникновению *подлинно диалогического общения*, способного порождать новые смыслы" (Скрипкина, 1999, с. 25).

Диалог как форма общения, в отличие от монолога, также характеризуется симметричностью взаимодействия при наличии двух различных смысловых позиций: взаимной обращённостью его участников друг к другу, взаимностью, сопоставимостью воздействий - "каждый нуждается в слове другого, открыт его воздействию и сам своим словом способен оказать не менее сильное воздействие на партнёра", "особой настроенностью каждого из партнёров на восприятие друг друга, особым уровнем взаимопонимания" (Кучинский, 1988, с. 48). "Диалогическое существование обретает даже в крайнем одиночестве глубокое, придающее ему силы предчувствие взаимности; монологическое - даже в нежнейшем общении не выходит за пределы своей самости", - пишет М. Бубер (1995, с.109).

Взаимная обоюдная активность решительно отличает диалог от монолога с его явной асимметричностью взаимодействий. В своей тенденции внешний монолог как форма асимметричного субъект-субъектного взаимодействия стремится перейти в форму субъект-объектного взаимодействия, тем самым, выходя за пределы общения (Кучинский, 1988).

Таким образом, диалог как способ общения соответствует природе интимно-личностного общения.

В конфликте же наиболее явным образом проявляются нарушения общения. Как отмечают А.Силларс и Дж. Вейсберг: "Впечатляющей чертой интенсивного интерперсонального конфликтного взаимодействия является дезинтеграция конвенциональных схем беседы" (цит. по Гришина, 2000, с. 385). Стороны охотнее пользуются способами общения, затрудняющими понимание того, что собственно происходит. Хотя дезорганизация взаимодействия в конфликте особенно явно проявляется именно в вербальной коммуникации, именно через вербальную коммуникацию и оказывается возможным поиск

взаимопонимания. Между тем, коммуникация может помочь только тогда, когда *обе стороны* ищут способ достичь взаимопонимания (Мерлин, 1996). А способом, ведущим к восстановлению взаимопонимания между участниками ситуации, является диалог. И тогда конфликтная компетентность в сфере интимно-личностного общения должна включать, по нашему мнению, способность восстанавливать и поддерживать диалог как основной способ преобразования этого типа отношений в условиях конфликта.

Идеи понимания диалога как подлинного общения и пути взаимопонимания нашли своё яркое воплощение в работах М.М. Бахтина, М. Бубера. В современной понимании диалога обнаруживается связь с конфликтным аспектом общения и его преодолением: диалог трактуется **"как столкновения разных умов, разных истин, несходных культурных позиций, составляющих единый ум, единую истину и общую культуру"** (Баткин, 1978, с. 137). Диалог **основан на несогласии**. Процесс идёт через преодоление непонимания и несогласованности. Совместная духовная работа ведёт к единству голосов, согласию двоих" (Стрелкова, Стрелков, 2007 С. 240).

В конфликтной ситуации продуктивен "совместный поиск некой общей позиции, отчего столкновение и борьба мнений становится диалогом, а его участники - партнёрами" (Каган, 1978, с. 147).

Диалог воплощает морально-этические нормы равноправия, взаимоуважения, взаимопонимания. Именно поэтому, *"диалог как принцип общения* придаёт межличностному конфликту конструктивный смысл, позволяет конфликту стать источником развития личностных смыслов, ценностей, формирования межличностной культуры (культуры со-бытийности, культуры "границ")" (Братченко, 1990).

Понимая широту понятия "диалог", мы считаем необходимым уточнить те его признаки, которые соответствуют особенностям интимно-личностного общения.

С.Л. Братченко вводит понятие "межличностный диалог", соответствующее "диалогу на высшем уровне, диалогу личностей", и выделяет его основные атрибуты: свобода собеседников; их равноправие (взаимное признание свободы); личностный контакт между ними на основе сопереживания и взаимопонимания. Он подчёркивает, что "если равноправие служит прежде всего регулированию межличностного взаимодействия..., то действительная основа глубинного контакта, связующая нить диалога - это процесс сопереживания, т.е. эмоционально-интуитивное постижение собеседниками внутреннего мира друг друга, создающее единство встречи индивидуальных переживаний" (Братченко, 1997, с. 215-216). Это понимание соответствует, по сути, понятию подлинного диалога М. Бубера (Бубер, 1995).

Таким образом, можно выделить следующие признаки подлинного межличностного диалога:

- **наличие собственного внутреннего мира, своей позиции** (М. Бубер, 1995) - "конечно, для того, чтобы идти навстречу другому, надо иметь

отправную точку, быть у себя. Диалог между просто индивидами - только набросок, осуществляется же он только между личностями. Но что может столь существенно превратить индивида в личность, если не строгий и светлый опыт диалога, который учит его безграничному содержанию границы?" (Бубер, 1995, с.110).

- **равноценность партнёров** - диалог предполагает равное партнёрство (Л.А. Петровская, 1996), взаимное признание свободы (С.Л.Братченко, 1997).

- **обращённость друг к другу, взаимная направленность внутреннего действия** (М. Бубер, 1995) - "диалог не ограничивается общением людей друг с другом, он есть отношение людей друг к другу, выражающееся в их общении. Отсюда следует, что даже если можно обойтись без слов, без сообщения, одно должно в любом случае необходимо присутствовать в диалоге - два участвующих в диалоге человека, очевидно, должны быть ... всё равно с какой мерой активности или сознания активности обращены друг к другу" (Бубер, 1995, с. 99);

- **личностный контакт** между участниками **на основе сопереживания и взаимопонимания** (С.Л. Братченко, 1997).

Как ясно из вышесказанного, способность к полноценному межличностному диалогу диалектически связана с развитием личности: с одной стороны, личность - необходимая предпосылка, условие диалога; с другой, вследствие онтологической недостаточности личности, диалог с другой личностью - есть способ её наиболее полноценного существования и развития.

Овладение диалогом - по существу, овладение комплексом воплощённых в нём морально-этических норм, что напрямую связано с развитием личности в понимании Д.Б. Эльконина как "такого субъекта, деятельность которого регулируется соподчинёнными мотивами и этическими нормами и правилами" (Эльконин, 1995, с. 59). С этой точки зрения, развитие способности к межличностному диалогу, особенно в ситуации конфликта, может рассматриваться как важный индикатор личностного развития подростка. Первый со-бытийный опыт близкой дружбы со сверстником приобретает особую ценность в свете личностного развития: "такому диалогу, в основе которого лежит экзистенциальное равенство, нельзя научить и научиться, его можно только пережить... Но однажды пережитое таким образом оказывает значительное воздействие на развитие личности" (Хараш, 2007, с. 251).

По мнению целого ряда авторов (Г.М. Кучинский, 1988; Л.А.Петровская, 1990; Т.А. Флоренская 1995; Т.И. Пашукова, 1998, А.В. Петровский, В.А. Петровский, 2000; Б.Д. Эльконин, 1999; В.В. Знаков, 2005), *психологическим механизмом*, лежащим в основе межличностного взаимопонимания, действительного общения с Другим и, соответственно, способности к диалогу является децентрация.

Какое же соотношение между рефлексией, традиционно полагаемой в качестве ключевого психологического механизма конфликтной компетентности

и децентрацией? Рефлексивная природа децентрации, обеспечивающей взаимопонимание и кооперацию, ясно показана Г.П. Щедровицким. Понять для него - это значит, прежде всего, восстановить смысл сообщения, выделить зафиксированные в них объекты и "взять" их в таком ракурсе и в таких отношениях, в каких их брал второй индивид". Это встать на его точку зрения, понять его деятельностную позицию и при этом сохранить свою деятельностную позицию и свою собственную "точку зрения".

