

Министерство образования и науки  
Российской Федерации

Федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего образования  
«Московский педагогический государственный университет»

**Вербицкий А.А.,  
Щербакова О.И.**

**КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА  
СПЕЦИАЛИСТА:  
ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ**

Монография

МПГУ  
Москва • 2016

УДК 159.9-048.93

ББК 88.53

В 31

**Рецензенты:**

**Т.Д. Дубовицкая**, доктор психологических, профессор  
Башкирского государственного педагогического университета,  
г. Уфа;

**Н.В. Жукова**, доктор психологических наук, профессор,  
заведующая кафедрой Уральского института экономики,  
управления и права, г. Екатеринбург

**Вербицкий, Андрей Александрович,  
Щербакова, Ольга Ивановна.**

В 31 Конфликтологическая культура специалиста: технологии  
формирования: Монография. – Москва, МПГУ, 2016. – 413 с.

ISBN 978-5-4263-0297-6

В монографии описаны сущность конфликтологической культуры специалиста и руководителя любого уровня, содержание и технологии формирования в вузе этого профессионально важного качества с позиций теории контекстного образования. В книге содержится обширный материал, раскрывающий психологию и морфологию конфликта и конфликтного поведения, который может быть использован в преподавании курсов конфликтологии, педагогической психологии, организационной психологии, психологии менеджмента. Много интересного найдут в книге и все читатели, интересующиеся природой, течением, предупреждением и разрешением разного рода конфликтов.

ISBN 978-5-4263-0297-6

УДК 159.9-048.93

ББК 88.53

© МПГУ, 2016.

© Вербицкий А.А., Щербакова О.И., 2016.

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>Введение</b> .....	6
<b>Глава 1. ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА</b> .....	13
1.1. Конфликты как объект научного исследования .....	13
1.2. Особенности конструктивного и деструктивного поведения и управления конфликтами .....	40
1.3. Конфликтологическая культура личности специалиста и условия ее формирования в образовательном процессе.....	81
Выводы .....	108
<b>Глава 2. ТЕОРИЯ КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ</b> .....	111
2.1. Три источника контекстного обучения .....	111
2.1.1. Опыт разработки и использования технологий инновационного обучения.....	111
2.1.2. Контекст как смыслообразующая категория.....	112
2.1.3. Деятельностная теория усвоения социального опыта .....	113
2.2. Противоречия профессионального образования .....	115
2.3. Сущность и технологии контекстного обучения .....	118
2.3.1. Основная идея контекстного обучения .....	118
2.3.2. Принципы контекстного обучения .....	120
2.3.3. Образовательные цели .....	121
2.3.4. Содержание контекстного обучения .....	121
2.3.5. Общая модель динамического движения деятельности в контекстном обучении .....	124
2.3.6. Обучающие модели.....	126
2.3.7. Преимущества контекстного обучения.....	128
2.3.8. Интегративные свойства теории контекстного обучения.....	130
Выводы .....	131

<b>Глава 3. КОНТЕКСТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ</b> .....	132
3.1. Контекст в системе психологического знания и образовательной среды .....	132
3.2. Контекстуальные аспекты в исследовании конфликтов .....	143
3.2.1. Кросскультурный контекст в конфликтологии .....	143
3.2.2. Пространственно-временной контекст .....	162
3.2.3. Возрастной контекст .....	170
3.2.4. Гендерный контекст .....	175
3.2.5. Коммуникативный контекст .....	183
3.2.6. Внутриличностный контекст .....	192
3.2.7. Ценностно-смысловой контекст конфликтного поведения .....	206
Выводы .....	214
<b>Глава 4. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ ЛИЧНОСТИ КАК ФАКТОР КОНСТРУКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТЕ</b> .....	217
4.1. Психологическое здоровье личности и его обеспечение в образовательной среде .....	217
4.2. Концепции психоанализа и психосинтеза о предпосылках и поведении человека в конфликте .....	225
4.3. Бихевиорально-когнитивные концепции о поведении человека в конфликте .....	235
4.4. Экзистенциально-гуманистические концепции конфликтов и условий их преодоления .....	241
Выводы .....	251
<b>Глава 5. ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА И ФОРМИРОВАНИЕ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ</b> .....	253
5.1. Содержание и компоненты конфликтологической культуры личности .....	253
5.2. Контекстный подход в конфликтологической подготовке будущих специалистов .....	282

5.3. Модель формирования конфликтологической культуры личности специалиста в контекстной образовательной среде.....	287
Выводы .....	303
<b>Глава 6. ФОРМИРОВАНИЕ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА В КОНТЕКСТНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ .....</b>	<b>306</b>
6.1. Результаты диагностического исследования (юноши и девушки) .....	306
6.1.1. Методики экспериментального исследования.....	306
6.1.2. Психометрическая проверка методики исследования конфликтологической культуры личности.....	314
6.1.3. Взаимосвязи смысложизненных ориентаций и типов реагирования в конфликте.....	322
6.1.4. Взаимосвязи конфликтологической культуры и черт личности.....	331
6.1.5. Взаимосвязи конфликтологической культуры личности с ценностными ориентациями .....	344
6.2. Экспериментальное исследование по формированию конфликтологической культуры личности.....	353
6.2.1. Программа и организация эксперимента.....	353
6.2.2. Результаты формированию конфликтологической культуры личности специалиста в контекстной образовательной среде.....	363
Выводы .....	366
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....</b>	<b>373</b>
<b>ЛИТЕРАТУРА .....</b>	<b>378</b>
<b>ПРИЛОЖЕНИЯ .....</b>	<b>408</b>
Приложение 1 .....	408
Приложение 2 .....	409
Приложение 3 .....	411

## ВВЕДЕНИЕ

Демократизация и прогрессивное развитие современного общества обеспечивается людьми, владеющими не только узко-профессиональными знаниями и умениями, но и способными к конструктивному волеизъявлению, продуктивному сотрудничеству, обладающими умениями управлять своим поведением, грамотно и целенаправленно взаимодействовать с другими, владеть приемами эффективной коммуникации, разрешать конфликты ненасильственно, минимизировать отрицательные последствия, связанные с различными точками зрения и недостаточным взаимопониманием, с конфликтами (симпозиум Совета Европы от 27-30 марта 1996 г.).

Однако, несмотря на рост числа исследований в этой сфере, конфликтность в социальной, политической и профессиональной среде не уменьшается. В немалой степени это обусловлено отсутствием должной конфликтологической подготовки специалистов. В этой связи психолого-педагогическая теория конфликтов и ее прикладные аспекты нуждаются в дальнейших исследованиях, чему способствуют современные подходы к пониманию сущности человека и психолого-педагогических условий становления личности профессионала.

Идея «образованного человека» сменяется в настоящее время идеей «человека культуры» (Н.А. Адрова). Многие исследователи указывают на необходимость формирования психологической культуры личности (И.В. Дубровина, Т.Ф. Буханевич, Ю.В. Ильиных, Е.И. Исаев, А.Б. Орлов, В.В. Семикин и др.) как составной части базовой культуры личности, системной характеристики человека. Одной из важнейших составляющих такой культуры является, на наш взгляд, конфликтологическая культура личности, развитие которой особенно актуально в контексте профессиональной подготовки специалиста.

Многие психолого-педагогические исследования направлены на формирование конфликтной (Л.А. Петровская, Г.Ю. Любимова, Б.И. Хасан) и конфликтологической (Т.Б. Беляева, О.И. Денисов, М.М. Кашапов, М.И. Леонов, Е.Н. Богданов,

В.Г. Зазыкин, А.А. Кузьмина и др.) компетентности будущего специалиста. Некоторые авторы (Г.И. Козырев, Н.В. Самсонова и др.) используют термин «конфликтологическая культура личности», однако не рассматривают это понятие в качестве фундаментальной научной категории.

Возникает необходимость выявления сущности понятия «конфликтологическая культура личности» как фундаментальной научной категории, определения психолого-педагогических условий и механизмов формирования такой культуры в системе вузовского образования. Важно при этом опираться на адекватную психолого-педагогическую теорию, в качестве которой в нашем исследовании выступает теория контекстного обучения, развиваемая течение более 30-ти лет в научно-педагогической школе А.А. Вербицкого (А.А. Вербицкий, Н.А. Бакшаева, Н.В. Борисова, Т.Д. Дубовицкая, Н.В. Жукова, М.Д. Ильязова, В.Г. Калашников, В.Н. Кругликов, О.Г. Ларионова, В.Ф. Тенищева, Е.Г. Трунова, А.А. Федорова, Н.П. Хомякова, О.И. Щербакова, О.А. Шевченко и мн. др.). Важнейшей в этой теории является смыслообразующая психологическая категория «контекст», влияющая на значение и смысл для человека конкретной ситуации как целого и ее компонентов.

В контекстном обучении, где моделируется предметное и социальное содержание предстоящей студенту профессиональной деятельности, создается соответствующая контекстная образовательная среда. Особенности организации и влияния образовательной среды на развитие личности раскрыты во многих исследованиях (О.А. Баева, В.И. Панов, В.В. Рубцов, В.И. Слободчиков, В.А. Ясвин и др.). В нашей работе образовательная среда также предстает как пространственное и функциональное объединение субъектов образовательного процесса, между которыми устанавливаются разноплановые групповые взаимосвязи.

Анализ литературы выявил ряд противоречий на пути формирования конфликтологической культуры личности будущего специалиста. Это противоречия между:

– многообразием представленных в литературе контекстуальных аспектов конфликтов и отсутствием их содержательного обобщения, описания и практического использования с целью формирования конфликтологической культуры личности;

– актуальностью и востребованностью формирования конфликтологической культуры как органичного компонента культуры личности профессионала и отсутствием содержательной психолого-педагогической характеристики данного понятия, как и методов диагностики уровней ее сформированности;

– наличием теоретических исследований и практических разработок, касающихся конструирования контекстной образовательной среды, и отсутствием психолого-педагогической модели развития в ней конфликтологической культуры личности будущего специалиста.

Возникает проблема выявления психолого-педагогических условий разрешения этих противоречий и разработки адекватной педагогической модели формирования конфликтологической культуры личности будущего специалиста. Теоретико-методологическое, психологическое и опытно-экспериментальное обоснование компонентов, этапов и модели формирования конфликтологической культуры личности специалиста в контекстной образовательной среде составило *цель* исследования:

В качестве *гипотезы* исследования выступило предположение, что формирование конфликтологической культуры личности будущего специалиста как активного качественного преобразования внутреннего мира человека возможно в контекстной образовательной среде, если:

– конфликтологическая культура личности понимается как комплексное интегративное качество, включающее: культуру ценностно-смысловой сферы личности, культуру мышления, культуру чувств, коммуникативную культуру, поведенческую культуру;

– контекстная образовательная среда представляет собой систему пространственно-предметного, социально-психологичес-



кого и деятельностного компонентов, моделирующих социально-профессиональный контекст деятельности будущего специалиста;

– учитывается влияние разнообразных контекстов возникновения, проявления и протекания конфликтов – кросскультурного, пространственно-временного, возрастного, гендерного, коммуникативного и внутриличностного;

– предварительно сформированы базовая поисковая активность, конфликтологическая грамотность и конфликтологическая компетентность личности;

– в образовательном процессе используется психоразвивающая программа, направленная на формирование компонентов конфликтологической культуры личности, обеспечивающих психологическое здоровье и конструктивное поведение специалиста в конфликтной ситуации.

Подтверждение этой гипотезы потребовало решения целого ряда задач:

1) раскрыть сущность и структуру конфликтологической культуры личности, ее взаимосвязь с другими качествами и свойствами личности;

2) провести теоретический и эмпирический анализ контекстуальных аспектов возникновения и протекания конфликтов с целью раскрытия психолого-педагогических аспектов контекстной образовательной среды;

3) научно обосновать и разработать модель формирования конфликтологической культуры личности будущего специалиста в контекстной образовательной среде;

4) выявить и реализовать психолого-педагогические условия и механизмы формирования конфликтологической культуры личности;

5) разработать диагностическую методику определения уровня развития конфликтологической культуры личности;

6) организовать и провести эксперимент по формированию конфликтологической культуры специалиста в условиях контекстной образовательной среды;

7) обработать результаты эксперимента, сформулировать практические рекомендации для педагогов, психологов и специалистов.

Наше многолетнее теоретико-экспериментальное исследование проводилось с использованием целого ряда *методов*. *Теоретические*: теоретический анализ научной и учебно-методической литературы по философии, психологии, педагогике, конфликтологии, менеджменту и другим смежным областям исследуемой проблематики, их обобщение и синтез. *Эмпирические*: анализ документов, беседа, тесты: «самооценка конфликтности» (С.М. Емельянов); опросник определения конфликтологической культуры личности (О.И. Щербакова); тест К. Томаса; тест смысложизненных ориентаций (Д.А. Леонтьев); опросник SACS – стратегии преодоления стрессовых ситуаций (С. Хобфолл); 16-факторный личностный опросник (Р. Кеттелл); «шкала экзистенции» (А. Лэнгле, К. Орглер); педагогический эксперимент, методы количественной обработки эмпирических данных.

Обработка результатов эксперимента осуществлялась с использованием программного обеспечения (SPSS + PS Statistical), психодиагностических методик, взаимопроверкой результатов, получаемых по разным методикам.

*Экспериментальной базой выступили*: Российская экономическая академия им. Г.В. Плеханова (факультеты менеджмента, маркетинга, кафедра психологии, кафедра управления человеческими ресурсами), Московский государственный технический университет ("МАМИ") (экономический факультет, кафедра маркетинга и менеджмента). В эксперименте принимало участие более тысячи студентов, в том числе 120 – в формирующем.

*Практическая значимость* исследования выразилась в следующем:

– в процессе профессиональной подготовки специалистов различного профиля реализованы модель и условия формирования

конфликтологической культуры личности, обеспечивающие конструктивное поведение и продуктивную деятельность будущего специалиста в условиях конфликтогенной среды;

- разработана методика диагностики конфликтологической культуры личности, позволяющая выявить уровень сформированности культуры чувств, коммуникативной культуры, культуры мышления, поведенческой культуры специалиста, осуществлена ее психометрическая проверка;

- разработан учебно-методический комплекс, включающий программы учебных дисциплин, учебные пособия, программы психоразвивающих занятий, направленные на формирование конфликтологической культуры личности будущих специалистов в контекстной образовательной среде;

- психологическим службам организаций и учреждений предложена уточненная технологичная модель управления конфликтом, включающая следующие действия – профилактика, прогнозирование, предотвращение, диагностика, урегулирование/разрешение, контроль, соответствующие основным этапам динамики конфликта, реализация которых в работе практических психологов организаций и учреждений позволит значительно снизить уровень конфликтогенности в обществе;

- полученные в ходе исследования результаты, сделанные на их основе выводы и рекомендации могут быть использованы в совершенствовании преподавания курсов конфликтологии, педагогической, организационной психологии, психологии менеджмента и других психолого-педагогических дисциплин; в реализацию предложенной модели вовлечен широкий круг преподавателей, что нашло отражение в разработке учебных пособий нового типа и подготовке научных трудов; участием в гранте в рамках федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 годы (государственный контракт № 14.741.12.0091 от 25 октября 2010 года). («Методические рекомендации по эффективному взаимодействию школа – вуз – рынок труда» М., МГТУ «МАМИ», 2008; «Методические

рекомендации по организации и выполнению самостоятельной работы по магистерской программе «Конфликтологическая культура личности». - М.-Тверь: ООО «Издательство «Триада», 2010; «Тренинг конфликтологической культуры личности»: Программа и методические указания. - М.-Тверь: ООО «Издательство «Триада», 2010);

– предложено новое направление научно-исследовательской деятельности молодых преподавателей, аспирантов и соискателей в решении проблем формирования психологической готовности личности к жизни и деятельности в условиях конфликтной среды.