По мнению Г.П. Щедровицкого, такой путь и способ понимания возможен и встречается только в тех случаях, когда индивид *обладает совершенно особыми и специфическими средствами понимания*, "позволяющими ему, грубо говоря, объединять обе позиции и обе точки зрения, "видеть" и знать то, что "видит" и знает второй, и, одновременно с этим, то, что должен "видеть" и знать он сам..." (Щедровицкий, 1994 с. 53). В практике общения, утверждает он, "мы бесспорно сталкиваемся и с такими случаями". Особенность функционирования рефлексии при этом состоит в том, что "рефлектирующая позиция вырабатывает свои специфические знания, но при этом не имеет ещё своих специфических и внешне выраженных средств и методов". В этом случае автор говорит о *смысловой* (или допредметной) *рефлексии*, в отличие от "предметной рефлексии", которая выработала и зафиксировала свои особые средства и методы, нашла им подходящую онтологию.

Т.И. Пашукова рассматривает механизм децентрации "как базовый для механизмов межличностного познания: для идентификации, рефлексии и эмпатии, поскольку он включает в себя в качестве элементов позицию и раскрывающуюся с неё систему отношений" (Пашукова, 1998, с. 79).

Понимание того, что децентрация является результатом столкновения (конфликта), общепринято и отражено в психологическом словаре: "децентрация - **механизм** преодоления *эгоцентризма* личности, заключающийся в изменении точки зрения, позиции субъекта в результате **столкновения**, сопоставления и интеграции её с позициями, отличными от собственной (Психология. Словарь, 1990, с. 99). Таким образом, очевидна теснейшая связь развития децентрации с развитием конфликтной компетентности в межличностном общении: "источником децентрации выступает непосредственное или интериоризованное *общение* с другими людьми (внутренний диалог), в ходе которого происходит **столкновение противоречивых точек зрения**, побуждающее субъекта к преобразованию смысла *образов, понятий и представлений* в собственной познавательной позиции". С другой стороны - уровень развития децентрации "определяет эффективность коммуникативного взаимодействия" (Там же).

Таким образом, есть основания трактовать децентрацию как рефлексивный механизм, обеспечивающий обнаружение противоречий в интимно-личностном общении и разрешение в их в процессе диалога.

Таким образом, **содержанием конфликтной компетентности в интимно-личностном общении в ценностно-смысловом аспекте** выступает

способность удерживать отношение к другому, устойчивое в конфликте, отвечающее принципам субъект-субъектных отношений и задающее внутреннюю и внешнюю обращённость к Другому. Мотивационная составляющая представляет собой готовность разрешать противоречия в общении, занимая активную разрешающую рефлексивно-эмпатийную позицию в конфликте. Основным способом разрешения конфликта выступает межличностный диалог как способ общения и взаимодействия. Психологическим механизмом, обеспечивающим взаимопонимание, диалог и адекватную координацию своего действия с действием сверстника в конфликте, является децентрация.

Литература

Баткин Л.М. Итальянские гуманисты: стиль жизни, стиль мышления. - М.: Наука, 1978. - 180 с.

Березин С.В., Лисецкий К.С. Личностно-развивающий потенциал подростковых конфликтов // Вестник СамГУ. Психология.- 1996. - № 1.

Братченко С.Л. Межличностный диалог и его основные атрибуты// Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии/ Под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. - М.: Смысл, 1997. - 336 с.

Братченко С.Л. Межличностный конфликт как общение // Конфликт в конструктивной психологии: Тез. докл. и сообщ. II науч.-практ. конф. по конструктивной психологии. - Красноярск. - 1990. - С. 27-31.

Бубер М. Диалог // Два образа веры - М.: "Республика", 1995. - 464 с.

Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков. Под ред. Эльконина Д.Б., Драгуновой Т.В. - М., 1967.

Галигузова Л.Н. Психологические особенности застенчивых дошкольников// Межличностные отношения ребёнка от рождения до 7 лет/ Под ред. Смирновой Е.О. - Москва-Воронеж, 2001 - 240 с. - гл. 2.

Гришина Н.В. Восприятие и анализ конфликтной ситуации как фактор её эффективного преобразования// Конфликт в конструктивной психологии: Тез. докл. и сообщ. II науч.-практ. конф. по конструктивной психологии. - Красноярск. - 1990. - С. 46-49.

Гришина Н.В. Психология конфликта. - СПб.: Издательство "Питер", 2000. - 464 с.

Зимбардо Ф. Застенчивость (что это такое и как с ней справиться). - СПб.: Питер Пресс, 1996. - 256 с.

Знаков В.В. Психология понимания: проблемы и перспективы. - М.: Ин-т психол. РАН, 2005 - 448 с.

Каган М.С. Мир общения. Проблема межсубъектных отношений. - М., 1988.

Кучинский Г.М. Психология внутреннего диалога. - Минск: Изд-во "Университетское", 1988. - 206 с.

Пашукова Т.И. Эгоцентризм в подростковом и юношеском возрасте: причины и возможности коррекции. - М.: Институт практической психологии, 1998. - 160 с.

Первышева Е. В. Межличностный конфликт как фактор социализации старших подростков: дис ... канд. психол. н. - 1979. - 157 с.

Перре-Клермон А.-Н. Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей: Пер. с фр. - М.: Педагогика, 1991. - 248 с.

Петровская Л.А. О природе компетентности в общении// Петровская Л.А. Общение - компетентность - тренинг: Избранные труды. - М.: Смысл, 2007. - С. 102-108.

Петровская Л.А. Развитие компетентного общения как одно из направлений оказания психологической помощи// Введение в практическую социальную психологию / Под ред. Ю.М. Жукова, Л.А. Петровской, О.В. Соловьёвой. - М.: Смысл, 1996. - 373 с.

Петровский А.В., Петровский В.А. Категориальная система психологии// Вопросы психологии. - 2000. - № 5. - С.3-18.

Пиаже Ж. Суждение и рассуждение ребёнка - СПб: Союз, 1997. - 283 с.

Поршнева Б.Ф. Контрсуггестия и история// История и психология. - М., 1971.

Психология. Словарь/ Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. - М.: Политиздат, 1990. - 494 с.

Скрипкина Т.П. Взаимодействие как основание межличностных взаимодействий // Вопросы психологии. - 1999. - № 5. - С.21-31.

Скрипкина Т.П. Доверие как социально-психологический феномен: автореф... доктора психол. наук. - Ростов-на-Дону, 1998.

Смирнова Е.О. Межличностные отношения в обучении // Педагогика развития: проблема образовательных результатов: Материалы 5-й науч.-практ. конф. - Красноярск. - 1998. - ч. 1. - С. 75-79.

Смирнова Е.О. Моральное воспитание ребёнка с позиции культурно-исторического подхода//Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление: Материалы 9-й научно-практ. конференции. - Красноярск, 2003. - С. 138-146.

Станиславский К.С. Работа актёра над собой - М., 1991.

Степанов С.Ю., Семёнов И.Н. Рефлексивно-инновационный процесс: модель и метод изучения// Психология творчества/ Под ред. Я.А. Пономарёва. - М.: Наука, 1990. - гл.4. - С. 64-92.

Степанский В.И. Субъектность - предпосылка личностной формы общения // Вопросы психологии. - 1991. - № 5. - С. 98-103.

Стрелкова Л.П., Стрелков Ю.К. Время - ткань диалога? // Психология общения: тренинг человечности: Тез. междунар. науч.-практ. конф., посвящённой 70-летию со дня рождения Л.А. Петровской. - М.: Смысл, 2007. - 333 с. - С. 240.

Флоренская Т.А. Диалогическое общение как путь духовного преобразования личности // Гуманистические проблемы психологической теории. - М.: Наука, 1995. - 214 с.

Хараш А. У. Ценность слова: о психосемантике диалогической преднастройки// Психология общения: тренинг человечности : тез. междунар. науч.-практ. конф., посвящённой 70-летию со дня рождения Л. А. Петровской. - М.: Смысл, 2007. - С. 253-254.

Хасан Б.И. Конструктивная психология конфликта. – СПб.: Питер, 2003.

Хасан Б.И. Конфликтная компетентность - атрибутивный эффект развивающего обучения// Педагогика развития: Проблемы современного детства и задачи школы. Материалы 3-ей науч.-практ. конф. - Красноярск, 1996 г. - ч. 1. - С. 42-47.

Хасан Б.И. Психотехника конфликта: Учеб. пособие. - Красноярск, Изд-во КрасГУ, 1995. - 98 с.

Хорошилова Е.А. Феномен субъективной значимости другого человека: дис. ...канд. психол. наук - М. 1984 -31-32 с. - 155 с.

Шибутани Т. Социальная психология. Пер. с англ. В.Б. Ольшанского. - Ростов н/Д.: изд-во "Феникс", 1999. - 544 с.

Щедровицкий Г.П. Коммуникация, деятельность, рефлексия/ Бюллетень клуба конфликтологов. - Красноярск, 1994. - Вып. 3. - ч. II. С. 49-60.

Эльконин Б.Д. Содержание обучения в подростковом возрасте // Педагогика развития: Содержание образования как проблема. Материалы 6-ой науч.-практ. конф. - Красноярск, 1999. - ч. 1. - С. 3-13.

Эльконин Д.Б. Выдержки из научных дневников (1905-1983) // Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах: Под ред. Д.И. Фельдштейна. - М. Изд. "Институт практической психологии", Воронеж: НПО "МОДЕК", 1995, - 416 с. - С. 358 - 405.

Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: Пер. с англ. - М.: Прогресс, 1996 - 344 с.

Ardington A.M. Playfully negotiated activity in girls' talk // Journal of Pragmatics. January 2006. - V. 38. - Is. 1 - P. 73-95.

Fondacaro M.R., Duncle M.E., Pathak M.K. Procedural Justice in Resolving Family Disputes: A Psycho-social Analysis of Individual and Family Functioning in Late Adolescence// Journal of Youth and Adolescence, February, 1998. - V. 27. - N. 1. - P. 101-119.

Giordano P.C. The Wider Circle of Friends in Adolescence // AJS. - V. 101. - N. 3. - P. 661-697.

Laursen B., Collins W.A. Interpersonal Conflict During Adolescence // Psychological Bulletin, March 1994 - V. 115. - Is. 2. - P. 197-209.

Noakes M.A., Rinaldi C.M. Age and Gender Differences in Peer Conflict // Journal of Youth and Adolescence, December 2006. - V. 35. - N. 6. - P. 523-543.

Raffaelli M. Young's Conflicts with Siblings and Friends // Journal of Youth and Adolescence, October, 1997. - V. 26. - N. 5. - P. 539-558.

Youniss J. and Smollar J. Adolescent Relations with Mothers, Fathers, and Friends. - Chicago: University of Chicago Press. 1985.

Контрольные вопросы

1. Раскройте существенные признаки интимно-личностного общения?
2. Какова специфика противоречий в интимно-личностном общении?
3. Каково психологическое содержание готовности преодолевать противоречия в интимно-личностном общении?
4. В чём особенности способов и ценностно-смысловой аспект взаимодействия при разрешении конфликтов в интимно-личностном общении?
5. Можно ли поддерживать с другим человеком интимно-личностное общение, не обладая конфликтной компетентностью?
6. На каком основании децентрация полагается как основной психологический механизм конфликтной компетентности в общении?
7. Как различить межличностный диалог и «диалогоподобные» формы общения?

Глава 4. Возможности развития конфликтной компетентности подростков средствами образования

Становление конфликтной компетентности как сложного личностного образования происходит в течение всей жизни человека в тесной связи с возрастным развитием. В детских возрастах конфликтная компетентность становится по мере проживания и разрешения конфликтов - с приобретением опыта. "Не имея достаточно ресурса для удержания столкновения в режиме его анализа и разрешения, ребёнок либо реализует автоматизированные стратегии поведения, гарантирующие выигрыш, либо стратегии избегания-защиты (Хасан, 1996а, с. 44). Повышенная конфликтность становится нормой в подростковом возрасте, и это означает, что подросток достаточно часто сталкивается с необходимостью определяться и действовать в конфликте. Однако возможности становления конфликтной компетентности подростка, на наш взгляд, не исчерпываются стихийно проживаемой практикой разрешения конфликтов. Отношение к конфликту и индивидуальные ресурсы его разрешения приобретают на этом возрастном этапе принципиальную возможность стать осознанными.

Подростковый возраст выступает, с нашей точки зрения, периодом становления "личностного ядра" конфликтной компетентности - субъектной, авторской позиции (К.Н. Поливанова), что безусловно подразумевает определённую степень осознанности - "примат осознанного в субъектных проявлениях человека всё же можно считать общепризнанным", - считает А.К. Осницкий (Осницкий, 1996, с. 13). В этом смысле, до подросткового возраста ребёнок вряд ли является автором своей активности - "досубъектные психические проявления человека являются скорее предпосылками субъектности и проявляются как зачаточные формы активности: созерцание - ещё не созерцание; общение - ещё не общение..." (Осницкий, 1996, с.11).

Основным отличием подросткового этапа становления конфликтной компетентности мы считаем также то, что образовательная задача "освоения конфликтной конструкции как специфической организованности деятельности (действий)" (Привалихина, 2004) может быть поставлена открыто и явно. И прежде всего, на материале субъективно значимых для подростков полоролевых и межличностных конфликтов.

Приобретение знания о природе и процессе разрешения конфликта, о возможном диапазоне стратегий и тактик поведения в конфликте открывает путь для освоения конфликта на понятийном уровне и опирается на становящиеся возможности понятийного мышления и рефлексии подростка. Рефлексивный характер знаний рассматривается в качестве главного признака компетентных специалистов: "Они лучше знают, что именно они знают..., они лучше знают, как использовать то, что они знают" (Холодная, 1997, с. 255). Рефлексивный характер компетентности удачно выразила Т.И. Привалихина (2004): "нельзя быть компетентным и не знать об этом".

Создавая условия для становления конфликтной компетентности, школа способствует развитию ресурсов подростка, отвечающими «вызовам» современной социальной действительности

В настоящее время в образовательном пространстве школы уже существуют отдельные учебные курсы и проекты, направленные на развитие конфликтной компетентности. Так в условиях Красноярской гимназии "Универс" действует учебный курс, опирающийся на началах психологии, этики, права "Интересы. Ценности. Нормы" (ИЦН) для 5-7 кл. (Б.И. Хасан, А.В. Дорохова), специально спроектированный для обеспечения продуктивного разрешения половозрастных и идентификационных конфликтов подростками, развития их конфликтной компетентности. Курс устроен принципиально деятельностно. Это не столько разговор о конфликте, сколько анализ и практика разрешения возникающих в процессе обсуждения противоречий, моделирование учебного конфликта на материале тем, актуальных для подростков: «Отношение ко мне», «Я и мои сверстники», и т.п.

В качестве одного из основных методов реализации программы курса предлагается конфликтное конструирование. Предлагается не только конструировать учебно-предметные конфликты, но и обсуждать, анализировать вместе с подростком конфликтную ситуацию, основания, создавшие конфликтное противоречие, возможные варианты решения конфликта, соотносить их с конкретной ситуацией и целями конфликтующих сторон. Проведённое нами исследование [4] показало, что в рамках курса ИЦН подростку могут быть переданы продуктивно-ориентированные представления о конфликте, а также некоторые средства анализа межличностного конфликтного взаимодействия.