Результаты представленного в монографии исследования, учебные программы и рекомендации были практически использованы в процессе конфликтологической подготовки будущих специалистов в Российской экономической академии им. Г.В. Плеханова и МГТУ "МАМИ"; в спецкурсе по конфликтологии МГГУ им. М.А. Шолохова; в деятельности психологической службы Стерлитамакского филиала Уфимского государственного университета, в работе семинаров и курсов повышения квалификации медицинских работников ОАО «Газпром», а также в деятельности кадровой службы Государственного Пенсионного Фонда Российской Федерации; преподавателей учреждения дополнительного образования «Детский экологический Центр «Эко Дом» городского округа Домодедово Московской области и Центр Образования № 1409 Северного административного округа города Москвы.

Авторы выражают признательность всем, кто способствовал проведению исследования и реализации его результатов и выводов в образовательной практике.

## ГЛАВА 1. ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА

### 1.1. Конфликты как объект научного исследования

Тенденция к увеличению количества конфликтов в обществе, в профессиональной и иных сферах жизнедеятельности людей, а также к отягощению их последствий отмечается многими исследователями. Соответственно растет число работ по конфликтологии, однако число конфликтов от этого не становится меньше. В этой связи возникает необходимость рассмотрения общего состояния теории конфликтологии и ее значения в практике предотвращения и разрешения конфликтов.

В истории изучения конфликтов Н.В. Гришина [80] выделяет, прежде всего, *философско-социологическую традицию* (К. Маркс, Г. Зиммель, Р. Дарендорф, Л. Козер и др.) и *психологическую традицию* (З. Фрейд, К. Хорни, Э. Эриксон, М. Дойч, М. Шериф, К. Левин и др.).

Сформировавшись как самостоятельное направление в социологии в середине 50-х годов XX века (хотя научные исследования по социологии конфликта были опубликованы Г. Зиммелем еще в начале XX века), на сегодняшний день конфликтология определяется как система знаний о закономерностях и механизмах возникновения и развития конфликтов, а также о принципах и технологиях управления ими (Г. Зиммель, 1909; Н.А. Кох, 1996; А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов, 1999; М.М. Кашапов, 2003; Е.Н. Богданов, В.Г. Зызыкин, 2004 и др.). Еще более конкретно высказался В.М. Шепель, определяя конфликтологию как науку о технологии упреждения и преодоления конфликтов [356]. Объектом науки конфликтологии являются конфликты в целом, а предметом – общие закономерности их возникновения, развития и завершения [20].

Отличительной особенностью начального этапа становления конфликтологии как науки явилось повышенное внимание к

действию объективных факторов и некоторая недооценка субъективных факторов. Поэтому в начале становления конфликтологии возникла тенденция к ее дифференциации. В этой связи, в настоящее время констатируется несколько относительных направлений конфликтологии: организационная (В.В. Бойко, О.О. Денисов, А.А. Ершов, В.И. Лебедев, Р.Л. Кричевский, В.Ф. Рубахин и др.), юридическая (В.Н. Кудрявцев и др.), педагогическая (А.А. Васильев, А.С. Гусева, В.И. Журавлев, В.В. Козлов, М.М. Рыбакова, Б.В. Хомяков и др.), экономическая (В. Зигерт, Л.Ланг и др.), политическая конфликтология (Е.Н. Богданов, А.В. Глухова, В.Г. Зазыкин), которые тесно взаимодействуют с общей теорией конфликтов.

В то же время, происходит процесс интенсивного становления *психологии конфликтов*, как важнейшей самостоятельной отрасли психологии (Н.В. Гришина, С.М. Емельянов, М.М. Кашапов, Н.И. Леонов, Б.И. Хасан и др.), в котором именно субъективным факторам конфликтов уделяется приоритетное внимание. Активно разрабатываются научно-методические основы конфликтологической практики, базирующиеся на психологических знаниях (Ш. Боуэр, Г. Боуэр, Г. Келман, Р. Фишер, У. Юри и др.).

Поскольку главными действующими лицами, субъектами конфликтного противоборства являются люди с их специфическими внутренними условиями (интересами, установками, направленностью активности, нормами регуляции поведения и деятельности), поэтому влияние личностного фактора на конфликтное поведение признается в настоящее время многими исследователями (А.Я. Анцупов, В.В. Бойко, Н.В. Гришина, А.С. Гусева, А.А. Ершов, В.Г. Зазыкин, Е.А. Климов, В.Н. Князев, А.Г. Ковалев, Б.В. Коваленко, В.С. Мерлин, Т.С. Сулимова, А.И. Шипилов и др.). Психология конфликтов на сегодняшний день является не

только важнейшей составной частью конфликтологии, но и, фактически, единственной строгой научно-методической основой конфликтологической практики.

Традиционно многие отечественные психологические исследования конфликтов осуществлялись преимущественно в рамках деятельностного подхода. При этом приоритет отдавался изучению причин конфликтного поведения, заложенных в совместной деятельности и взаимодействиях, описанию стадий или этапов конфликта, анализу приемов и тактик, применяемых в конфликтном противоборстве, описанию универсальных методов профилактики и разрешения конфликтов. В то же время, высоко оценивая уровень проводимых исследований, Е.Н. Богданов, В.Г. Зазыкин [44] отмечают, что в них недостаточное внимание уделялось субъектам конфликтного противоборства. По этой причине не разрабатывалось достаточно методов диагностики конфликтности, конфликтологической компетентности, личностных факторов в различных видах конфликтов: политическом, организационном, этническом, семейном и др.

Постепенно осознание исследователями личностной первопричины конфликтов, обусловленности отношения и поведения людей в конфликте их особенными внутренними условиями сопровождается различными трактовками последних. Так, для западной психологии, базирующейся на парадигмах, особенностью которых является констатация центральной роли сугубо личностных факторов в конфликте, характерен психиатрический редукционизм. Наиболее известными зарубежными психологическими парадигмами являются следующие.

*Психоаналитическая парадигма* (З. Фрейд, его последователи и оппоненты А. Адлер, К. Хорни, Э. Фромм и др.). Причинами конфликтов объявляются: противоречия (несоответствия) между моральными и общественными условиями и устоями с одной стороны и природными инстинктами – с другой; незащищенность личности перед окружающим агрессивным миром, ощущение своей неполноценности и несовершенства, и как следствие ча-

стое стремление человека укрепиться путем достижения превосходства над другими; естественная реакция человека на враждебный мир; обособление и индивидуализация, стремление преодолеть отчуждение своего «Я». Разрешение конфликтов, согласно данной парадигме, возможно с помощью психоаналитических методов.

*Экзистенциальная парадигма* (Л. Бинсвангер, О. Ленг, Ж. Сартр, В. Франкл и др.). Ее представители рассматривали конфликты как нарушение аутентичности личности, несоответствие бытия в социальном мире ее внутренней природе, что обусловлено столкновением изначально гуманной личности с недобрым обществом, конфликтом между подлинностью экзистенциального бытия и неподвластностью действительности.

*Динамическая парадигма* (К.Левин). Разрабатывая концепцию динамической системы поведения с точки зрения теории поля, К.Левин указывает на то, что конфликт возникает прежде всего между индивидом и средой. Основой нарушения являются негативные психические состояния личности: стрессы, перенапряжения, фрустрации, психологический дискомфорт. Он дал описание различным видам внутриличностного конфликта.

*Социометрическая парадигма* (Дж. Морено). Согласно данной парадигме, конфликты рассматриваются как следствие особых эмоциональных отношений между членами группы, их симпатий и антипатий, разнообразия интересов и мотивов поведения. Выявив феномены «социометрических предпочтений и неприятий», Морено пришел к выводу, что конфликты возникают вследствие несовершенства структурной организации группы, что учет эмоциональных предпочтений может снизить вероятность появления конфликтов.

*Интеракционистская парадигма* (Г. Блумер, М. Кун, Т. Шибутани и др.). Основные причины конфликтов связываются с социальными взаимодействиями личности, которые часто не соответствуют ее интересам и подвержены трудно прогнозируемым изменениям. В результате личность начинает испытывать высо-



кую напряженность, психологический дискомфорт, ощущение невозможности справиться с обстоятельствами. Особое значение как фактору конфликтности придается ролевому поведению. Именно социальные роли обуславливают требования к характеру и результатам взаимодействий, а не реальные потребности и интересы.

*Необихевиристская парадигма* (Н. Миллер, Дж. Доллард и др.). Главной движущей силой конфликтности провозглашается фактор «фрустрации-агрессии». Любое условие, препятствующее достижению поставленной цели, может вызвать фрустрацию, которая перерастает в агрессию, проявляющуюся в стремлении устранить или разрушить препятствие. В случае, если агрессия останется нереализованной вследствие сдерживающих факторов, то это может привести к усилению психической напряженности и агрессивности. Авторы считают, что путем соответствующего научения можно выработать и неагрессивную реакцию на фрустрацию.

Наряду с ориентацией на научные парадигмы, психологические исследования конфликтов базируются и на научных подходах, то есть некоей руководящей идее, исходном положении, направляющем научные исследования. В качестве таких подходов называются следующие.

*Организационный* (В.В. Бойко, А.А. Ершов, А.Л. Журавлев, В.И. Лебедев, А.И. Китов, Р.Л. Кричевский, В.Ф. Рубахин и др.). Конфликты рассматриваются как процесс и следствие действия противоречий и недостатков в функционировании организации, а также нарушении психологических связей между персоналом в процессе их взаимодействий, обеспечивающих стабильность организации как системы.

*Деятельностный* (Н.В. Гришина, А.С. Гусева, С.М. Емельянов, А.Л. Журавлев, В.Г. Зазыкин, Н.В. Крогиус, А.Г. Ковалев,

В.Г. Шорин и др.). Ориентирует исследователя на преимущественное изучение поведенческих и деятельностных аспектов субъектов конфликта.

*Личностный* (В.Г. Зазыкин, Е.В. Зайцева, Н.В. Крогиус, В.С. Мерлин, Н.Н. Обозов, А.Н. Сухов и др.). Главной особенностью является рассмотрение личности как центрального звена конфликта.

*Ситуационный* (А.Я. Анцупов, Н.В. Гришина, В.Н. Князева, С.К. Сергиенко и др.). Рассматриваются критические и кризисные ситуации, которые возникают в процессе жизнедеятельности, особенности их восприятия, факторы субъективной и объективной причинности в их оценке, реагирование на них, тенденции рассмотрения критических ситуаций как конфликтных.

В качестве более частных подходов называют: игровой подход (М. Дойч); подход, основанный на теории организационных систем (Р. Блейк, Дж. Муттон); коммуникативный подход (Р. Фишер, У. Юри и др.); междисциплинарный подход (А.Я. Анцупов).

Последний из названных подходов получил широкое развитие в отечественной психологии. При формировании конфликтологии используются знания о конфликте, накопленные в рамках одиннадцати наук, являющихся фактически отраслями конфликтологии. Лидером среди них является психология. Свое дальнейшее развитие междисциплинарный подход получил в эволюционно-междисциплинарной теории конфликтов, согласно которой эволюционная структура психики человека включает четыре основных уровня: бессознательное, подсознание, сознание и сверхсознание. В конфликтных ситуациях поведение человека во многом определяется подсознанием – эмоциями и бессознательным – инстинктами, главным образом социальными. Объяснить и регулировать конфликты трудно без учета и управления этими двумя уровнями психического отражения [20].

В рамках данной теории разработана универсальная понятийная схема описания конфликтов, которая включает 11 понятийно-категориальных групп: сущность конфликтов; их классифи-

кация; структура; функции; генезис; эволюция; динамика; системно-информационное описание конфликтов; предупреждение; завершение; исследование и диагностика конфликтов. Представим вкратце каждое из понятий с некоторыми дополнениями и комментариями.

*Сущность конфликта.* При этом под конфликтом понимается наиболее острый способ разрешения значимых противоречий, возникающих в процессе взаимодействия, заключающийся в противодействии субъектов и обычно сопровождающийся негативными эмоциями. Помимо конфликта противоречия могут разрешаться путем сотрудничества, компромисса, уступки и избегания [20]. В данном определении нас смущает словосочетание «способ разрешения», которое, скорее, предполагает окончательное прекращение конфликта, снятие противоречия. Суть конфликта состоит в том, что он обнажает противоречие, свидетельствует о невозможности его разрешения мирными способами.

*Классификация конфликтов.* Базисная типология конфликтов включает: социальные, внутриличностные, а также зооконфликты. Конфликты также классифицируются по другим параметрам: масштаб, последствия; длительность; характер противоречий, лежащих в основе; интенсивность; степень конструктивности; сфера жизнедеятельности, в которой они происходят и др.

*Структура конфликтов* включает две подструктуры: объективную и субъективную. Объективная подструктура включает: участников (основных, второстепенных, группы поддержки); объект конфликта; его предмет; микросреду, в которой он развивается; макросреду, оказывающую влияние на ход конфликта, и др. Субъективная подструктура конфликта включает: психологические модели конфликтной ситуации, имеющиеся у всех участни-

ков; мотивы действий сторон; цели, которые они преследуют; актуальные психические состояния участников; образы оппонента, самого себя, вероятных результатов борьбы и др.

*Функции конфликтов.* По направленности выделяют конструктивные и деструктивные функции; по сфере действия – внешние и внутренние.

*Генезис конфликта* – его возникновение, развитие и завершение под действием системы факторов и причин. Основные группы причин конфликтов: объективные, организационно-управленческие, социально-психологические и психологические.

*Эволюция конфликта* – постепенное, непрерывное, относительно длительное развитие от простых форм к более сложным.

*Динамика конфликта* включает, в частности, три периода: доконфликтная ситуация; собственно конфликт; послеконфликтная ситуация.

*Системно-информационное описание конфликтов* – вид и результат их системного анализа, заключающийся в выявлении закономерностей информационного обмена между основными структурными элементами конфликта, а также между конфликтом и внешней средой. Информация играет ключевую роль в возникновении, развитии, завершении, регулировании конфликтов, а также в развитии науки конфликтологии.

*Предупреждение конфликтов* – в широком смысле такая организация жизнедеятельности субъектов взаимодействия, которая сводит к минимуму вероятность возникновения конфликтов между ними; в узком смысле – деятельность субъектов взаимодействия, а также третьих лиц по устранению причин конкретного назревающего конфликта, разрешению противоречия неконфликтными способами.

*Завершение конфликтов* – этап в динамике конфликта, заключающийся в его окончании любым способом и обусловленный

любой причиной. Основные формы: *разрешение; урегулирование; затухание; устранение; перерастание в другой конфликт.*

*Исследование и диагностика конфликтов* – деятельность по выявлению закономерностей развития и особенностей конфликтов с целью их конструктивного регулирования.

Представленная схема описания конфликтов, несомненно, достаточно содержательная и глубокая. Некоторые вопросы возникают в связи с разделением таких элементов как динамика конфликта, предупреждение и разрешение. Вопросы эти связаны с тем, что авторами не определены границы и условия применения данной схемы.

Особое внимание в исследованиях уделяется поведению человека в проблемной/конфликтной ситуации.