Подходя к решению задачи выявления результатов курса, мы разработали рабочую модель содержания конфликтной компетентности и представление об особенностях её становления в подростковом возрасте с позиций конструктивной психологии конфликта и культурно-исторической концепции.

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

Указанные выше авторы единодушны в том, что ключевое значение имеет отношение-установка: как участники воспримут конфликт, как отнесутся к нему - часто оказывается решающим для его преодоления. Продуктивный подход предполагает отношение к конфликту "как шансу решить назревшие противоречия и тем самым продвинуться в развитии личности и ситуации"

(Л.А. Петровская), что и определяет его восприятие не как досадной помехи, а скорее как задачи, требующей творческого решения.

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

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

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

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

Изложим последовательно обоснование, методы и результаты проверки этих предположений.

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

Представление о конфликте, будучи частью индивидуального сознания, является как отражением "внутреннего опыта", так и предвосхищением поведения, установкой, как и другие обыденные представления (Л.С. Выготский, Д.А. Леонтьев и др.). У подростков представления о конфликте могут складываться как под влиянием воспитания, обучения, так и из личного опыта, стихийно. Хотя выполнено исследование представлений подростков о конфликте (Семёнов А.В., 2002), в литературе не обнаружен их анализ с точки зрения продуктивности.

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

стремление поскорее избавиться от конфликта, например, с помощью подавления, избегания или ухода.

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

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

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

Ответы анализировались по следующим параметрам:

1. Отношение к конфликту.
2. Понимание функций конфликта.
3. Позиция в конфликте.
4. Способы действия и взаимодействия в конфликте.
5. Ориентация на партнёров по взаимодействию.

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

1. Отношение к конфликту

0 - конфликт воспринимается как исключительно деструктивное, угрожающее явление;

1 - конфликт воспринимается как нежелательное, но неизбежное явление;

2 - конфликт воспринимается как нормальное, естественное явление;

3 - преобладает отношение к конфликту как потенциально-продуктивному.

Примеры из анкет:

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

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

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

2. Понимание как позитивных, так и негативных сторон конфликта

0 - названы только отрицательные стороны конфликта;

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

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

3 - преобладают положительные стороны конфликта.

Примеры «плюсов» конфликта из анкет:

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

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

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

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

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

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

3. Понимание конфликта как средства разрешения противоречий, проблем

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

1 - конфликт как способ предъявить претензии другим;

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

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

Примеры из анкет:

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

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

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

4. Готовность занимать субъектную, разрешающую позицию в конфликте

0 - претерпевающая, пассивная, избегающая позиция;

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

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

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

Примеры из анкет:

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

"...стараясь не замечать этого человека, надоеет - сам помирится" (д., 12 л.);

"...всё-таки стараюсь его избежать" (м., 11 л.) - 0 б.

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

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

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

5. Ориентация на учёт позиции другого, совместное решение конфликта

0 - эгоцентризм: переживание, осознание исключительно своей позиции;

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

2 - готовность выяснять, понимать позиции других;

3 - поиски решения, удовлетворяющего интересы всех участников конфликта.

Примеры из анкет:

"Люди конфликтуют, чтобы отстоять своё мнение и превосходство" (д., 12 л.); "Если уж конфликт начинается, то я виню во всём партнёра, ругаю всех, но не себя" (м., 12 л.);

"Было бы лучше, если бы в конфликте всегда побеждала я" (д., 12 л.) - 0 б.

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

«Было бы лучше, если бы конфликт был взаимным выяснением мнений друг друга» (д., 13 л.); «Считаю, что для наилучшего разрешения конфликта надо посмотреть на конфликт глазами конфликтующего с тобой человека и понять, какие у него потребности», (д., 13 л.);

«В конфликте я обычно пытаюсь понять другого. И мне это иногда удаётся. Часто я отстаиваю своё мнение, но не забываю прислушиваться к мнению другого» (д., 13 л.) - 2 б.

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

6. Представление о поведении в конфликте

0 - драка, силовое противостояние;

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

2 - необходимо решать конфликт мирно; обращение к посреднику.

3 - необходимость мирных переговоров, поиска взаимоприемлемого решения.

Примеры из анкет:

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

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

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

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

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

Таблица 1

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

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

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

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

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

над анкетой, которая подчас отражала опыт живого размышления подростка. Для старших подростков работа над этой анкетой представляла гораздо меньший интерес, в ответах мальчиков особенно явно звучала тема конфликтов с противоположным полом, выраженная в "провокативном стиле".

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

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

2. Для оценки уровня **владения средствами анализа конфликтного взаимодействия** применялся метод анализа конкретных ситуаций. Разработанная методика предполагала анализ конфликтной ситуации, описанной в отрывке из повести Э.Блайтон «Тайна пропавшего ожерелья» по предложенным вопросам, которая была отобрана экспертами из нескольких предложенных текстов и отвечала следующим критериям: представляла собой явную конфликтную ситуацию, имеющую завязку и разворачивание; её участниками являлись сверстники испытуемых; и в целом была понятна подросткам.

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

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

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

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

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

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

1. способность обнаружить противоречие (действительную причину конфликта) в ситуации общения сверстников, не путать её с поводом, обстоятельствами конфликта;

2. способность реконструировать основания действий участников - мотивы, цели, намерения, ценности и т.п.;

3. владение схематизацией как средством анализа конфликтного взаимодействия;

4. умение применить знания о возможных стратегиях поведения в конфликте к анализу конкретной ситуации;

5. способность найти пути продуктивного разрешения конфликтной ситуации.

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

1. Видит ли подросток причину конфликта:

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

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

3 балла: ясно называет истинную причину конфликта.

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

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

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

3 балла: основания названы ясно у обоих участников.

3. Может ли отобразить конфликт схематично:

1 балл: отображены участники и их столкновение;

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

3 балла: конфликтная ситуация отображена полно.

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

1 балл: выделен один основной способ;

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

3 балла: адекватно названы способы и их смена участниками.

5. Какие действия предполагает на месте участников :

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

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

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

Основные результаты:

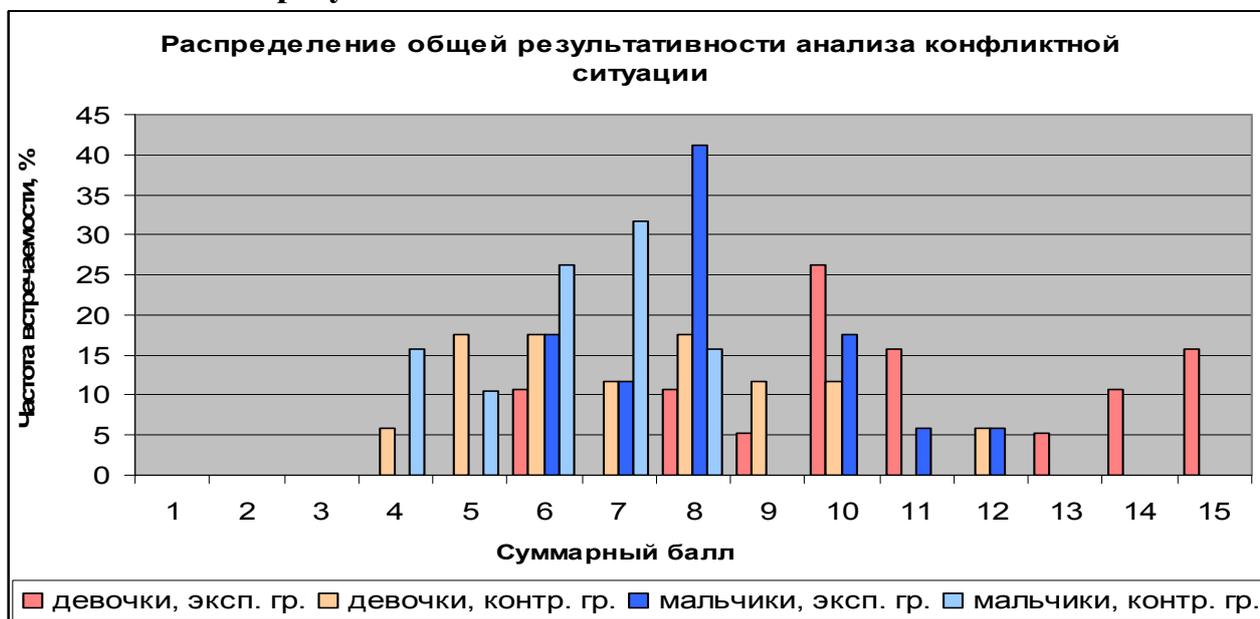


Рис. 1. Распределение общей результативности анализа конфликтной ситуации в экспериментальной и контрольной группах