В настоящее время в психологии активно изучается поведение преодоления, или так называемый «копинг». Копинг — это непрерывно меняющиеся когнитивные и поведенческие попытки справиться со специфическими внешними и/или внутренними требованиями, которые оцениваются как чрезмерные или превышающие ресурсы человека. Со временем это понятие стало включать в себя реакцию не только на чрезмерные или превышающие ресурсы человека требования, но и на каждодневные стрессовые ситуации. Копинг объединяет когнитивные, эмоциональные и поведенческие стратегии, которые используются, чтобы справиться с запросами обыденной жизни. Мысли, чувства и действия образуют копинг-стратегии, которые используются в различной степени в определенных обстоятельствах. Таким образом, копинг-стратегии — это поведенческие и когнитивные усилия, применяемые индивидами, чтобы справиться с взаимоотношениями «человек-среда» [260].

В зарубежной и отечественной психологии можно выделить три подхода к проблеме преодоления. Первый подход рассматривает преодоление с точки зрения динамики. Это как способ психологической защиты, ослабляющий психическое напряжение. Второй подход рассматривает преодоление в терминах черт личности – как постоянную predisposedность отвечать на стрессовые

события определенным образом. В третьем, наиболее распространенном, подходе преодоление понимается как динамический процесс, специфика которого определяется не только ситуацией, но и степенью активности личности, направленной на решение возникших проблем при столкновении ее со стрессовым событием. При этом подчеркивается, что реакции индивида на стрессовую ситуацию могут быть как произвольными, так и непроизвольными. Непроизвольные реакции – это те, что основаны на индивидуальных различиях в темпераменте, а также те, что приобретены в результате повторения и больше не требуют сознательного контроля [260].

Копинг-стратегии успешно осуществляются при соблюдении трех условий:

- достаточно полное осознание возникших трудностей;
- знание способов эффективного овладения именно ситуацией данного типа;
- умение своевременно применить их на практике [230].

В настоящее время не существует общепризнанной классификации типов психологического преодоления. Однако большинство из них построено вокруг двух предложенных Р. Лазарусом и В. Фолкманом стратегий преодоления: 1) проблемно-ориентированный копинг - усилия направляются на решение возникшей проблемы (11 копинговых действий); 2) эмоционально-ориентированный копинг - изменение собственных установок в отношении ситуации (62 копинговых действия). По Р. Лазарусу в копинговом процессе представлен как проблемно-фокусированный, так и эмоционально-фокусированный аспект [256].

Многие из классификаций копинг-стратегий, возникавшие вслед за классификацией Р. Лазаруса и В. Фолкмана, составлялись в той же традиции, предлагая дихотическое разделение копинг-стратегий по принципу «работа с проблемой» и «работа с отношением к проблеме». Таким образом, в основном, классификации сводятся к различению между активными, фокусированными на проблеме усилиями справиться с внешними запросами проблемы против более интроспективных усилий переформулировать или

когнитивно переоценить проблему так, что она будет лучше соответствовать внешним требованиям.

В качестве альтернативного подхода С. Хобфолл (1994) предложил многоосевую модель поведения преодоления. В отличие от предыдущих моделей, преодолевающее поведение рассматривается как стратегии (тенденции) поведения, а не как отдельные его типы. Предложенная модель имеет две основные оси: просоциальная – асоциальная, активная – пассивная и одну дополнительную ось: прямая – непрямая, каждой из которых соответствует определенная модель поведения. Данные оси представляют собой измерения общих стратегий преодоления. Введение просоциальной и асоциальной оси основывается на том, что: а) многие жизненные стрессоры являются межличностными или имеют межличностный компонент; б) даже индивидуальные усилия по преодолению имеют потенциальные социальные последствия; в) действие преодоления часто требует взаимодействия с другими людьми. В зависимости от степени конструктивности стратегии и модели поведения могут способствовать или препятствовать успешности преодоления стрессов, а также оказывать влияние на сохранение здоровья субъекта общения и труда. Активное преодоление в совокупности с положительным использованием социальных ресурсов (контактов) повышает стрессоустойчивость человека.

К. Томас для описания типов поведения людей в конфликтных ситуациях применил двумерную модель. основополагающими измерениями в ней выступают кооперация (внимание человека к интересам других людей) и напористость (акцент на защите собственных интересов). Соответственно этим двум способам измерения К. Томас выделил следующие способы регулирования конфликтов: соперничество – стремление настоять на своем в ущерб оппоненту путем открытой борьбы за свои интересы; сотрудничество – поиск решений, полностью удовлетворяющих интересы обеих сторон конфликта в ходе открытого обсуждения; компромисс – торг о взаимных уступках; избегание – стремление не брать на себя ответственность за принятие решения, не видеть

разногласий, отрицать и уйти от конфликта; уступка – стремление сохранить или наладить благоприятные отношения, обеспечить интересы партнера, игнорируя свои.

Кроме того, некоторые исследователи предлагают классификации, в которых копинг-стратегии различаются в зависимости от типов процессов (эмоциональных, поведенческих, когнитивных), лежащих в их основе. Так, И.М. Никольская и Р.М. Грановская выделяют три больших группы копинг-стратегии, проходящих на следующих уровнях: поведение, эмоциональная проработка подавленного и познание. Они установили, что взрослые чаще всего используют следующие способы совладания с внутренним напряжением:

- взаимодействуют с продуктами человеческого творчества (читают книги, слушают музыку, ходят в музей) или сами рисуют, сочиняют стихи, поют, т.е. творчески самовыражаются;

- ищут поддержку у друзей и знакомых;

- погружаются в работу, учебу;

- сменяют вид активности с психической на физическую (занятия спортом, прогулки, водные процедуры) или используют так называемые приемы «за-» («заесть», «заспать», «залюбить», «загулять», «затанцевать»);

- обдумывают возникшую ситуацию.

Что касается принципов, то А.Я. Анцупов выделяет *семь общенаучных принципов изучения конфликтов*: развитие; всеобщая связь; учет основных законов и парных категорий диалектики; единство теории эксперимента и практики; системный подход; объективность; конкретно-исторический подход. В дополнение к ним называется еще пять принципов конфликтологии: междисциплинарность; преемственность; эволюционизм; личностный подход; поиск скрытого содержания конфликта [20].

В последние годы, в дополнение к названным составляющим понятийно-категориального аппарата исследователи все большее внимание обращают на понятия, имеющие отношение к



характеристикам личности конфликтующих и их роли в конфликте.

Е.Н. Богданов, В.Г. Зазыкин относят к ним такие понятия как «конфликтная личность», «уровень конфликтности» и «конфликтологическая компетентность», «разрешение конфликта» и «управление конфликтом», давая им следующие определения. В частности, конфликтной называется личность, которая в силу определенных свойств является инициатором многих негативных или деструктивных конфликтов, а также обладает склонностью вовлекаться в конфликты, созданные другими [44].

По мнению М.М. Кашапова, конфликтный человек навязывает свою волю, давит на людей, не умеет уступать, несправедливо упрекает и придирается к другим, во что бы то ни стало отстаивает собственные взгляды, мнения, убеждения и т.д., не способен встать на позицию другого человека [146].

Уровень конфликтности определяется с помощью следующих показателей:

- количество конфликтов, которые организует данная личность или принимает в них участие без весомых оснований в определенный период времени;

- тяжесть или негативные последствия данных конфликтов для оппонентов, коллектива или организации;

- показательные личностные особенности, обуславливающие склонность к конфликтам.

Конфликтологическая компетентность – это когнитивно-регуляторная подсистема профессионально значимой стороны личности, включающая соответствующие специальные знания и умения.

В изучении конкретных конфликтов особое внимание всегда уделяется причинам конфликтов, которые по-разному классифицируются исследователями. Так, применительно к конфликтам в деловом общении, М.Р. Душкина выделяет объективные и субъективные причины [101].

К числу объективных причин относятся организационные, экономические или технологические факторы, проявляющиеся в

следующем: недостаток времени; недостаток ресурсов; недостаток информации; нарушение функционирования производства; нарушение ролевой структуры; нарушение разделения обязанностей; отсутствие критериев оценки; отсутствие дисциплины и др. К числу конфликтов, имеющих в своей основе субъективные причины, относятся: мотивационные – нарушение удовлетворения потребностей, структуры ценностей и норм; коммуникационные – искажение информканалов и отсутствие обратной связи; властные – помехи для реализации личных целей в структуре организации.

Представленные подходы свидетельствуют о важности, научном и прикладном значении данной проблемы, но все же, не являются завершенными в понимании и исследовании конфликтов. Необходима большая психологическая конкретизация как самого понятия конфликта, так и его составляющих. Как известно, в научных исследованиях понятие «конфликт» имеет разнообразные толкования и трактовки. При этом в нашей работе основное внимание будет уделено межличностным конфликтам, так как именно они составляют основу всех социальных конфликтов. Приведем примеры.

Прежде всего, конфликт трактуется через качество отношений между конфликтующими сторонами, носящие характер столкновения в ситуации межличностного взаимодействия, что отражено во многих определениях.

Конфликт – форма отношений между субъектами социального действия, мотивация которых обусловлена противостоящими ценностями и нормами, интересами и потребностями [118].

Конфликт – столкновение противоположно направленных, несовместимых друг с другом тенденций, отдельно взятого эпизода в сознании, в межличностных взаимодействиях или межличностных отношениях индивидов или групп людей, связанное с отрицательными переживаниями [304].

Конфликт – это столкновение противоположных интересов (целей, позиций, мнений, взглядов и др.) на почве соперничества;

отсутствие взаимопонимания по различным вопросам, связанное с острыми эмоциональными переживаниями [316].

Конфликт – столкновение разнонаправленных целей, интересов и позиций субъектов взаимодействия, а также противостояние мнений, взглядов партнеров по общению, фиксируется ими в жесткой форме [100].

Конфликт – качество взаимодействия между людьми (или элементами внутренней структуры личности), выражающееся в противоборстве сторон ради достижения своих интересов и целей [171].

В ряде исследований конфликт трактуется через понятие «противоречие». Приведем примеры.

«Конфликт социальный (от лат. *conflictus* – столкновение) – предельный случай обострения социальных противоречий, выражающийся в столкновении различных социальных общностей – классов, наций, государств, социальных групп, социальных институтов и т.п., обусловленном противоположностью или существенным различием их интересов, целей, тенденций развития» [27, с. 55].

Конфликт – это процесс резкого обострения противоречия и борьбы двух или более сторон-участников в решении проблемы, имеющей личностную значимость для каждого из его участников [304].

Конфликт – наиболее острый способ разрешения значимых противоречий, возникающих в процессе социального взаимодействия, заключающийся в противостоянии субъектов конфликта и обычно сопровождающийся негативными эмоциями и чувствами, переживаемыми ими по отношению друг к другу [145].

Конфликт – это такая специфическая организованность деятельности, в которой противоречие удерживается в процессе его разрешения [338].

Конфликт – форма «проявления противоречия, неразрешенного в прошлом или разрешаемого в настоящем, возникающего в ситуации непосредственного взаимодействия субъекта и обуслов-

ленного противоположно выбранными целями, образами конфликтной ситуации, представлениями, осознаваемыми или неосознаваемыми участниками ситуации действиями, направленными на разрешение или снятие данного противоречия» [181, с. 13].

Конфликт – «наиболее деструктивный способ развития и завершения значимых противоречий, возникающих в процессе социального взаимодействия, заключающийся в противодействии субъектов конфликта и сопровождающийся их негативными эмоциями по отношению друг к другу» [23, с. 158].

Представленные определения конфликта имеют много схожего, в то же время всегда есть возможность рассмотрения исследуемого явления в ином контексте. Определение конфликта через противоречие соответствует философско-социологическим традициям рассмотрения конфликтов. В психологии понятие «противоречие» требует раскрытия своего психологического содержания, то есть, являясь вполне приемлемым для характеристики конфликта, оно требует своей конкретизации, поэтому не может быть основополагающим.

В понимании конфликта можно исходить из того, что практика консультативной работы с межличностными конфликтами выдвигает на первый план понятие «проблема». Проблема в переводе с греческого (*problema*) означает «преграда, трудность, задача», соответственно, выявление, формулирование, помощь в их решении/преодолении составляет содержание деятельности психолога/конфликтолога. И именно понятие проблемы, возникающей в ситуации межличностного (межгруппового) взаимодействия, должно быть заложено в определении конфликта.

К тому же социальный межличностный конфликт является одним из проявлений такой сферы жизнедеятельности человека, как общение, характеризующегося, в свою очередь, определенными

сторонами (коммуникативной, перцептивной, интерактивной), компонентами (субъекты общения, само сообщение, способ связи, язык/правила общения, контекст) и другими характеристиками.

Обобщая приведенные трактовки и выделяя в них общее, мы можем дать следующее определение социального/межличностного конфликта. *Конфликт – это такое взаимодействие субъектов деятельности и общения, для которого характерно наличие противоречий, противодействий (противоборства/противостояния) и негативных эмоций у конфликтующих, возникающих в связи с проблемами удовлетворения ими значимых потребностей.*

Представленное определение межличностного конфликта удовлетворяет следующим требованиям.

1) Конфликт относится к проявлениям интерактивной стороны общения, как процесса установления и развития контактов между людьми. Как известно, интеракция – это взаимодействие партнеров в процессе общения, которое может быть как конфликтным, так и бесконфликтным. Соответственно, если нет прямого или опосредованного взаимодействия субъектов, то и нет конфликта. К тому же, взаимодействие людей по поводу возникшей проблемы (например, дефицита ресурсов, разного понимания ситуации, несоответствия поведения партнера ролевым ожиданиям) может быть и бесконфликтным.

2) В центре конфликта находится проблема – выступающая как преграда, трудность, задача – преодоление/решение которой рассматривается конфликтующими как условие их дальнейшего развития и продуктивной деятельности. Каждая сторона, участвующая в конфликте, воспринимает конфликтную ситуацию именно в виде проблемы. Формулирование сути проблемы, которая привела к конфликту, является одним из первых шагов в его последующем урегулировании.

Пока еще не приходится говорить о классификации проблем, лежащих в основе конфликта, но активизирующим фактором возникновения проблемы и последующего решения ее являются, на наш взгляд, неудовлетворенные потребности. Все поведенческие проблемы (агрессивность, ложь, воровство, жадность,

зависть, ревность, обида, переживание несправедливости), проблемы общения (замкнутость, стеснительность, нерешительность, неуверенность, неумение отстаивать свои интересы), эмоциональные проблемы (страхи, тревога, депрессия, эмоциональная неуравновешенность), проблемы связанные с характером и качеством выполняемой деятельности (плохая успеваемость, опоздания и другие нарушения дисциплины, невыполнение своих обязанностей, безответственность) и связанные с ними социальные конфликты имеют в своей основе определенные потребности субъектов взаимодействия.

В свою очередь, переживаемый и неразрешенный конфликт, выступая в качестве психотравмирующего события и ситуации, может приводить к неврозам, психосоматическим заболеваниям. Психологическая помощь в случае этих расстройств предполагает выявление стоящих за ними конфликтов и их разрешение.

Следует отметить, что в последние годы многими исследователями подчеркивается неизбежность конфликтов в нашей жизни, более того, даже подчеркивается, что они нужны, бывают полезны и приятны [192]. И все же можно утверждать, что неизбежными являются проблемы, с которыми сталкивается человек в процессе своей жизнедеятельности. А вот решение их может быть вполне уравновешенным и бесконфликтным, хотя достигается это непросто. Чаще всего вместо совместного поиска способа решения проблемы начинают доминировать взаимные упреки, оскорбления, поиск виновных, а соответственно ответное сопротивление и пр.

3) Конфликт в предложенном понимании предстает как психологический феномен, для которого характерны: 1) *противоречие*, составляющее *когнитивный компонент* конфликта; 2) *противодействия (противоборство)*, составляющие *поведенческий компонент* конфликта; 3) негативные эмоции, составляющие *аффек-*

тивный компонент конфликта; 4) потребности и ценности субъектов взаимодействия, составляющие *мотивационный компонент* конфликта.

Рассмотрим более подробно каждую из этих составляющих.

*Противоречие* в широком смысле слова предполагает наличие в конфликте противоположных, препятствующих существованию и осуществлению друг друга процессов, тенденций, явлений, позиций, взглядов и установок. Как отмечает Н.В. Гришина, в любом конфликте присутствует биполярность как наличие и противостояние двух начал, будь-то внутриличностный, межличностный или межгрупповой [81].

В частности, по мнению ряда исследователей, противоречия возникают там, где есть рассогласование:

- знаний, умений, личностных качеств;
- функций управления;
- эмоциональных, психических и других состояний;
- технологических, экономических и других процессов;
- целей, средств, методов деятельности;
- мотивов, потребностей, ценностных ориентаций;
- взглядов, убеждений;
- в понимании, интерпретации информации;
- ожиданий, позиций;
- оценок и самооценок.

По степени остроты противоречий, которые возникают, конфликты могут быть подразделены на следующие типы: недовольство, разногласие, противодействие, раздор, вражда [304].

Противоречие, таким образом, отражает различия в том, что думают, как воспринимают сложившуюся ситуацию и друг друга, на что обращают внимание конфликтующие, что является для них значимым в конфликте. В этой связи адекватным является определение Ю.В. Рождественского, который характеризует противоречие как *речевые действия*, в которых высказываются различия сторон и мнений [272]. Именно специфическое вербальное обрамление проблемы нередко приводит к конфликту (в том числе и в ситуации так называемого беспредметного конфликта). Хотя сами по

себе негативные высказывания в адрес друга относятся, на наш взгляд, к виду противодействия. Наличие противоречия активизирует познавательную (когнитивную) деятельность, способствующую развитию, завершению, разрешению конфликта.

*Противодействие* (противоборство, противостояние) – «общение, поведение или деятельность, имеющие целью выразить несогласие с оппонентом, ограничить его активность или нанести ему материальный, моральный, иной вид ущерба; это общение и действия, направленные против другого человека, группы, государства, общества» [23, с. 347].

Акцент на вступлении конфликтующих в противоборство делают многие исследователи. Так, Ю.Г. Запрудский характеризует социальный конфликт как явное или скрытое состояние противоборства объективно расходящихся интересов, целей и тенденций развития социальных объектов, прямое и косвенное столкновение социальных сил на почве противодействия существующему общественному порядку, особая форма исторического движения к новому социальному единству [117]. А.В. Дмитриев понимает социальный конфликт как вид противостояния, при котором стороны стремятся захватить территорию, либо ресурсы, угрожают оппозиционным индивидам или группам, их собственности или культуре таким образом, что борьба принимает форму атаки или обороны [95].

Общение субъектов развивается, как правило, в условиях определенной ситуации/контекста, включающего общий кооперативный или конкурентный характер взаимодействия сторон, наличие «третьих сил», а также прежний опыт взаимоотношения сторон и др. Прежний опыт отношений определяет последующий тип взаимодействия с партнером:

– позитивный опыт отношений (разногласия успешно преодолевались или отсутствовали) – позитивная установка на достижение договоренностей;



– оппонентам не всегда удавалось достичь соглашения и полностью преодолевать возникшие противоречия (неопределенный опыт разногласий) – неопределенная установка, связанная с отсутствием уверенности в возможности договоренности;

– опыт негативного эмоционального взаимодействия (в прежних конфликтных ситуациях непонимание оппонентами друга сопровождалось яркими негативными эмоциями) – нежелание договариваться, актуализация негативных эмоций [21].

Противодействие символизирует негативный характер того, что делают, как поступают конфликтующие по отношению друг к другу. Как правило, это выражается в стремлении нанести моральный (травмировать «Я»), материальный, физический ущерб оппоненту, потребовать от него определенных действий, которые тот не осуществляет. В результате, либо складывается конфликтная ситуация, либо потенциальный конфликт превращается в актуальный. Противодействие в этом случае выступает в виде инцидента.

Противодействие имеет шкалу интенсивности. Наименее интенсивное противодействие – корректный спор. Наиболее интенсивное противодействие – физическое уничтожение противника. Интенсивность противодействия определяет остроту конфликта. Важной психологической особенностью противодействия являются трудности в прогнозировании его последствий. Одной из особенностей противодействия является его тенденция к эскалации. На акт противодействия подвергшийся ему дает более жесткий ответ, реакция на это часто бывает еще более интенсивной и т.д. [23].

Конфликт как противодействие субъектов рассматривает Э.Э. Линчевский [192]. Отмечается, что степень активности противодействующих субъектов может быть весьма разной, вплоть до нулевого уровня. Моделью такого положения может служить басня И.А. Крылова «Слон и Моська». Возникает вопрос, а есть ли там конфликт? Не опровергается ли его наличие поведением Слона? Скорее, нет. Моська относится к Слону как к вполне реальному оппоненту. В ее представлении он вовсе не безучастен. Она постоянно готова к его реакции на ее твяканье. Слон же либо не

замечает Моську, либо у него достаточно достоинства и терпения. И это позволяет Моське начать, развернуть и окончить конфликт с выгодой для себя. Если перенести данный пример на людей, то мы видим определенный тип конфликта, когда один из субъектов не отвечает на действия другого – либо потому, что пока просто не знает о них (тот действует исподтишка, за глаза и т.п.), либо по каким-то соображениям сознательно выбирает такую тактику, проявляя выдержку. Пассивность второго субъекта дает основания назвать данный тип конфликта односторонним [192].

*Аффективный компонент* конфликта характеризует эмоциональное отношение человека к происходящему, и, как правило, отражает недовольство по поводу ситуации, в которой он оказался. Эмоции символизируют то, что чувствуют, переживают конфликтующие, в том числе и по отношению друг к другу. Это могут быть гнев, негодование, возмущение, ревность, досада, тревога, огорчение, обида, зависть и др. Неприязнь (вражда) между людьми, когда она уже возникла, становится трудно устранимой, так как связанные с ней отрицательные эмоциональные переживания весьма устойчивы, возникают автоматически и с трудом контролируются сознанием.

Правда, могут присутствовать и приятные переживания, такие как воодушевление, радость, торжество, любопытство к развитию событий. Переживаемые чувства тесно соотносятся с личностью оппонента и с его сторонниками.

Переживаемые в конфликте эмоции, являясь следствием неудовлетворения/блокирования потребностей, могут выступать причиной конфликтных действий. Так, нередко людьми движет страх, ожидание чего-то неприятного для себя, что вызывает стремление избежать негативных последствий сложившейся ситуации, приводя, в свою очередь, к действиям, усугубляющим ситуацию и приводящих к реальному конфликту.

На значимость эмоций в конфликте указывают многие исследователи (Д.Г. Скотт, 1991; Ф. Глазл, 2000; А. Канитц, 2005; К. Колдей, 2007; В.И. Андреев, 1995; Н.И. Добина, 2008; и др.), называя их основной причиной перехода конфликтной ситуации в

конфликт. Переполняя сознание наши эмоции способны заставить нас действовать иррационально. Любому человеку известно, что настроение меняет направление мыслей человека, его восприятие и поведение. Если человек, обиженный кем-нибудь, очень расстроен или раздражен, то он находит тысячу поводов для недовольства, нетерпения, страха и др., особенно если повод к этому он может найти в том человеке, который был причиной его первичной реакции, или в чем-нибудь, с ним связанном [212].

Л.А. Китаев-Смык выделяет три направления влияния эмоций на процессы мышления: 1) мнительность, появление ненавязчивых мыслей, образов, сверхнастороженности; 2) уход от решения проблемы: уменьшение активности мышления, потеря интереса к жизни, течение мыслей на месте; 3) осознание неразрешимости проблемы (псевдоуход от нее, мистические акции, поиск нетривиальных решений, уход в мысли о прошлом) [147].

Следует отметить, что люди отличаются индивидуальными проявлениями своих эмоциональных реакций в конфликтной ситуации. Чем более эмоционально уравновешенным и спокойным является человек, тем более он конфликтоустойчив.

*Мотивационный компонент.* Мотивы конфликтующих – это побуждения к вступлению в конфликт, связанные с удовлетворением потребностей субъектов конфликта; совокупность внешних и внутренних условий, вызывающих конфликтную активность субъекта. Выявить истинные мотивы конфликтующих достаточно сложно, так как зачастую их скрывают от окружающих (или же они не в полной мере осознаются человеком), предъявляя такую мотивировку конфликтных действий, которая в значительной мере отличается от первичных мотивов или вовсе не имеет ничего общего с ними. Базисным побудителем активности оппонента в конфликте являются его потребности – состояния субъекта, вызванные нуждой в объектах, необходимых для его жизни и развития [22].

Не секрет, что проблемы возникает из-за невозможности или неспособности участника/ков конфликта удовлетворить свои значимые потребности, рассматриваемые ими как необходимое

условие эффективного существования и жизнедеятельности. Потребности человека побуждают его к деятельности, в то числе обуславливая и конфликтное взаимодействие. Потребности присущи как отдельному индивиду, так и социальным группам, обществам и государствам. В этой связи при рассмотрении конфликта нужно всегда выявлять потребности его участников.

В отношениях между людьми часто возникают претензии – выраженное или скрытое недовольство друг с другом, связанное, как правило, с неудовлетворением каких-либо потребностей. При этом, на биологическом уровне удовлетворения потребностей претензии возникают из-за отсутствия достаточного количества пищи (либо ее соответствующего качества), жилья («своей территории»), желаемого партнера по сексу и так далее. Претензии также возникают из-за индивидуальных различий между людьми: предпочтение различной пищи, различных вариантов отдыха, планирования семьи и т.д.

На социальном уровне очень сильны конфликтные ситуации, одна часть которых корнями уходит в биологический уровень (материальный доход), а вторая – вытекает из психологической потребности самоутвердиться – быть значимым в обществе. Комплексное и крайнее проявление этой тенденции – власть ради власти, т.е. возможность распоряжаться судьбами себе подобных. При реализации человеком своих потребностей в интеллектуальном и творческом видах деятельности может быть создан продукт, который обеспечит его создателю социальный престиж и материальный достаток. Рост социального престижа в творческой деятельности (умный, талантливый и т.д.), и материальные возможности, которые обеспечивают ее результаты (скульптуры, книги, фильмы и т.д.), часто вызывают зависть у других людей и также становятся предлогами для конфликтов, корни которых уходят в первый и второй уровни [304].

Согласно теории А. Маслоу, потребности можно сгруппировать, выделив пять иерархически связанных уровней. К ним относятся потребности: физиологические; в безопасности и защищен-

ности; в любви и привязанности; признании и оценке; в самореализации/самоактуализации. В случае неудовлетворения любой из этих потребностей у человека возникает психическое напряжение, и он может либо идти на конфликт, либо более усиленно удовлетворять потребности низележащего уровня. Можно исходить и из более обобщенной градации блокированных потребностей - материальные, социальные и духовные [208].

К. Хорни описала характерные невротические потребности, «аномальность» которых заключается как в их содержательной противоречивости, так и в формальных характеристиках структуры и способов реализации, выражающихся в навязчивой компульсивности, низкой степени осознанности и подконтрольности, а также присущей всей системе невротических потребностей принципиальной ненасыщаемости. К этим потребностям, в частности, относятся:

- потребность в любви и одобрении – желание быть любимым всеми и каждым, а в сущности полное безразличие к партнеру, рассматриваемому как «вещь» или «товар»;

- потребность в поддержке – стремление иметь сильного опекающего партнера, который избавит от страха покинутости и одиночества;

- потребность властвования, доминирования, лидерства – стремление быть «все выше, и выше, и выше...», желание властвовать, в то же время отказ от принятия на себя ответственности за бремя власти;

- потребность в восхищении, признании, которые становятся мерилем самооценности человека [341].

Конфликтологический характер этих потребностей состоит в том, что удовлетворение любой из них влечет за собой фрустрацию других. Так, чтобы удовлетворить потребность в любви и одобрении, необходимо отказаться от лидерства и доминирования; чтобы всем нравиться, также следует отказаться от честолюбивых

замыслов. Работа с данными потребностями возможна, как правило, в рамках оказания специализированной психологической или психотерапевтической помощи.

Мотивы противоборствующих сторон конкретизируются в целях, которые они хотят достичь. Цель – это осознанный образ предвосхищаемого результата, на достижение которого направлены действия человека. Целью субъекта в конфликте является его представление о конечном результате конфликта, предвосхищаемый полезный (с точки зрения личности или общественной, групповой значимости), результат. Выделяют стратегические и тактические цели оппонентов. Нередко основная цель оппонента – овладение объектом конфликта, ей подчинены тактические цели. В зависимости от развития конфликта эта основная цель может быть заменена на другую (нанесение максимального ущерба оппоненту – материального, морального, психологического), которая в начале конфликта выступала как цель-средство [22].

Как правило, только наличие всех четырех составляющих проблемного взаимодействия (противоречия, противодействия, негативных эмоций, неудовлетворенных потребностей), проявляющихся со стороны всех конфликтующих по отношению друг к другу, свидетельствует о реальном двустороннем конфликте. В остальных случаях можно говорить о конфликтной ситуации, напряженности в отношениях, одностороннем конфликте или его отсутствии.

Представленные компоненты структуры конфликта имеют важное *прикладное значение*. Практическая консультативная и

коррекционно-развивающая работа с конфликтующими предполагает выявление:

- сути проблемы;
- того, как конфликтующие воспринимают и характеризуют происходящее (суть противоречия);
- как конкретно поступают, ведут себя по отношению друг к другу (характера противодействия);
- что и в какой степени чувствуют, переживают, чего опасаются (аффективный компонент);
- чего именно хотят добиться, какие страхи преодолеть, какие потребности удовлетворить (мотивационный компонент).

В соответствии с названными составляющими определяются конкретные действия по преодолению конфликта. Работа психолога-консультанта, предполагающая решение проблемы, в этом случае направлена:

- на осознание и изменение у конфликтующих деструктивных/ противоречивых установок, мыслей, взглядов по поводу происходящего и развитие взаимопонимания;
- на выработку новых способов взаимодействия, влияния друг на друга;
- на уменьшение или устранение эмоционального напряжения, актуализацию положительных эмоций;
- на поиск возможностей и условий удовлетворения или преобразования потребностей конфликтующих.

В то же время любой конфликт является собой способ решения возникшей проблемы, к которому прибегают конфликтующие. Соответственно, в любом конфликте можно выявить не только негативные, но и позитивные аспекты, умение видеть которые, позволяет перевести отношения конфликтующих и связанных с ними лиц на совершенно иной уровень.

## 1.2. Особенности конструктивного и деструктивного поведения и управления конфликтами

Несмотря на то, что практически все исследования конфликтов сводятся к поиску факторов, условий их предотвращения, сущность конфликта никогда не рассматривалась однозначно. В частности, уже в китайском языке понятие «конфликт» обозначается двумя иероглифами. Один из них означает «опасность», а другой – «благоприятную возможность». В двойственности конфликта, по-видимому, и заключена его противоречивость, которая различными авторами (Г. Зиммель, Л. Козер, Н.В. Гришина и др.) характеризуется как разрушительная/деструктивная, так и созидательная/ конструктивная/ продуктивная функция/сторона/последствия конфликта.

Один из основоположников современной социологии конфликтов Г. Зиммель считал, что «конфликт, хотя и является одной из форм разногласия, в то же время представляет собой социализирующую силу, объединяющую противоборствующие стороны». По его мнению, конфликт выполняет функцию снятия социальных противоречий.