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

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

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

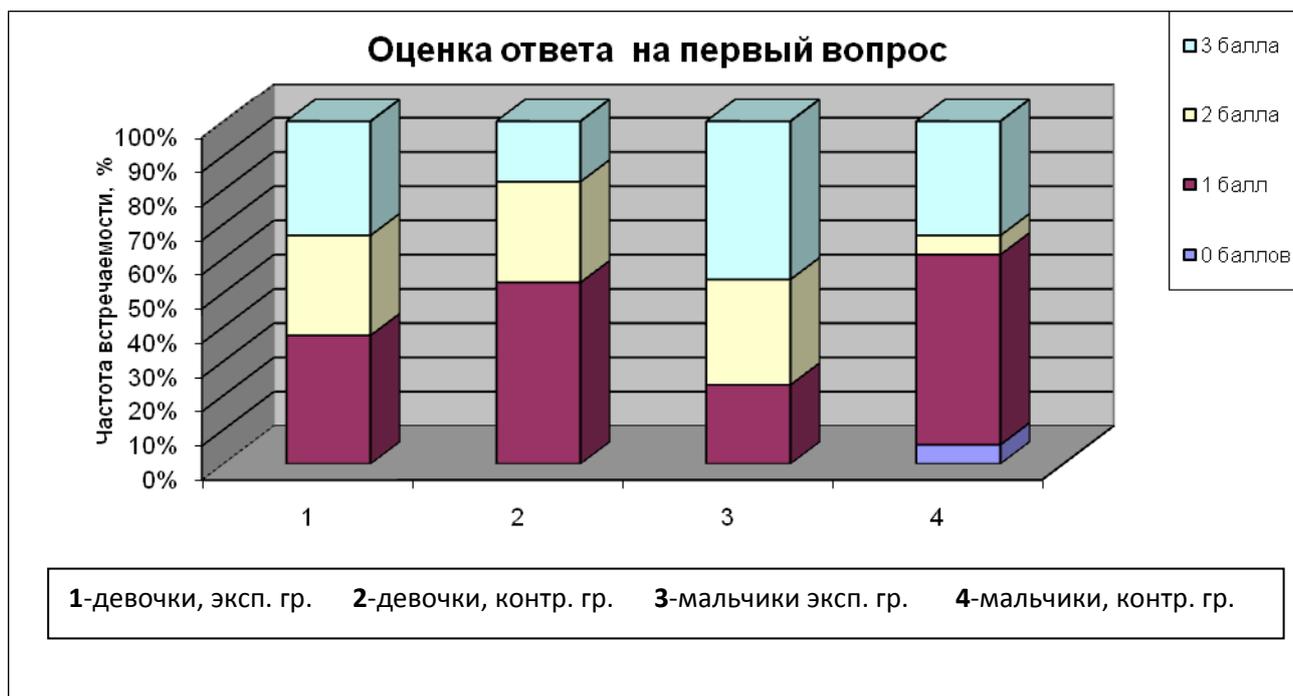


Рис. 2. Средние результаты ответов на вопрос № 1: «Как ты думаешь, в чем причина сложившейся ситуации?»

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

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

Ответы в один балл, свидетельствующие о возникновении определённых проблем с разделением причины и повода преобладали в контрольной группе (52,9% девочек 52,6% мальчиков). Примерами могут служить следующие ответы: *Я думаю, что причина была в том, что девочка модничала и не хотела идти* (Кристина Г., контр. гр.): *«Причина в том, что Пип обнаружил, что лимонад кончился, а сам очень хотел пить. Пип не хотел сам идти за*

лимонадом, поэтому решил заставить младшую сестру сходить за напитком. Так разгорелся конфликт, потому что сестра тоже не хотела идти за лимонадом» (Анатолий С., контр. гр.). При этом 5,3% мальчиков этой группы не ответили на поставленный вопрос или ответили неадекватно, например: «Причина в том, что Пип ленивый» (Артем Д., контр. гр.).

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

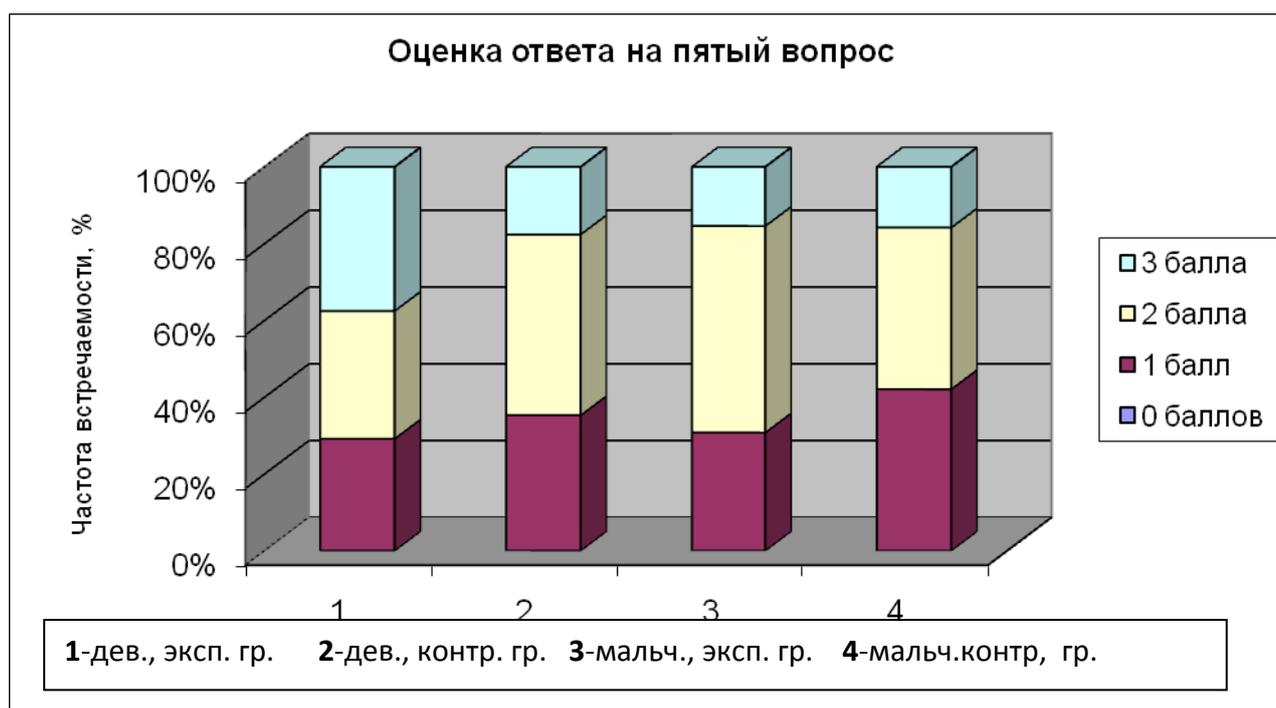


Рис 3. Средние результаты ответов на вопрос № 5:
«Какими были бы твои действия для разрешения подобной ситуации?»

Большинство ребят выполнили задание на два балла: предложили какой-либо конструктивный способ разрешения конфликта с учётом конкретной ситуации. Например: «Я бы сходила, ведь выпила я сама лимонад, значит я и должна идти за лимонадом» (Кристина Г., контр. гр.). «Я бы не утирался и сам

пошел за двумя бутылками лимонада» (Максим Б., эксп. гр). В такого рода ответах значимо лидируют мальчики экспериментальной группы.

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

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

Осведомлённость в возможных стратегиях (по К.Томасу) конфликтного поведения позволяет использовать их как средство вычленения различных способов и оценивания конфликтного поведения участников. И главное, учась реконструировать основания действий участников конфликта, подростки учатся прорабатывать варианты собственного поведения в конфликте с учётом поведения другого. Представленное исследование было задумано нами как попытка эмпирической проверки ресурсных возможностей конфликтологического курса для подростков. Мы обнаружили его позитивное влияние на развитие таких внутренних ресурсов подростков, как способность к анализу межличностного конфликта и поддержание продуктивных представлений о конфликте. Разумеется в проведённом эмпирическом исследовании нами подтверждены результаты курса только по двум направлениям из того многообразия предполагаемых результатов социально-психологического курса, в котором подростки работают в течении двух с половиной лет. Задача их обнаружения является по-прежнему актуальной. Необходимо отметить, что важным результатом курса являются также "взрыхления почвы" и инициация дальнейшего самостоятельного движения подростка в направлении развития собственной конфликтной компетентности.

Литература

Гришина Н.В. Психология конфликта - СПб. : Питер, 2000. - 464 с.

Дорохова А.В. Учебный курс для подростков как средство формирования конфликтной компетентности // Журнал практического психолога. - 1999. - № 2. - С. 30-46.

Дорохова А.В. Учебный курс как средство становления конфликтной компетентности подростков: дис. ... канд. пед. наук. - Красноярск, 1998. - 151с.

Осницкий А.К. Проблемы исследования субъектной активности// Вопросы психологии. - 1996. - № 1. - С. 5-19.

Петровская Л.А. К вопросу о природе конфликтной компетентности //

Вестник МГУ. Серия: Психология. - 1997. - № 4. - С. 41- 45.

Петровская Л.А. Развитие компетентного общения как одно из направлений оказания психологической помощи // Введение в практическую социальную психологию / под ред. Ю.М. Жукова, Л.А. Петровской, О.В. Соловьёвой. - М.: Смысл, 1996. - 373 с.

Поливанова К.Н. К проблеме ведущей деятельности в подростковом возрасте // Психологическая наука и образование. - 1998. - № 3-4.

Поливанова К.Н. Психологическое содержание подросткового возраста // Вопросы психологии. - 1996. - № 1. - С. 20-33.

Привалихина Т.И. Уровень и содержание конфликтной компетентности как образовательный эффект начальной школы: дис. ...канд. психол. н. - Красноярск. 2004. - 145 с.

Семенов А. В. Половозрастные различия и динамика представлений подростков о конфликтах: дис. ... канд. психол. наук / А. В. Семёнов. - М., 2002.

Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования.- Томск: Изд-во Том. ун-та; Москва: Изд-во "Барс". 1997. - 392 с.

Хасан Б.И. Конфликтная компетентность - атрибутивный эффект развивающего обучения// Педагогика развития: Проблемы современного детства и задачи школы. Материалы 3-ей науч.-практ. конф. - Красноярск, 1996 а. - ч. 1. - С. 42-47.

Хасан Б. И. Психотехника конфликта и конфликтная компетентность / Б. И. Хасан. – Красноярск: Фонд ментального здоровья, 1996 б. - 157 с.

Контрольные вопросы

1. Каковы особенности становления конфликтной компетентности в подростковом возрасте?

2. На каких принципах построен социально-психологический курс для подростков «Интересы. Ценности. Нормы», направленный на развитие конфликтной компетентности подростков.

3. В чём состоит продуктивный подход к конфликту?

4. Как Вы считаете, требует ли развитие конфликтной компетентности взрослых систематического обучения в специальном социально-психологическом курсе?

Методические материалы к эссе по тематике «Общение и психическое здоровье»

Изучение курса «Психология общения» предполагает в качестве зачётной работы написание эссе. Ниже предложены темы эссе, сопровождаемые списками основной литературы, а также методические рекомендации по написанию эссе, конкретизированные согласно специфике психологической предметности.

Что такое эссе?

Эссе от французского "essai", англ. "essay", "assay" - попытка, проба, очерк; от латинского "exagium" - взвешивание. Создателем жанра эссе считается М.Монтень ("Опыты", 1580 г.). Это прозаическое сочинение - рассуждение небольшого объема со свободной композицией. Жанр критики и публицистики, свободная трактовка какой-либо проблемы. Эссе выражает индивидуальные впечатления и соображения по конкретному поводу или вопросу и заведомо не претендует на определяющую или исчерпывающую трактовку предмета. Как правило, эссе предполагает новое, субъективно окрашенное слово о чем - либо и может иметь философский, историко-биографический, публицистический, литературно-критический, научно-популярный, беллетристический характер.

Эссе студента - это самостоятельная письменная работа на тему, предложенную преподавателем (или предложенную студентом, и согласованную с преподавателем).

Эссе – предусматривает пристрастность в выборе темы, авторов, на которых Вы в большей мере опираетесь; реализацию своего интереса в подборе и изложении литературного материала, свои соображения по выбранной теме. Эссе по данному курсу опирается, прежде всего, на тщательную проработку оригинальных научных источников, а также предполагает привлечение и художественной, и документальной литературы. Приветствуется анализ конкретных житейских ситуаций на основе наблюдения и самонаблюдения литературы в рамках выбранной темы. А также самостоятельное рассуждение, творческий, авторский подход.

Содержание эссе определяет тема и вопрос, который Вы в начале работы перед собой ставите в рамках выбранной темы.

Цель эссе состоит в развитии навыков самостоятельного творческого мышления, привлечения и анализа многообразного материала для построения убедительной аргументации, поиска логичной и выразительной формы изложения основных идей и собственных суждений.

Качество эссе зависит от трех взаимосвязанных составляющих:

- качества исходного материала, который вы собираетесь использовать: конспекты прочитанной литературы, лекций, записи результатов дискуссий, ваши собственные наблюдения и соображения, документальные источники, накопленный опыт по данной проблеме и т.п.;
- качества обработки имеющегося исходного материала: его организация (структурирование), аргументация и доводы в пользу основных идей, яркость иллюстрирующих примеров и высказываний;
- аргументации: насколько она основательна и убедительна, точно соотносится с поднятыми в вашем эссе проблемами и частными вопросами, насколько выразительная, ясная форма изложения Вами найдена.

Письменный текст эссе должен содержать:

- Титул с указанием темы и автора.
- Оглавление (эссе должно быть чётко структурировано).
- Введение с постановкой вопроса и определением своего интереса.
- Основная часть работы со ссылками на первоисточники.
- Заключение.
- Список использованных источников.

Введение должно включать *обоснование выбора* данной темы, *постановку вопроса*, в рамках данной темы, на который Вы предполагаете найти ответ. А также краткое изложение Вашего понимания и подход к ответу на данный вопрос. Очень полезно осветить и то, что вы предполагаете сделать в эссе (ваши цели), и то, что в ваше эссе не войдет, а также дать краткие определения ключевых терминов, стараясь свести к минимуму число определений (скажем, три или четыре) с ясным и кратким их изложением. Собственные же суждения следует привести в основной части эссе, возможно, под отдельным подзаголовком.