Наиболее распространенное в западной науке определение социального конфликта принадлежит Л. Козеру: это борьба из-за ценностей или претензий на статус, власть или ограниченные ресурсы, где целями каждой из конфликтующих сторон являются не только достижение желаемого, но также и нейтрализация, нанесение ущерба или устранение соперника [382]. Интересы Л. Козера фокусировались не столько вокруг анализа источников конфликта и его возникновения в социальных системах, сколько на его функциях. Последние дали основание обозначению всей его концепции как «конфликтного функционализма». Его первая значительная работа, посвященная конфликтам, так и называлась «Функции социального конфликта». Развитие в этой книге идей Г. Зиммеля о *позитивных функциях конфликта* по праву рассматривается как одно из высших достижений конфликтологии. Главный тезис Л. Козера та-



кой: конфликт как процесс создает и поддерживает равновесие социального организма, является способом формирования и утверждения новых социальных форм и обновления прежних.

Согласно Л. Козеру, одна из позитивных функций конфликта заключается в его способности разрядить и снять напряженность между антагонистами, накопление которой только обостряет их отношения. Конфликт объединяет людей общностью ситуации, позволяет им больше узнать друг о друге в процессе взаимодействия. Позитивные функции групповых конфликтов могут заключаться в том, что конфликт приводит к установлению более четких границ между группами; формированию более четких централизованных структур, ответственных за принятие решений; укреплению внутреннего единства; усилению нормативного поведения. Более того, конфликт способен сдерживать конфликт, так называемый «зиммелевский парадокс», который звучит следующим образом: наиболее эффективным средством предотвращения борьбы является точное знание сравнительной силы обеих сторон, которое чаще всего становится известным только в результате самого конфликта [382].

Идеи о позитивных функциях конфликта подготовили, как пишет Н.В. Гришина, почву для признания конфликтов закономерной и естественной характеристикой социальных отношений, возможности протекания конфликта в разнообразных, в том числе конструктивных формах, а также утверждения принципиальной возможности управления конфликтами [80].

Согласно *M. Deutch*, – автору одного из авторитетных на Западе пособий по разрешению конфликтов, – деструктивным конфликт является в том случае, если его участники недовольны исходом конфликта и чувствуют, что что-то потеряли. Если же все участники удовлетворены – конфликт конструктивен. Отличительной чертой, признаком деструктивного конфликта, предполагающего конфронтацию сторон, является расширение и эскалация конфликтных действий [384].

На конструктивную и деструктивную функции конфликтов также указывают А.Я. Анцупов, С.В. Баклановский (2005),

М.Р. Душкина (2004), Н.С. Ефимова (2004), М.М. Кашапов, (2003), В.М. Шепель (1999) и др.

*Деструктивность конфликта* выражается в негативном воздействии на психическое состояние его участников, в психологическом и физическом насилии, истощении личностных ресурсов, ухудшении состояния здоровья, неприязни и враждебности субъектов взаимодействия друг к другу, снижении эффективности деятельности оппонентов, отрицательном влиянии на развитие личности.

Деструктивный конфликт нередко является своего рода разрядкой, переносом в межличностный внешний план внутренней напряженности. Главным условием перерастания конструктивного конфликта в ссору является недовольство членов коллектива друг другом, субъективные эмоциональные отношения одной конфликтующей стороны с другой. Неприязнь, возмущение точкой зрения оппонента ведут к психологическому напряжению, нервному возбуждению или апатии конфликтующих, отодвигая на второй план интересы дела [145].

*Конструктивность конфликта* выражается в выявлении нерешенных вопросов и особенностей ценностных ориентаций человека, в эмоциональной разрядке и ослаблении психической напряженности, в новом социальном опыте и развитии личности, активизации социальной жизни, позитивном влиянии на результативность социально-психологических процессов и служит самосовершенствованию личности.

Конструктивный конфликт способен выполнять функции интеграции, сплочения членов группы; стимулирования нахождения выхода из проблемной ситуации [100]. Конструктивный конфликт тот, при котором столкновение сторон помогает найти лучший вариант решения какой-то проблемы. А при деструктивном

конflikте «распри затмевают сознание людей, и они окончательно расходятся по разным баррикадам» [356].

Н.С. Ефимова отмечает, что *конфликт деструктивен*, если он:

- уводит в сторону от решения более важных проблем и дел;
- укрепляет низкую самооценку и вызывает стресс;
- поляризует различия в ценностных ориентациях;
- вызывает безответственное, заслуживающее сожаления

поведение.

*Конфликт конструктивен*, если он:

- раскрывает важную проблему;
- вовлекает индивидов в решение проблемы;
- дает выход скопившимся негативным эмоциям;
- помогает индивидам совершенствоваться и использовать

полученные знания и опыт [109].

В связи с различием функций конфликтов, можно, на наш взгляд, говорить и о конструктивном поведении конфликтующих. Учитывая те разрушительные последствия, которые может иметь конфликт для конфликтующих, *конструктивным/продуктивным* можно назвать такое поведение человека в конфликте, для которого характерны: учет конфликтующими не только своих интересов, но и интересов оппонента; управление своим эмоциональным состоянием и поведением в целом, сохранение взвешенных уравновешенных отношений; решение проблемы улучшает (или, по крайней мере, не ухудшает) взаимоотношения между оппонентами.

Следует отметить, что позитивная функция конфликта сначала быстро отошла на второй план, перестала замечаться, несмотря на напоминания отдельных наиболее щепетильных исследователей. Ведущее место в функциональном подходе заняла деструктивная функция, как в изучении социальных конфликтов, так и в описаниях и терапии внутриличностных конфликтов. И хотя еще в середине XX в. британский специалист по организационной психологии Маргарет Фоллет [385] выступила с тезисом о том, что если конфликта все равно не избежать, то нужно попробовать определить и использовать его полезные стороны, тем самым обо-

значив приближение конца конфликтофобической эпохи, данная традиция господствовала до конца 90-х гг. XX в. В качестве самого убедительного аргумента в конфликте выступало применение силы. Искусство конфликтования сводилось к умению победить противника. Отношение к конфликтам развивалось как преодоление страха перед конфликтом через овладение техникой и завоевание ресурсов. Предполагалось, что оснащенность психотехническими приемами поведения в межличностных (межгрупповых) конфликтах и есть путь овладения конфликтом.

В этой связи Р. Акофф и Ф. Эмери отмечают, что способность эффективно вести себя в конфликтах не означает способности эффективно сотрудничать. повышению эффективности людей в конфликтах посвящено значительно больше исследований, чем сотрудничеству. Неравномерное распределение научных усилий и ресурсов порождает умение людей более успешно вести войну, чем вершить мирные дела [8].

Ситуация, при которой всякая победа над другим человеком оборачивается не разрешением противоречия, а воспроизводством конфликта, отмечается Б.И. Хасаном [336]. Идея Маргарет Фоллет состояла в том, чтобы подвигнуть исследователей и практикующих психологов к новому взгляду на проблему конфликта не как феномена, а того, что в нем воплощается. Однако поворот произошел в несколько другую сторону. Начала активно оформляться конфликтология как самостоятельная техническая (термин Б.И. Хасана) дисциплина. Наряду с исследованием закономерностей возникновения и развития конфликта как некоего объективно существующего феномена особое внимание стало уделяться технологиям его управления, выражающимся в разработке правил и процедур поведения субъектов в ситуации конфликтного взаимодействия, направленных на минимизацию потерь и максимизацию обоюдного выигрыша.

В практике разрешения международных конфликтов таковой явилась *технология конструктивного поведения конфликтующих* сторон, предложенная Чарльзом Осгудом (Charles Osgood,

1962, 1980). Он называет ее «постепенные и обоюдные инициативы по разрядке напряженности», сокращенно ПОИР или GRIT (Graduated and reciprocated initiatives in tension reduction=GRIT= «выдержка, скрежет зубами»). В отечественной литературе данный метод также называется ПРИСН (последовательные и реципрокные инициативы в снижении напряжения) (см., например, В.Латыпов, 1993).

Фактически Ч. Осгудом предложена система правил, составляющих культуру поведения противоборствующих сторон на пути к разрешению конфликта. Данный метод включает следующие правила:

- делать искренние, публичные заявления о том, что одна из сторон конфликта хочет снизить напряжение и остановить эскалацию конфликта;

- объяснять, что примирительные шаги обязательно будут осуществлены; крайне необходимо, при этом, сообщить, что, как и когда будет сделано;

- выполнять обещанное;

- побуждать оппонента к обмену уступками, но не требовать их в качестве условия выполнения собственных обещаний;

- уступки должны осуществляться в течение достаточно длительного времени и даже в том случае, если другая сторона не отвечает взаимностью. Следует отметить, что сделанные уступки не должны приводить к увеличению незащитности и уязвимости стороны, их осуществляющей.

Начальные примирительные действия стратегии ПОИР подразумевают некоторый небольшой риск, но не подрывают ничьей безопасности и рассчитаны на то, чтобы снять эскалацию напряженности. Если одна из сторон осуществит агрессивную акцию, другая может дать понять, что не потерпит эксплуатации. Однако ответные шаги не будут гиперреакцией, которая может повлечь за собой новый виток конфликта. Если же противник предпримет собственные шаги к примирению, на них тоже следует равный или даже чуть больший ответ. Следование принципам ПОИР действи-

тельно позволяет добиться успешного разрешения самых разнообразных конфликтов, но не предполагает их предупреждения. К тому же предложенные правила либо не выполняются, либо легко нарушаются одной или обеими сторонами, поскольку носят характер внешних требований, а не внутренних установок.

Появляются программы тренинга супружеских пар и детей, обучающие конструктивному поведению в конфликтах. Детям, например, объясняют, что конфликты нормальны, что люди могут научиться жить с теми, кто отличается от них, что в большинстве споров может оказаться два победителя, и что стратегии ненасильственного поведения предлагают альтернативу в мире агрессоров и жертв. Предлагаются конкретные поведенческие стратегии, овладение которыми и следование которым направлено на конструктивное разрешение конфликта.

В то же время следует отметить, что все конфликты рано или поздно заканчиваются, отражая тем самым характерную для них динамику. На стадиальность (этапность) конфликта указывают многие исследователи (А.Я. Анцупов, С.В. Баклановский, С.М. Емельянов, М.А. Поваляева, А.И. Шипилов, L. Pandy и др.).

Так, L. Pandy рассматривает конфликт как динамичный процесс, протекающий по пяти последовательным этапам: 1) латентный конфликт; 2) осознаваемый конфликт; 3) ощущаемый конфликт; 4) очевидный конфликт; 5) последствия конфликта (цит. по: [93]).

Согласно А.Я. Анцупову, С.В. Баклановскому [21], А.Я. Анцупову, А.И. Шипилову [22], динамика конфликта – это ход развития конфликта во времени под воздействием его внутренних механизмов и внешних факторов и условий. Динамика конфликта включает следующие периоды или этапы: 1) латентный период (предконфликтная ситуация); 2) открытый период (инцидент, конфликтное взаимодействие, завершение конфликта); 3) период постконфликтной ситуации.

Разделение конфликта на периоды и этапы позволяет рассматривать его как явление со сложной динамикой, знание и учет

которой дает основания для целенаправленного управления конфликтами, которому в последнее десятилетие уделяется особое внимание (Дж. Валкер, 2001; Ф. Глазл, 2002; Н.Н. Васильев, 2002; М.М. Кашапов, 2003; А.Я. Анцупов, 2004; Н.И. Леонов, 2005; С.М. Емельянов, 2006 и др.). Рассмотрим, как понимается управление конфликтами некоторыми авторами.

Еще в 1942 г. американский социальный психолог М. Фоллет указывала на необходимость урегулирования конфликтов, а не подавления их. Среди способов она выделила победу одной из сторон, компромисс и интеграцию. Под интеграцией понималось новое решение, при котором выполняются условия обеих сторон, причем ни одна из них не несет серьезных потерь. В дальнейшем этот способ разрешения конфликта получил название «сотрудничества».

Управление конфликтом – это целенаправленное, обусловленное объективными законами воздействие на его динамику в интересах развития или разрушения той социальной системы, к которой имеет отношение данный конфликт [10]. При этом, основная цель управления конфликтами заключается в том, чтобы предотвращать деструктивные конфликты и способствовать адекватному разрешению конструктивных. Несколько иначе по этому поводу высказался в свое время Р. Мэй, отмечая, что полное устранение конфликтов приведет к застою, поэтому нужно стремиться к превращению деструктивных конфликтов в конструктивные [223].

Управление конфликтом – это целенаправленное воздействие по устранению (минимизации) причин, породивших конфликт или на коррекцию поведения участников конфликта; сознательная деятельность, осуществляемая на всех этапах возникновения, развития и завершения конфликта [90].

Управление конфликтами рассматривается в двух аспектах: внутреннем и внешнем. Первый заключается в управлении собственным поведением в конфликтном взаимодействии. Внешний

аспект отражает организационно-технологические стороны управления конфликтами, в котором субъектом управления может выступать руководитель (менеджер), лидер или посредник.

Говоря о методах управления конфликтами, исследователи выделяют:

- методы воздействия на отдельную личность;
- методы по устранению организационных конфликтов;
- методы или стили поведения в конфликтах и др. [90].

Чаще всего проблема управления конфликтом возникает применительно к трудовой сфере, к управленческой деятельности вообще. Управленческая деятельность, по сути, предстает именно как последовательное преодоление расхождений в процессе решения производственных задач, а стиль управления, как совокупность методов и приемов, применяемых для достижения намеченных целей и задач в возникающих при этом конфликтных ситуациях.

Управление внешними конфликтами складывается, по мнению разных авторов, из следующих составляющих:

- прогнозирование, предупреждение, стимулирование, регулирование, разрешение конфликта [105];
- симптоматика, диагностика, прогнозирование, профилактика, предупреждение, ослабление, урегулирование, разрешение [90; 21].

Выделяют также управляющие воздействия, такие как пресечение, гашение, преодоление, устранение конфликта [90].

Анализ исследований проблемы управления межличностными конфликтами, как целостного и программируемого процесса, осуществляемого как сторонними лицами, так и самими реальными или потенциальными субъектами конфликта, показывает, что в представленных различными авторами этапах управления конфликта либо отражены не все этапы, либо смешаны этапы управления и внутренней динамики развития конфликта.

Все это потребовало более тщательного рассмотрения составляющих управления конфликтом. Позволим себе представить



их в той последовательности, в которой они могут быть, на наш взгляд, соотнесены с естественной динамикой конфликта.

Это, в частности, следующие целенаправленные шаги/действия/этапы управления конфликтами: *профилактика; прогнозирование; предотвращение; диагностика; урегулирование/разрешение; контроль*. Названные действия по управлению конфликтами соотносятся с естественной динамикой развития любого конфликта.

Рассмотрим названные составляющие управления конфликтами более подробно.

*Профилактика/предупреждение конфликтов* – это целенаправленное воздействие на динамику конфликта, выражающееся в заблаговременном устранении или ослаблении конфликтогенных факторов, ограничении возможности их возникновения или деструктивного влияния в будущем. По сути, профилактика конфликтов представляет собой совокупность мероприятий, осуществляемых еще до возникновения конфликта и направленных на его предупреждение.

Если в 70-х г. XX века внимание ученых привлекали проблемы урегулирования конфликтов, то в настоящее время все больше значения придается технологиям разрешения и профилактики конфликтов.

Профилактика конфликтов заключается в такой организации жизнедеятельности субъектов социального взаимодействия, которая исключает или сводит к минимуму вероятность возникновения конфликтов между ними. Профилактика конфликтов – это их предупреждение в широком смысле слова. Цель профилактики конфликтов – создание таких условий деятельности и взаимодействия людей, которые минимизировали бы вероятность возникновения или деструктивного развития противоречий между ними. Предупредить конфликты гораздо легче, чем конструктивно разрешить их. Профилактика требует меньше сил, средств, времени и

предупреждает даже те минимальные деструктивные последствия, которые имеет любой конструктивно разрешенный конфликт [90].

Впервые о предупреждении конфликтов заговорил английский философ Фрэнсис Бэкон, который обратил внимание на конкретные средства предупреждения социальных конфликтов, отмечая, что на «каждый случай болезни» существует свое лекарство. «Первым из лекарств» он называл устранение любыми способами материальных причин социальных конфликтов. Важным средством предупреждения таких конфликтов Ф. Бэкон называл искусство политического маневрирования. Вести людей от одной надежды к другой – одно из лучших противоядий против недовольства. Он считал, что поистине мудрое то правительство, которое умеет убаюкивать людей надеждами [54].

Предупредить конфликты можно, зная основные группы причин и устраняя их. Профилактика конфликта – работа с возможными причинами конфликтов. Она предполагает их недопущение, что требует мониторинга конфликтных ситуаций. Предупреждение конфликтов – это такая организация жизнедеятельности субъектов взаимодействия, которая сводит к минимуму вероятность возникновения конфликтов между ними.

Знание возможных причин конфликта и их максимальное предотвращение необходимо применительно ко всем сферам жизнедеятельности людей. Так, в качестве причин конфликтов в организации исследователи называют следующие [287].

*Распределение ресурсов.* Даже в самых крупных и богатых организациях ресурсы всегда ограничены. Необходимость распределять их практически неизбежно ведет к конфликтам.

*Взаимозависимость задач.* Возможность конфликта существует везде, где один человек (или группа) зависит от другого человека (или группы) в выполнении задачи.

*Различия в целях.* Вероятность этих конфликтов в организации возрастает по мере увеличения организации, когда она разби-

вается на специализированные подразделения. Отдельные работники тоже, как известно, преследуют собственные цели, не совпадающие с целями других.

*Различия в способах достижения целей.* У руководителей и непосредственных исполнителей могут быть разные взгляды на пути и способы достижения общих целей, даже при отсутствии противоречивых интересов.

*Неудовлетворительные коммуникации.* Неполная или неточная передача информации или отсутствие информации вообще является не только причиной, но и дисфункциональным следствием конфликта.

*Различия в психологических особенностях.* Порой психологические различия участников совместной деятельности столь велики, что мешают ее осуществлению, повышают вероятность возникновения всех типов и видов конфликтов. Вот почему в настоящее время менеджеры все большее внимание уделяют подбору и формированию «слаженных» команд. Соответственно, для обеспечения совместимости с другими людьми требуются три основных качества характера: 1) способность критически относиться к себе; 2) терпимость к другим; 3) доверие к другим. Если эти качества полностью отсутствуют у человека, то он психологически несовместим с другими людьми и всегда несет с собой тень конфликта.

Многие специалисты конфликтологи рекомендуют «активное слушание» как важное средство профилактики конфликта. Активное слушание предполагает постоянную реакцию на слова собеседника, что позволяет не утрачивать возможность влияния на его поведение и демонстрировать способность «держать удар» в ситуации жестокого взаимодействия, непременно сопровождающей конфликт. Оппонент всегда стремится проверить собеседника на сопротивляемость, выискивая слабые места, и здесь активное слушание не даст ему возможность захватить контроль над ситуацией. Более того, если отсутствует управление информацией, оп-

понент может использовать уловку «самонакручивания», практику самостоятельных выводов из своих собственных слов, сопровождаемых усилением эмоционального накала своих речей.

Меры, признанные не допустить повторения уже случившихся конфликтов или возникновения новых в трудовом коллективе, по мнению Э.Э. Линчевского [193], целесообразно сочетать с систематической работой по укреплению «здоровья» коллектива, иначе говоря, по созданию условий, препятствующих возникновению и развитию любых конфликтов. В качестве данных условий применительно к предотвращению конфликтов в организации им называются:

1) сплочение персонала, целеустремленность, избавление от бездельников;

2) забота о справедливости;

3) упорядочение распределения материальных ресурсов;

4) предоставление полной и достоверной информации;

5) неукоснительное соблюдение достигнутых договоренностей, принятых решений.

В свою очередь, в целях поддержания и сотрудничества предлагаются следующие методы:

– согласие, состоящее в том, что возможного будущего противника вовлекают в дело;

– «вхождение» в положение партнера, осознание его трудностей, выражение сочувствия;

– стремление к сохранению репутации партнера, уважительное отношение к нему, хотя интересы обоих партнеров в данном контексте расходятся;

– взаимное дополнение состоит в использовании таких черт партнера (потенциального соперника), которыми не обладает

субъект; развивая и используя эти черты, можно укрепить взаимное уважение и сотрудничество и избежать конфликта;

- исключение социальной дискриминации означает недопущение подчеркивания различий между партнерами по сотрудничеству, какого-либо превосходства одного над другим;

- разделение заслуг; общие заслуги, хотя большая их часть, допустим, принадлежит одному лицу, в тактических целях следует разделить между всеми участниками той или иной работы, благодаря чему достигается взаимное уважение и снимаются такие негативные эмоции, как зависть, чувство обиды и т.д.;

- психологическое настраивание, которое может состоять, например, в своевременном информировании партнера о возможных или предстоящих переменах, обсуждение с ним последствий этого и т.п.;

- психологическое «поглаживание» – это поддержание хорошего настроения, положительных эмоций по самым различным поводам, что снимает напряженность, вызывает чувство симпатии к партнеру и тем самым заметно затрудняет возникновение конфликтной ситуации [321; 213].

В профилактике конфликта в организации большую роль играет психологическая служба. Осуществляемая ею профилактическая работа может проводиться на разных уровнях [29].

На первичном уровне профилактика конфликта связана с психологическим просвещением, популяризацией психологических знаний. Сотрудники получают представление о сущности конфликта, причинах, которые его порождают, а также о последствиях. В процессе работы с персоналом даются рекомендации по бесконфликтному общению, усваиваются правила поведения в конфликтной ситуации, проводятся индивидуальные и групповые консультации по самопознанию личности, положительных и нежелательных качествах, анализируется поведение сотрудников в

конфликтной ситуации, уже имевшей место в жизненном и профессиональном плане (не обязательно своем), степень адекватности действий.

На более высоком уровне профилактики применяются активные методы обучения: групповая дискуссия, деловые и ролевые игры, психодрама и др. Для групп риска (конфликтных личностей) организуется тренинг общения.

Профилактика конфликтов предполагает сформированность у участников конфликта умений избегать или ослаблять действие конфликтогенов (конфликтогенного поведения) – факторов, способствующих возникновению и эскалации конфликта. В качестве основных характеристик конфликтогенного поведения называются следующие:

- выражение открытого недоверия партнеру с помощью вербальных и невербальных средств;
- перебивание партнера, непредоставление ему возможности высказаться;
- принижение значимости партнера;
- демонстрация и подчеркивание различий между партнерами;
- нежелание признавать свои ошибки и упущения;
- занижение оценки вклада партнера в общее дело;
- навязывание своей точки зрения без должной аргументации;
- неискренность в высказываниях или противоречие между вербальными и невербальными сообщениями;
- изменение темпа общения в сторону его резкого ускорения или свертывания и т.д. [101]. Подобного рода действия негативно воспринимаются партнером и ведут к ответным мерам, провоцируя развитие конфликта.

Для профилактики/предупреждения конфликтов, по мнению А.Я. Анцупова, важно знать не только то, что необходимо делать, но и как добиться *развития проблемной ситуации в конструктивном направлении*. Воздействовать на проблемную ситуацию взаимодействия можно двумя способами: влиять на свое поведение

или на психику и поведение оппонента. Второй способ более сложен. В качестве субъективных предпосылок предупреждения конфликтов называются, в частности, следующие [20].

- Умение определить, что общение становится предконфликтным, и «вернуться» из предконфликтной ситуации к нормальному взаимодействию.

- Умение понимать партнера по взаимодействию и не идти на конфликт, если нет уверенности в том, что мотивы действий партнера правильно поняты.

- Терпимость к инакомыслию.

- Забота человека о снижении своей относительно устойчивой тревожности и агрессивности.

- Управлять своим психическим состоянием, избегать предконфликтных ситуаций при переутомлении или возбуждении.

- Быть внутренне готовым к решению возникающих проблем путем сотрудничества или компромисса.

- Не ждать от окружающих слишком многого.

- Проявлять конфликтоустойчивость – сохранять конструктивный подход во взаимодействии с окружающими вопреки влиянию конфликтогенных факторов.

- Не забывать о чувстве юмора.

- Не требовать от окружающих невозможное, учитывать, что их способности к различным видам деятельности различны.

- Не стремиться быстро, радикально, путем прямых воздействий перевоспитать человека.

- В процессе общения верно оценивать психическое состояние партнера, избегая обсуждения острых проблем, если существует вероятность агрессивной реакции с его стороны.

- Знать законы невербальной передачи информации путем мимики, жестов, позы, движений.

- Своевременно информировать окружающих об ущемлении ими ваших интересов.

- Быть твердым, отстаивая свои позиции, но мягким – по отношению к оппоненту.

– В процессе обсуждения проблемы важно не перебивать оппонента, дать ему выговориться.

– Необходимо заблаговременно информировать окружающих о решениях, затрагивающих их интересы.

– Не следует расширять сферу противодействия с оппонентом, увеличивая число обсуждаемых проблем.

– Не загонять оппонента в угол.

– Установить неформальный, личный контакт с партнером по взаимодействию.

Как видим, в представленном наборе характеристик отражены как конкретные знания, умения, так и ценности, убеждения, а также черты личности, изначальное наличие которых играет важную роль в профилактике конфликтов.

*Прогнозирование конфликтов* – обоснованное предположение/заклучение о предстоящем возможном возникновении конфликта и особенностях его развития; «разработка системы обоснованных предположений о возможном будущем возникновении и развитии конфликтов» [22].

Типовой прогноз развития конфликта включает 9 моделей: наилучший вариант возможного развития конфликтной ситуации, наихудший и наиболее вероятный. По каждому из этих вариантов прогнозируются ближайшие, отсроченные и перспективные возможные сценарии развития событий [22]. Выявлено, что только в 15% случаев люди точно или почти точно прогнозируют развитие событий [212]. Для прогнозирования назревающего конфликта важным является умение улавливать его сигналы.

Х. Корнелиус и Ш. Фейр выделяют пять основных внутренних сигналов конфликта [162].

1. *Чувство дискомфорта*, или интуитивное ощущение, что что-то не так. Получив такой сигнал, можно поразмышлять и сознательно выбрать способ реагирования на надвигающийся кон-



фликт. Для этого следует задать себе вопрос: что собственно происходит, могу ли я что-то сделать или буду оставаться начеку, ничего не предпринимая?

2. *Напряжение*, которое проявляется в искажениях слов и поступков партнеров.

3. *Недоразумение*, что выражается во взаимном неверном истолковывании слов и действий партнеров.

4. *Кризис* – выражается в потере контроля над собственными эмоциями, спорах, ссоре, оскорблении, гневе.

5. *Инцидент* – появление ситуации, провоцирующей конфликт.

Внешними признаками назревающего деструктивного конфликта в организации, в частности, являются:

- переход в общении на подчеркнуто официальный стиль;
- критические замечания в адрес «соперника», постоянное иронизирование над его действиями;
- снижение производительности труда без уважительных внешних причин;
- массовые увольнения по собственному желанию;
- распространение слухов;
- коллективное невыполнение распоряжений руководства и др.

Исследователи организационных конфликтов [305] называют следующие признаки конфликтных ситуаций в трудовых коллективах:

- факты унижения достоинства личности в официальной или неофициальной обстановке;
- резкое изменение в отношении к работе (функциональным обязанностям);
- факты уклонения от выполнения указаний, распоряжений непосредственных начальников;
- обоюдное или одностороннее словесное или физическое оскорбление;
- замкнутость, уединение, подавленность отдельных членов трудового коллектива;
- формальная постановка работы по управлению персоналом;

– негативные суждения об окружающей обстановке, о жизни и деятельности сослуживцев и должностных лиц.

В качестве признаков напряженности в трудовом коллективе, свидетельствующих о назревании конфликтов в организации, также называются:

- стихийные минисобрания (беседы нескольких человек);
- увеличение числа неявок на работу;
- снижение производительности труда;
- увеличение числа локальных конфликтов;
- повышенный эмоционально-психологический фон;
- массовые увольнения по собственному желанию;
- распространение слухов;
- коллективное невыполнение указаний руководства;
- стихийные митинги и забастовки;
- рост эмоциональной напряженности.

В качестве признаков скрытых конфликтов Б. Уизерс [317] выделяет следующие:

- холодность и строгая формальность отношений между участниками конфликта;
- гнетущая тишина или отсутствие на совещаниях;
- многократное рассмотрение одних и тех же вопросов на совещаниях без прогресса в их решении;
- нежелание индивидуумов или групп общаться между собой;
- один индивидуум (одна группа) «топит» другого (другую);
- отказ людей от дискуссий или уклонение от обсуждения некоторых вопросов;
- постоянные ссылки на формальные правила и процедуры.

Своевременное обнаружение этих симптомов на ранней стадии иногда позволяет предотвратить серьезный деструктивный конфликт посредством обсуждения и консультирования.

Прогнозирование конфликтов в организации предполагает знание и учет личностных особенностей и переживаемых людьми психических состояний, провоцируемых определенными ситуациями. Исследователи отмечают, что большая часть конфликтов (по некоторым данным около 80%) происходит из-за особенностей

нашей психики и того, что большинство людей не знают о них или не придают им должностного значения [173]. Есть личности, изначально ориентированные на сотрудничество, а есть конфликтные личности. Ценности первых включают восприятие другого как уникального и в то же время единого со всем человечеством. Они ориентированы на открытие в другом человеке позитивных сторон. Для конфликтной личности характерно стремление к противоборству, самоутверждению любой ценой.

В.Ф. Крапивин также отмечает, что всех работников по приверженности к конфликтам можно разделить на три группы: 1) устойчивые к конфликтам; 2) удерживающиеся от конфликтов; 3) конфликтные. Численность третьей группы составляет около 6-7% от всей совокупности работников [167].

Уровень конфликтности личности определяется с помощью следующих показателей:

- 1) количество конфликтов, которые организует данная личность или принимает в них участие без весомых оснований в определенный период времени;
- 2) тяжесть или негативные последствия данных конфликтов для оппонентов, коллектива или организации;
- 3) показательные личностные особенности, обуславливающие склонность к конфликтам.

В качестве личностных особенностей людей конфликтного типа называются:

- излишняя критичность;
- полярность оценок, категоричность;
- принципиальность, прямолинейность, правдивость;
- настойчивость, упрямство;
- эгоцентризм, высокомерие, пренебрежение;
- лицемерие, приспособленчество;
- неадекватность самооценки, самолюбие;
- невоспитанность, несдержанность, агрессивность;
- мягкотелость, авторитарность и т.п. [213].

Важным диагностическим показателем состояния напряженности в организации является социально-психологический

климат. Под социально-психологическим климатом подразумевается преобладающая и относительно устойчивая духовная атмосфера, или психический настрой, проявляющиеся как в отношениях людей друг к другу, так и в отношениях к общему делу [242]. Применительно к трудовому коллективу иногда говорят о «производственном» или «организационном» климате. Понятие социально-психологический климат употребляется также наряду с такими понятиями, как «психологическая атмосфера», «социально-психологическая атмосфера», «духовная атмосфера» и т.д.