Основная часть предполагает изложение позиций выбранных авторов по рассматриваемому вопросу, а также развитие вашей аргументации и анализа, обоснование выдвигаемых положений. В этом заключается основное содержание вашего эссе и это представляет собой главную трудность: именно в этих целях важное значение имеют подзаголовки, на основе которых осуществляется структурирование вашей аргументации; именно здесь вы должны обосновывать (логически, используя данные или строгие рассуждения) предлагаемую вами аргументацию/анализ. Рекомендуется в пределах параграфа ограничиться рассмотрением одной главной мысли.

Заключение может включать краткое изложение ваших основных тезисов и обобщённый ответ на основной вопрос эссе. Приветствуется критический анализ проделанной работы, результатов, которые она принесла автору. Важно выделить новые вопросы, которые открылись автору в результате работы над эссе, перспективы дальнейшего движения в этой области.

Литература

Как написать хорошее эссе. МВШСЭН//

http://www.msses.ru/education/students/essay/good_essay.php

Методические рекомендации по написанию эссе. СПб., ВШЭ, 2005г//

<http://www.hse.spb.ru/edu/recommendations/essay-2005.phtml>.

Письменные работы по психологии: Учебно-методическое пособие/ Сост А.К. Болотова, В.Я. Романов, В. А. Штроо, А.С. Рубан/ Под об. ред В.А. Штроо. – Москва, 2005. – 56 с.

Темы эссе в рамках проблематики «Общение и психическое здоровье»

1. Что такое психическое здоровье?

Васильева О., Филатов Ф.// Психология здоровья человека
http://www.syntone.ru/library/books/content/4153.html?current_book_page=8.

Культура и отношение к здоровью: Россия, Канада. Китай. – М.: РУДН. 2007. – 314 с. – 1.2.3. Культура и психическое здоровье.

Кардялис К.К., Эйдимтайте Э.Н. Взаимосвязь между показателями психосоциального здоровья и мотивации к учёбе//Вопросы психологии. 2006. № 2. С. 24-29.

Кудрявцев В.Т. Психологические основы развивающей педагогики оздоровления в свете идей А.В. Запорожца//Вопросы психологии. 2005. № 5. С. 101-112.

Перова Е.А., Ениколопов С.Н. Оптимизм как одна из составляющих субъективного благополучия//Вопросы психологии. 2009. № 1. С. 51-57.

Психическое здоровье. Определение Всемирной организации здравоохранения // http://www.who.int/features/factfiles/mental_health/ru/.

Психология здоровья в художественной литературе. Хрестоматия/ Сост. Тверская С.С. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1999 – 240 с. – 3.2. Психическое здоровье.

Созонтов А.Е. Гедонистический и эвдемонистический подходы к проблеме психологического благополучия //Вопросы психологии. 2006. № 4. С.105-114.

Шувалов А.В. Антропологический подход к проблеме психологического здоровья //Вопросы психологии. 2011. № 5. С. 3-12.

Шувалов А.В. Психологическое здоровье и гуманитарные практики//Вопросы психологии. 2012. № 1. С. 3-12.

2. Что такое общение? Его отличия от других форм активности человека

Андреева Г.М. Социальная психология. - Изд. МГУ, 1988 или др. издание.

Каган М.С. Мир общения. Проблема межсубъектных отношений. - М., 1988

Ломов Б.Ф. Проблема общения в психологии// Проблема общения в психологии. - М., 1981.

Петровская Л.А. Развитие компетентного общения как одно из направлений оказания психологической помощи// Введение в практическую социальную психологию/Под ред. Ю.М. Жукова, Л.А. Петровской, О.В. Соловьёвой. - М.: Смысл, 1996. - 373 с.

Петровский А. В., Петровский В.А. Категориальная система психологии // Вопросы психологии. - 2000. - № 5. - С. 3-18 – понятие «Общение».

Психология : словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. - М.: Политиздат, 1990. - 494 с.

Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека. М., 1996..

3. Человек как субъект общения

Абульханова-Славская К.А. Личностный аспект проблемы общения// Проблема общения в психологии. - М., 1982.

Андреева Г.А., Социальная психология - М,1994, с. 93.

Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека. М., 1996.

Годфруа Ж.. Что такое психология - М.: «МИР», 1996, в 2-х тт.

Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии – М., 1989.

Скрипкина Т.П. Взаимодоверие как основание межличностных взаимодействий// Вопросы психологии. - 1999. - № 5. - С. 21-31.

Степанский В.И. Субъектность - предпосылка личностной формы общения.// Вопр. психол. 1991. № 5.С. 98-103.

Фомина Н.А. Человек как субъект общения// Материалы межд. конф. Психология общения XXI век: 10 лет развития (Москва, 8-10 окт. 2009) – М.; Обнинск: ИГ-СОЦИОН, 2009, т. 1. – С. 183 – 188.

4. Развитие общения в онтогенезе

Межличностные отношения ребёнка от рождения до 7 лет / под ред. Е. О. Смирновой. - М.: Изд-во Моск. психол. соц. ин-та; Воронеж : НПО "МОДЕК", 2001. - 240 с.

Годфруа Ж. Что такое психология - М.: «МИР», 1996, в 2-х тт.

Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения, М., 1986.

Лисина М.И. Общение, личность и психика ребёнка. - М.- Воронеж, 1997.

Кле М. Психология подростка: психосексуальное развитие /Пер. с фр. - М.: Педагогика. 1991. - 176 с.

5. Каковы признаки здорового, развивающего общения родителя с ребёнком?

Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребёнком. Как? – М.: Изд-во сфера, 2005.

Гиппенрейтер Ю.Б. Продолжаем общаться с ребёнком. Так? – М.: АСТ: Астрель, 2008. – 256 с.

Воловикова М.И. Моральное развитие и отношение: взрослые - дети// Гуманистические проблемы психологической теории. - М.: Наука, 1995. С. 163-168.

Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения, М., 1986.

Нилл А. Саммерхилл – воспитание свободой. – М.: Педагогика-Пресс, 2000. – 296 с.

Осорина М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. – МПб.: Питер, 1999 – 288 с. – 276 с.

6. Особенности общения в семье, приводящие к дефицитам психического здоровья

Акопян Л.С. Общение как фактор формирования и закрепления детских страхов// Материалы межд. конф. Психология общения XXI век: 10 лет развития (Москва, 8-10 окт. 2009) – М.; Обнинск: ИГ-СОЦИОН, 2009, т. 2. – С. 127 – 129.

Варга А.Я. Роль родительского отношения в стабилизации детской невротической реакции (на примере энуреза) // Вестник МГУ. Психология. 1985. № 4.

Воликова С.В., Холмогорова А.Б., Галкина А.М. Родительский перфекционизм - фактор развития эмоциональных нарушений у детей, обучающихся по усложнённым программам// Вопросы психологии. 2006. № 5. С. 23-31.

Козловская Г.В. Нарушения психического развития у детей раннего возраста в условиях шизофреногенной семьи //Социокогнитивное развитие ребенка в раннем детстве. – М., 1995. - 214с.

Пуговкина Е.А. Особенности родительской семьи, влияющих на развитие логоневроза у детей и подростков// Материалы межд. конф. Психология общения XXI век: 10 лет развития (Москва, 8-10 окт. 2009) – М.; Обнинск: ИГ-СОЦИОН, 2009, т. 2. – С. 150 – 152.

Сатир В. Как строить себя и свою семью. – М., 1989. – 300с.

Холмогорова А.Б., Волкова С.В., Полкунова Е.В. Семейные факторы депрессии//Вопросы психологии. 2005. № 6. С. 63-71.

Хоментаскас Г. Т. Семья глазами ребенка. – М.: Педагогика, 1989. – 160с.

Циринг Д.А. Семья как фактор формирования личностной беспомощности у детей//Вопросы психологии. 2009. № 1. С. 22-31.

Эйдемиллер Э. Г., Юстицкий В.В. Анализ семейных отношений подростков при психопатиях, акцентуациях характера, неврозах и невротических состояниях. – М., 1994. – 96 с.

7. Депривация общения с родителями как угроза психическому здоровью

Айнсвордс М. Обратим ли эффект депривации// Лишённые родительского попечительства. Хрестоматия. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с. – С. 161-165.

Залысина И.А., Смирнова Е.О. Некоторые особенности психического развития дошкольников, воспитывающихся вне семьи// Лишённые родительского попечительства. Хрестоматия. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с. – С. 59-62.

Межличностные отношения ребёнка от рождения до 7 лет / под ред. Е. О. Смирновой. - М.: Изд-во Моск. психол. соц. ин-та; Воронеж : НПО "МОДЕК", 2001. - 240 с. - Ч. 2, глава 9. Влияние условий воспитания на отношение к сверстникам у дошкольников.

Прихожан А.И., Толстых Н.Н. Психология сиротства. – СПб.: Питер, 2007.

Прованс С., Липтон Р. Младенцы в приюте// Лишённые родительского попечительства. Хрестоматия. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с. – С. 154-160.

8. Диалог и общение

Башмакова А.М. Диалогическое общение и его составляющие// Материалы межд. конф. Психология общения XXI век: 10 лет развития (Москва, 8-10 окт. 2009) – М.; Обнинск: ИГ-СОЦИОН, 2009, т. 1. – С. 200-203.

Братченко С.Л. Межличностный диалог и его основные атрибуты// Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии/ Под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. - М.: Смысл, 1997. - 336 с.

Бубер М. Диалог // Два образа веры - М.: "Республика", 1995. - 464 с.

Кучинский Г.М. Психология внутреннего диалога. - Минск: Изд-во "Университетское", 1988. - 206 с.

Петровская Л. А. Воспитатель - подросток: пути развития диалога // Общение - компетентность – тренинг: Избранные труды. - М.: Смысл, 2007. - С. 596 - 622.

Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека. М., 1996.

Флоренская Т.А. Диалогическое общение как путь духовного преобразования личности // Гуманистические проблемы психологической теории. - М.: Наука, 1995, - 214 с.

9. Интимно-личностное общение как высшая форма человеческого общения

Бубер М. Я и Ты // Два образа веры. - М.: Республика, 1995. - С. 93-124.

Кон И. С. Дружба. Этико-психологический очерк. - 2-е изд. - М.: Политздат, 1987. - 350 с.

Кон И. С. Психология ранней юности. – М.: Просвещение, 1989. - 255 с.

Кроник А. В главных ролях: Вы, Мы, Он, Ты, Я. Психология значимых отношений. - М.: Мысль, 1989. - 204 с.

Мелибруда Е. Я-Ты-Мы : пер. с польск.; вступ. статья и общ. ред. А. А. Бодалёва, А. Б. Добровича. - М.: Прогресс, 1986. - 256 с.

Степанский В.И. Субъектность - предпосылка личностной формы общения.// Вопр. психол. 1991. № 5.С. 98-103.

10. Проблемы в общении и их преодоление (можно на примере какой-то одной трудности)

Баранова В.А. Специфика проблем общения у детей и подростков в сельском социуме// Материалы межд. конф. Психология общения XXI век: 10 лет развития (Москва, 8-10 окт. 2009) – М.; Обнинск: ИГ-СОЦИОН, 2009, т. 2. – С. 3-6.

Галигузова Л. Н. Психологические особенности застенчивых дошкольников // Межличностные отношения ребёнка от рождения до 7 лет / под ред. Е. О. Смирновой. – М.; Воронеж, 2001. - Гл. 2., С. 52-66.

Зимбардо Ф. Застенчивость (что это такое и как с ней справиться) / Ф. Зимбардо. - СПб. : Питер Пресс, 1996. - 256 с.

Мелибруда Е. Я-Ты-Мы: пер. с польск.; вступ. статья и общ. ред. А. А. Бодалёва, А. Б. Добровича. - М.: Прогресс, 1986. - 256 с.

11. Компетентность в общении и как её можно развивать

Петровская Л.А. Развитие компетентного общения как одно из направлений оказания психологической помощи// Введение в практическую социальную психологию/Под ред. Ю.М. Жукова, Л.А. Петровской, О.В. Соловьёвой. - М.: Смысл, 1996. - 373 с.

Петровская Л. А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг // Общение - компетентность – тренинг: Избранные труды. - М.: Смысл, 2007. - С. 375 - 594.

Петровская Л. А. О природе компетентности в общении // Общение - компетентность - тренинг: Избранные труды. - М. : Смысл, 2007. - С. 102-108.

Петровская Л. А. Развитие компетентного общения как одно из направлений оказания психологической помощи // Введение в практическую социальную психологию / под ред. Ю. М. Жукова, Л. А. Петровской, О. В. Соловьёвой. - М.: Смысл, 1996. - 373 с.

12. Конфликтная компетентность в общении

Елизаров А.Н. Конфликтная компетентность в семейном общении// Психология общения: тренинг человечности. Тезисы междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 70-летию со дня рожд. Л.А. Петровской (Москва, 15-17 нояб. 2007 г.). - М.: Смысл, 2007. - С. 65-67.

Петровская Л. А. К вопросу о природе конфликтной компетентности / Л. А. Петровская // Вестник МГУ. Серия: Психология. - 1997. - № 4. - С. 41- 45.

Петровская Л. А. Развитие компетентного общения как одно из направлений оказания психологической помощи // Введение в практическую социальную психологию / под ред. Ю. М. Жукова, Л. А. Петровской, О. В. Соловьёвой. - М.: Смысл, 1996. - 373 с.

Скутина Т.В. Конфликтная компетентность как ресурс развития межличностного общения подростков: дис. ... канд. психол. наук. - М., 2008. – 154 с.

Хасан Б. И. Психотехника конфликта: учеб. Пособие / Б. И. Хасан. – Красноярск : Изд-во КрасГУ, 1995. - 98 с.

Хасан Б. И. Психотехника конфликта и конфликтная компетентность / Б. И. Хасан. – Красноярск : Фонд ментального здоровья, 1996. - 157 с.

Хасан Б.И. Психология конфликта и переговоры / Б. И. Хасан, П. А. Сергоманов. - М. : Academia, 2004. - 192 с.

13. Самосознание и самооценка, их роль в общении

Годфруа Ж. Что такое психология? - М.: «МИР», 1996, в 2-х тт.

Кон И.С. Открытие Я - М. Издательство политической литературы, 1978.

Межличностные отношения ребёнка от рождения до 7 лет / под ред. Е. О. Смирновой. – М.; Воронеж, 2001. - Гл. 2., С. 52-66.

Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии – М., 1989.

Слободчиков В.И. Психологические проблемы становления внутреннего мира человека// Вопросы психологии. 1986. №6.

Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека. М., 1996.

Соколова Е.Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности. – М. Изд-во МГУ, 1989. – 215 с.

Столин В.В. Самосознание личности. - М.: Изд. МГУ, 1983.

14. Рефлексия и компетентность в общении

Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека. М., 1996.

Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте// Вопр. психол. 1990. № 3. С.

Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М., 1973.

<http://www.pomorsu.ru/avpu/proect/sbornik2005/075.htm> (Зайцева Г.И. Рефлексия самопознания студента в профессиональном самовоспитании)

<http://www.psychiatry.ru/library/ill/ss.html> (Безотосова-Курбатова И.Г. Интеллектуальная рефлексия)