Различают «здоровый»/благоприятный и «нездоровый»/неблагоприятный психологический климат. Бесспорно, что психологический климат в организации во многом зависит от руководителя. При желании и соответствующих усилиях руководитель может создать в коллективе прекрасный психологический климат, и вместе с тем ему ничего не стоит сделать жизнь сотрудников невыносимой. Способствуя созданию того или иного климата, руководитель выступает не столько исполнителем конкретной социальной роли, сколько носителем определенных человеческих черт и пристрастий.

Выявление источников социальной напряженности и устранение их на ранней стадии его развития значительно снижает связанные с ним затраты и уменьшает возможность негативных последствий. Важную роль может сыграть психологическая служба, способная провести мониторинг, комплексный анализ и диагностику состояния организации, выработать соответствующие рекомендации, а при необходимости – взять на себя посреднические функции.

*Предотвращение конфликтов* – действия по устранению причин конкретного назревающего конфликта, по разрешению возникшего противоречия неконфликтными способами, принятию мер по изменению ситуации и своего поведения с целью предотвратить конфликт; недопущение перехода конфликтной ситуации в острую фазу. Это могут быть и беседа, и разъяснительные или административные мероприятия, связанные с изменением условий

труда или системы вознаграждения. Иногда необходим перевод потенциальных участников конфликта в разные подразделения.

В отличие от профилактики (в виде различных превентивных мер) и прогнозирования (предположения) конфликтов, необходимость предотвращения конфликта возникает в том случае, когда профилактических мер оказалось недостаточно и по результатам прогноза выявлены признаки назревающего конфликта или сложившейся конфликтной ситуации, которая в любой момент может перейти в конфликт.

Избежать конфликта можно, избегая непосредственных контактов с конфликтными людьми, с теми, кто вас чем-то раздражает, кого раздражаете вы. Если в силу обстоятельств избежать общения с трудными людьми не удастся, то во взаимоотношениях с ними следует использовать соответствующий подход. Все эти отходы, по мнению Джинни Скотт [298], построены на следующих основных принципах:

1) Осознайте, что человек труден в общении, и определите, к какому типу людей он относится.

2) Не попадите под влияние этого человека, его точки зрения, мироощущения; сохраняйте спокойствие и нейтралитет.

3) Если вы не хотите уклониться от общения с таким человеком, постарайтесь поговорить с ним и выявить причины его «трудности».

4) Постарайтесь найти способ удовлетворения его скрытых интересов и нужд.

5) Используйте совместный подход к разрешению конфликтов, которые начинают вырисовываться после отнесения поведения трудного человека к определенному типу, его нейтрализации или взятия под контроль.

В качестве конкретных рекомендаций примерной последовательности действий по предотвращению конфликтов в деловом общении М.Р. Душкина предлагает следующее:

– внимательное выслушивание партнера: «Я весь внимание, готов выслушать вашу информацию»;

- обратная связь с партнером: «Хотелось бы знать, каково ваше мнение, что вы думаете по этому поводу»;
- обсуждение межличностных отношений с партнером: «Давайте обсудим наши отношения и их перспективы»;
- демонстрация уважения к партнеру: «Я признаю ваши заслуги и достижения, они несомненны»;
- проявление терпимости к партнеру: «Я понимаю ваши чувства, они естественны и объяснимы»;
- демонстрация самообладания партнеру: «Меня сложно вывести из себя, я уверен в своей правоте»;
- отвлечение внимания при повышенной эмоциональности партнера: «Думаю, нам стоит обсудить другой аспект»;
- уменьшение социальной дистанции с партнером: «Мы делаем общее дело, это нас объединяет»;
- информирование о своих чувствах партнера: «Мне неприятно это слышать, я раздосадован, я огорчен»;
- проверка реальности факторов партнера: «Давайте обратимся к документам, пригласим экспертов»;
- обращение за советом к партнеру: «Не могли бы вы предложить свой вариант, как вы видите пути решения»;
- обещание помощи партнеру: «Можете рассчитывать на мое содействие в этом вопросе, я готов вам помочь» [101].

К сожалению, проводимых мер по предотвращению конфликта может оказаться недостаточно, и конфликт все равно возникает. Возникает необходимость реальной работы с конфликтующими и конфликтующих друг с другом таким образом, чтобы конфликт разрешился с наименьшими потерями для его участников или же носил конструктивный характер.

*Диагностика конфликта* – действия по сбору информации, выявлению условий и закономерностей возникновения, развития и особенностей протекания конфликта с целью его конструктивного регулирования или разрешения.

Сбор информации о конфликте представляет собой один из ключевых моментов на этапе подготовки к посредничеству. По мнению американских исследователей С. Карпентер и У. Кеннеди

[145], такая информация необходима посреднику для того, чтобы принять решение о том, насколько необходимо его участие в урегулировании конфликта. Если помощь посредника необходима, то следующим шагом должен быть сбор полной информации о конфликте на текущий момент. Ее можно получить из трех источников: *прямого наблюдения, вторичных источников, личных бесед.*

*Прямое наблюдение* – это посещение встреч и собраний участников (сторон) конфликта, наблюдение за их поведением, выяснение их мнений по спорным вопросам и о противоположной стороне.

Вторичные источники представляют собой протоколы собраний, магнитофонные и видеозаписи событий, научные исследования по обсуждаемой проблеме, газетные материалы и др.

Личные беседы наиболее эффективны при правильном выборе респондента и установлении с ним отношений доверия. Последнее зависит как от субъективных черт участников беседы, так и от выбора места и времени беседы. Вначале лучше всего проводить беседы с лицами, непосредственно не вовлеченными в конфликт. В этом случае у собирающего информацию формируется более объективная точка зрения на ситуацию.

Собранная информация систематизируется и оценивается с помощью карты анализа конфликта, континуума динамики конфликта и резюме анализа конфликта.

Карта анализа конфликта включает информацию:

- 1) о сторонах, участвующих в конфликте;
- 2) о спорных вопросах (проблемах);
- 3) о специфических интересах сторон;
- 4) о степени важности спорных вопросов для каждой из сторон: высокая, средняя, низкая (приоритетность);
- 5) об источниках силы каждой из сторон и возможностях влияния на своих оппонентов;
- 6) о позициях сторон и их возможных подходах к решению спорных вопросов;
- 7) о заинтересованности в сотрудничестве с другими сторонами [304].

На основе выявленных особенностей определяются методы урегулирования конфликта.

Для прогнозирования и предотвращения конфликтов важно контролировать уровень напряженности в организации, который может быть определен с помощью следующей формулы:

$$K = \frac{(x_1 + x_2 + \dots + x_n)}{n}$$

Где  $K$  – коэффициент социальной напряженности;

$x_1$  – факторы неудовлетворенности, различные для каждой группы (недовольство уровнем заработной платы, условиями труда, стилем управления и т.д.);

$x_2$  – фактор заработной платы (процент неудовлетворенности);

$x$  – другие факторы;

$n$  – количество факторов, вызывающих неудовлетворенность у более, чем половины опрошенных.

Значения  $K=0,7$  соответствует неудовлетворенности более чем 70% от количества опрошенных, что свидетельствует об опасном уровне социально-психологической напряженности в трудовом коллективе [10; 304].

Для исследования конкретного конфликта в конфликтологии используются методы, разработанные в других отраслях знаний, в первую очередь методы психологии. К ним, в частности, относятся следующие.

Наблюдение – метод исследования конфликта путем целенаправленного, организованного, непосредственного восприятия и фиксирования конфликтных событий. Применяется для изучения конфликтов различного уровня – от внутриличностного до межгосударственного.

Анализ документов. Используется для ретроспективного анализа конфликтов в социальной и юридической психологии.

Анализ деятельности. Метод исследования конфликта, использующий анализ влияния конфликтной ситуации на процесс и результаты деятельности оппонентов.



Анализ поведения участников. Используется в качестве единицы анализа поведенческие акты оппонентов в конфликтной ситуации.

Эксперимент – характеризуется активным вмешательством в конфликтную ситуацию исследователя-конфликтолога, осуществляющего контроль за одной или несколькими переменными и регистрацию происходящих изменений.

Методы опроса – в виде анкетирования, беседы, интервью.

Социометрия – метод, применяемый для оценки межличностных эмоциональных связей в группе, разработан американским социальным психологом и психиатром Я. Морено.

Модульный социотест оценки межличностных взаимоотношений и конфликтов разработан А.Я. Анцуповым на основе социометрии, однако более эффективен при изучении конфликтных явлений и позволяет оценить взаимоотношения персонала комплексно

Личностные тесты. Традиционно используется ряд апробированных тестов, которые фиксируют выраженность качеств, свойств и состояний, свидетельствующих о повышенной конфликтности личности.

Методы психологической диагностики делятся также на две большие группы: инструментальные (задания, тесты, самоотчеты, проективные методы и пр.) и неинструментальные (в основном наблюдение, анализ результатов деятельности отношений). На конкретные психодиагностические методики, применяемые в целях исследования конфликтности личности, указывают Е.Н. Богданов, В.Г. Зазыкин [44] .

Так, психодиагностика конфликтности осуществляется с применением теста К. Томаса, с помощью которого определяется предрасположенность к конфликтному поведению. С помощью данного теста определяется доминирующий вид направленности личности на разрешение ситуации острых противоречий, в качестве которого могут выступать: противостояние (конкуренция); отказ; компромисс; избегание; сотрудничество. Очевидно, что

конфликтные личности ориентированы, прежде всего, на конкуренцию. Компромиссы и сотрудничество они рассматривают как временное явление или «тактическую хитрость», избегание не приемлют.

Психодиагностика характеристик биологически обусловленной подструктуры конфликтной личности осуществляется с помощью теста Г. Айзенка и теста В.М. Русалова. С помощью теста Г. Айзенка определяются уровни «экстраверсии-интроверсии» и «нейротизма-эмоциональной устойчивости», по соотношению которых определяются тип темперамента и его характеристики. Отмечается, что к конфликтам более всего склонны лица, обладающие холерическим типом темперамента. Причем, чем выше уровень экстраверсии и нейротизма (тип нервной системы сильный, неуравновешенный, процессы возбуждения преобладают над процессами торможения), тем более выражена склонность к конфликтному поведению. С помощью теста В.М. Русалова определяются уровни: эргичности (жизненного тонуса, активность); пластичности (способности менять сферу деятельности, общения, переключаемости); скорости и темпа (в работе, общении, взаимодействиях); эмоциональной чувствительности. По данным показателям конфликтные личности часто отличаются характеристиками эргичности, скорости и темпа, с высокой социальной эмоциональностью и пластичностью.

Психодиагностика характеристик подструктуры психических свойств и процессов конфликтной личности осуществляется с помощью тестов А. Басса и А. Дарки, А. Ассингера, «фантастическое существо» М. Дукаревич, предназначенных для диагностики агрессивности. Характер эмоционального реагирования личности исследуется с помощью цветового теста М. Люшера, диагностика склонности к риску исследуется с помощью теста Шуберта.

Конфликтные личности обладают хорошими умениями практических психологов, используют различные психологические уловки, приемы оказания психологического давления, стремятся захватить психологическую инициативу, используя различ-

ные приемы конфликтного противоборства. Диагностировать уровень опыта конфликтной личности можно, используя метод наблюдения.

Психодиагностика подструктуры характерологических особенностей конфликтной личности осуществляется с помощью шестнадцатифакторного личностного опросника Р. Кэттелла. Исследования показывают, что конфликтные личности отличаются следующими устойчивыми личностными чертами: высокими значениями по шкалам «доминантность», «радикализм», «напряженность», «подозрительность»; низкими значениями по шкалам «моральная нормативность», «самоуверенность», «эмоциональная устойчивость», «самоконтроль».

Психологические исследования также показали, что у конфликтных личностей часто встречаются следующие акцентуации: высокая степень истероидности, паранойяльности, психопатии, маниакальности. Конфликтными являются феминизированные личности, но они не склонны к длительному противоборству. Конфликтны экспансивные шизоиды, но, быстро его создавая, они не способны довести конфликт до победы. Лица с педантичной акцентуацией последовательны в конфликтах, но их поведение хорошо прогнозируется, поэтому они редко добиваются успеха. Для психологической диагностики здесь используются тесты ММРІ, СМІЛ, К. Леонгарда.

Что касается психодиагностики подструктуры направленности конфликтной личности, то у многих конфликтных личностей отмечена неадекватно высокая самооценка. Уровень и адекватность самооценки можно определить с помощью теста Ч. Спилбергера. Направленность активности и оценочных суждений в ситуации преград у конфликтных личностей преимущественно экстрапунитивная. Выявляется она с помощью теста Розенцвейга. К сожалению, диагностика личностных особенностей конфликтующих на этапе конфликта маловероятна. Психодиагностика имеет место, например, в ситуации совершения преступления на фоне неприязненных отношений, когда возникает необходимость определения степени вины человека и роли его личностных качеств в

возникновении и протекании конфликта. Осуществлять диагностику личностных особенностей конфликтующих с целью их последующей психологической коррекции и регуляции отношений можно только с согласия конфликтующих, включая понимание ими собственной вины в конфликте.

Следует отметить, что основной поведенческой характеристикой конфликтных личностей является то, что они настроены на разрешение имеющихся противоречий исключительно с помощью противоборства, для них субъективно конфликт выглядит разрешенным, только если они в нем одержали победу. Другие способы разрешения конфликта для них неприемлемы. То есть, если в конфликте принимает участие конфликтная личность, во многих случаях не следует стремиться разрешить его на конструктивной основе.

Как отмечают Е.Н. Богданов, В.Г. Зазыкин, это категорически не устроит одну из сторон конфликтного противоборства, а именно оппонента, являющегося конфликтной личностью. В результате чего конфликт не только не прекратится, но, скорее всего, в нем появятся новые участники – те, кто стремился разрешить данный конфликт. Однако, поскольку продолжающийся долго деструктивный конфликт будет серьезно мешать нормальной жизнедеятельности, необходимо будет искать пути его ликвидации или устранения [44].

Соответственно, лица, использующие стили сотрудничества в проблемной ситуации, обладают следующими характеристиками: а) рассматривают конфликт как нормальное событие, которое помогает им правильно управлять и ведет к творческому решению вопросов; б) проявляют доверие и открытость в отношении к другим; в) признают, что при взаимно удовлетворяющем исходе конфликта его участники берут на себя обязательство в рамках общего решения; г) считают, что каждый участник конфликта имеет равные права в его разрешении и точка зрения каждого имеет право на существование; д) полагают, что никто не должен быть принесен в жертву в интересах всех. Такие индивиды считаются динамичными натурами, у других о них складывается благополучное мнение (М.А. Поваляева, 2004). Перечисленные

характеристики отражают, на наш взгляд, гуманистические ценности таких лиц.

В случае управления конфликтом обязательным его этапом является этап преодоления конфликта, соответствующий этапу разрешения конфликта в его динамике.

*Урегулирование/разрешение (преодоление, ликвидация, устранение) конфликта* – действия по управлению конфликтом, заключающиеся в уменьшении его деструктивного характера вплоть до завершения и прекращения.

В урегулировании конфликта также выделяют несколько поэтапных действий: институализация; легитимизация, структурирование и редукция конфликта [320;304].

*Институализация конфликта* – это устранение его стихийности, определение определенных принципов и правил, что позволяет сделать развитие конфликта предсказуемым. *Легитимизация конфликта* – готовность конфликтующих сторон соблюдать принятые нормы и правила в процессе разрешения конфликта; предполагает добровольность желания выполнить предложенное решение. *Структурирование конфликтующих групп* – выявление носителей преследуемых интересов, определение количественных и качественных характеристик участников конфликта, установление неформальной иерархии влияния в обществе, что объективно сдерживает эскалацию межгруппового конфликта. *Редукция* – последовательное ослабление конфликта за счет перевода на другой уровень.

Основной формой преодоления/урегулирования конфликтов на всех уровнях является процесс ведения целенаправленных бесед или переговоров непосредственно между субъектами конфликта, либо с участием посредников. Преодоление конфликтов предполагает постановку целей и выбор средств, обеспечивающих субъекту оптимальный выход из конфликта.

Преодоление конфликтов может выступать в виде: 1) преодоления конфликта самими участниками; 2) внешнего влияния на

конфликт, основанного на установлении и нейтрализации его причин и недопущении открытых столкновений сторон.

Вмешательство в чужой конфликт не должно быть спонтанным, по наитию. Ему должно предшествовать ответственное, взвешенное решение о необходимости или целесообразности такого шага и постановка собственной цели. Такие цели, согласно Э.Э. Линчевскому, могут быть объединены в три группы:

- 1) установление истины и торжество справедливости;
- 2) примирение конфликтующих без притязаний на выяснение, кто прав, а кто виноват;
- 3) использование конфликта в своих интересах (рост авторитета, влияния, приобретение союзников, партнеров, должников, сбор информации, обучение, тренинг, развлечение и т.д.) [192].

Что касается средств достижения цели разрешения конфликта, то Э.Э. Линчевский предлагает следующие:

– пресечение конфликтных действий – самое оперативное средство, если тот, кто к нему прибегает, обладает достаточным авторитетом или силой: решительно и бесповоротно прекращаются любые проявления противоборства без выяснения каких-либо деталей и без разрешения вопроса по существу;

– благоприятствование свободному развитию реакции с ее завершением или переходом в более спокойные формы как альтернатива предыдущему приему; при таком подходе конфликт, не имеющий серьезного предмета, может превратиться в односторонний и завершиться выпуском пара, либо приобретает спокойное поступательное течение;

– разъединение конфликтующих, когда «гасители» отвлекают конфликтантов друг от друга, растаскивают их, принимая каждого на себя; если в конфликт включено официальное лицо, можно использовать скрытое разъединение, когда работника, не справляющегося с ситуацией, подменяют другим более квалифицированным или просто «свежим», не вызывающим раздражения оппонента (подмена одного представителя своей стороны другим

используется в широко известном приеме «Плохой и хороший полицейские»);

– посредничество третьего лица, для этого требуется обязательное условие: тот, кто берет на себя роль посредника, должен располагать доверием оппонентов; возможны три варианта посредничества: дизъюнктивный (разъединительный): посредник изолирует оппонентов друг от друга, все вопросы и предложения идут через него; конъюнктивный (объединительный): посредник создает условия для непосредственного продуктивного контакта оппонентов; смешанный: посредник выступает перед каждой стороной от собственного лица, не скрывая заинтересованности в успехе своей миссии и нивелируя позиции, интересы противоположной стороны;

– «клонирование ситуации» – заключается в том, что собравшимся вместе участникам конфликта представляется для обсуждения ситуационная задача, в которой они узнают себя и свои организации, но под измененными именами и названиями;

– признание своей ответственности: вместо того, чтобы привычно начать поиски виновных и в неудаче оправдывать свои промахи, субъект задается вопросом, что могло бы быть поставлено ему в упрек, и ищет, в чем, за что или за кого он может повиниться перед оппонентом; здесь могут быть следующие варианты: упреждающее признание своей вины, признание другой вины, принятие на себя чужой вины;

– нарушение стереотипной динамики конфликта – в виде неприятия отводимой конфликтной роли (безобидный ответ на вызывающий вопрос, обращение в шутку оскорбительной реакции, предложение сменить характер обсуждения, симуляция недопонимания);

– обращение за помощью – обсуждение ситуации с любыми доверенными лицами – с коллегами, дома в кругу семьи, иногда

даже просто со случайным знакомым; лучше, если удастся посоветоваться с более опытным коллегой, руководителем или квалифицированным специалистом;

– приписывание оппоненту положительных мотивов – намерения противника истолковываются в благоприятном для себя смысле и уверенно предъявляются ему («я вижу, что вы стараетесь учесть мои интересы...»);

– переговоры – совместный поиск взаимоприемлемых решений для конфликтующих сторон [193].

Некоторые исследователи различают разрешение и завершение конфликта. Предполагается, что разрешение конфликта должно выразиться в его завершении. При этом отмечается, что *завершение конфликта* – более широкое понятие, чем его разрешение. Под завершением конфликта понимается всякое его окончание, прекращение по любым причинам, а под разрешением понимается только то или иное положительное действие самих участников конфликта, либо третьей стороны, прекращающее противоборство. *Разрешение конфликта* – достижение соглашения по спорному вопросу между участниками, в том числе соглашение в результате совпадения мнений; соглашение в соответствии с законодательной или моральной волей внешней силы; соглашение, навязанное одной из противоборствующих сторон [321].

В нашем понимании, завершение конфликта – это один из этапов протекания конфликта, его динамики; разрешение – это этап управления конфликтом.

Некоторые исследователи различают урегулирование (регулирование) и разрешение конфликтов [305]. Регулирование конфликта представляет собой его определенное завершение в результате конфронтации и противоборства двух или нескольких сторон, осознающих противоположность своих интересов. Для урегулирования конфликта характерны конфронтация, стремление к получению односторонних преимуществ; подчеркивание различий (интересов, позиций и др.), концентрация внимания сторон на участниках, а не на решении проблемы и т.п. При разрешении конфликтов он прекращается в результате прямого воздействия сторон или с



участием третьей стороны на основе анализа причин и содержания разногласий, направленного на максимальное сближение позиций и достижение соглашения относительно наилучших способов удовлетворения противоположных интересов.

Урегулирование конфликтов включает процедуры завершения в соответствии со стратегиями «выигрыш-проигрыш» либо «проигрыш-проигрыш», а его разрешение – со стратегией «выигрыш-выигрыш». Завершение конфликта по сценарию «выигрыш-выигрыш» является наиболее предпочтительным, так как в этом случае ни одна из сторон не получает преимуществ, и их постконфликтные взаимоотношения могут развиваться на прочной основе. Также отмечается, что разрешение конфликта – это зачастую неюридическое воздействие на конфликт самих противоборствующих сторон (субъектов), нередко при участии третьей стороны, с целью совместного полного или частичного удовлетворения своих основных потребностей и интересов, снижения уровня конфронтации, а также локализации конфликта и сокращения материальных и моральных издержек, с ним связанных. Разрешение конфликта базируется на использовании переговоров между конфликтующими сторонами непосредственно (с помощью прямых переговоров), либо с участием третьей стороны. Чтобы переговоры стали возможными, необходимо выполнение определенных условий: существование взаимозависимости сторон, участвующих в конфликте; отсутствие значительного различия в возможностях субъектов конфликта; соответствие стадии развития конфликта возможностям переговоров; участие в переговорах сторон, которые реально могут принимать решения в сложившейся ситуации [320].

Более обобщенную модель ликвидации конфликта предлагают Е.Н. Богданова, В.Г. Зазыкин [44]. Они исходят из того, что если в конфликте принимает участие конфликтная личность, то не следует стремиться разрешить его на конструктивной основе. Для устранения такого конфликта предлагаются следующие пути.

Первый из них связан с разрушением системы «оппонент-оппонент». Если конфликт происходит, к примеру, в организации,

то это могут быть структурные преобразования, когда конфликтная личность просто устраняется из нее. Как говорится, «нет человека – нет и проблемы». Но это достаточно сложный и долгий путь, в котором скрываются новые потенциальные источники конфликтов. Второй путь связан с созданием таких условий разрешения конфликта, когда «цена» победы для конфликтной личности окажется чрезмерно высокой или даже неприемлемой. В этом случае она сама выйдет из конфликта, отказавшись от своих притязаний. Правда, на практике создать такие условия весьма сложно. Наконец, третий путь предусматривает осуществление такого влияния на конфликтную личность, такой коррекции системы ее отношений и психологических установок, которые бы привели к устранению или снижению психологических причин ее конфликтности. Это также сложный путь, но он может оказать реальную помощь дезадаптированной и дезинтегрированной личности.

В качестве механизмов психологического воздействия на конфликтную личность с целью изменения ее установок, представлений, отношений, оценок и намерений Е.Н. Богданов, В.Г. Зазыкин [44] называют следующие: убеждение, внушение, формирование соответствующего общественного мнения, применение психокоррекции и личностно-ориентированной психотерапии, создание благоприятного психологического климата в группе или коллективе.

Различными авторами предлагаются сходные шаги и действия, направленные на разрешение конфликтов (М.Р. Душкина, 2004; Р.Л. Кричевский, 1993; В.С. Пугачев, 1998), включающие:

- 1) определение основной проблемы;
- 2) определение вторичных причин конфликта;
- 3) поиск возможных путей разрешения конфликта;
- 4) совместное решение о выходе из конфликта;
- 5) выбор при необходимости посредника для урегулирования;
- 6) реализация намеченного совместно способа разрешения конфликта;
- 7) оценка эффективности усилий, предпринятых для разрешения конфликта.

М.С. Мириманова [213] указывает на следующие методы разрешения конфликтов: метод творческой визуализации (описан Д.Г. Скотт [298]; рационально-интуитивный метод (описан Д.Г. Скотт [298]; метод Декартовых координат; метод принципиальных переговоров Фишера Р., Юри У. [326]; картография конфликта (предложен Х. Корнелиус, Ш. Фэйр [162]).

Например, «картография конфликта» – это одна из технологий урегулирования конфликта, которой может воспользоваться каждый человек с целью эффективного его разрешения. Авторы Х. Корнелиус, Ш. Фэйр [162] не ставят своей целью теоретизирование по поводу разрешения, а предлагают новую концепцию выигрыша, которая не подразумевает проигрыша другой стороны. Их цель – показать, что любое взаимоотношение может быть взаимовыигрышным. Данная работа является итогом практической деятельности авторов по налаживанию отношений между людьми и организациями. Для того чтобы достичь мира в мире, считают авторы, нужно сначала научиться разрешать конфликты в личной жизни. Для этого можно прибегнуть к картографии конфликта. Карта дает нам четкое отображение того, как вещи расположены по отношению друг к другу; она дает нам также возможность увидеть многое, что в противном случае могло бы ускользнуть от нашего внимания. Поэтому, до того как броситься на приступ, следует начертить карту конфликта. Это можно сделать наедине, с близким другом, с другими участниками конфликта и, что особенно полезно, в ходе специальных встреч, направленных на поиск решений.

Этап 1. В чем проблема?

Надо описать проблему в общих чертах. На данном этапе нет нужды глубоко вдаваться в проблему или пытаться найти выход из нее.

Этап 2. Кто вовлечен?

Следует решить, кто является главными сторонами конфликта. Можно внести в список отдельных лиц или целые команды, отделы, группы или организации (т.е. продавцы, секретарши, директора, клиенты, народ, правительство и т.д.). В той

мере, в которой вовлеченные в конфликт люди имеют какие-то общие потребности по отношению к данному конфликту, их можно сгруппировать вместе. Смесь групповых и личных категорий также приемлема.

Этап 3. Каковы их подлинные потребности?

Теперь следует перечислить основные потребности и опасения каждого из главных участников, связанных с данной проблемой. Нужно выяснить мотивацию, стоящую за позициями участников в данном вопросе. Поступки людей и их установки вызваны их желаниями и стоящими за ними мотивами; мы стремимся к тому, что приближает удовлетворение наших потребностей, и избегаем того, что мешает этому. Графически отображая наши потребности и опасения, мы расширяем кругозор и создаем условия для более широкого круга потенциальных решений, доступных после окончания этого процесса.

Самостоятельное разрешение конфликта (без участия третьей стороны) также предполагает открытое обсуждение проблемы, в ходе которого стороны высказывают свое понимание происходящего. Желательно, чтобы каждый из противников мог хотя бы частично сообщить другому следующее: что он хотел бы сделать, чтобы разрешить конфликт; каких реакций ждет со стороны другого; что собирается предпринять, если партнер поведет себя не так, как ожидают от него. Соответственно, если люди готовы к диалогу, если они открыты друг для друга, то создается атмосфера взаимного доверия и сотрудничества. Поскольку в межличностном конфликте участвуют, по меньшей мере, двое, речь должна идти о групповом решении проблемы, а оно неизбежно требует сотрудничества участников взаимодействия. В частности, участники конфликта должны согласовать свои представления о сложившейся ситуации и выработать определенную стратегию поведения [162].

Различают *полное разрешение* и *частичное разрешение* конфликта.

*Полное разрешение конфликта* – это фактически его *прекращение*, которое подразумевает устранение объективных противоречий, составляющих основу конфликта, ликвидацию самого источника (причин) конфликтных отношений, полное удовлетворение интересов и потребностей конфликтующих сторон или их переосмысление и изменение. Как правило, консультанты и ученые согласны с тем, что истинное разрешение конфликта может произойти только тогда, когда удастся идентифицировать глубинные существенные и эмоциональные причины конфликта и найти такое решение, которое позволит всем конфликтующим сторонам остаться в выигрыше.

*Частичное разрешение* – проявляется тогда, когда имеется субъективная удовлетворенность развитием событий на данный момент при сохранении внутренних причин конфликта, или же при исчезновении объективных причин противоречия, но сохранении субъективной неудовлетворенности одной из сторон.

*Кажущееся разрешение конфликта* – проявляется, когда у одной или обеих сторон возникает ложное ощущение разрешения конфликта и достижения обоюдного согласия, которое исчезает, как только возникает необходимость реальной демонстрации достигнутого согласия. Подобные ситуации бывают в том случае, когда стороны неискренни в своих заявлениях, не доверяют друг другу, пытаются манипулировать друг другом.

Р.Л. Кричевский отмечает, что конструктивное разрешение конфликтов зависит, как минимум, от четырех факторов: 1) адекватного восприятия конфликта; 2) открытости и эффективности общения; 3) создания атмосферы взаимного доверия и сотрудничества; 4) определения существа конфликта. При этом, адекватность восприятия конфликта предполагает достаточно четкую, не искаженную личными препятствиями оценку, как собственных действий, намерений, позиции, так и поступков, намерений, позиции оппонентов [170].

По мнению М.Р. Душкиной, конструктивное разрешение конфликта зависит от действия следующих факторов:

- адекватности восприятия конфликта сторонами с учетом известных эффектов и возможных ошибок восприятия;

- открытости и эффективности общения сторон, с использованием известных техник слушания, аргументации, нейтрализации замечаний и т.д.;

- создания атмосферы взаимного доверия и сотрудничества с использованием известных техник снятия психоэмоционального напряжения;

- правильного определения сторонами существа конфликта с учетом вышеназванного;

- корректного использования сторонами известных техник психологического влияния и приемов противостояния [101].

Таким образом, в литературе имеется некоторая путаница/смешение понятий, касающихся урегулирования/разрешения/завершения конфликтов. В нашей работе мы будем исходить из следующего понимания данных терминов.

Урегулирование конфликтов – это этап в управлении конфликтами, характеризующийся привлечением/участием третьих сил, действия которых направлены на завершение/прекращение конфликта. Разрешение конфликта – это этап в управлении конфликтами, завершение/прекращение которого обеспечивается силами его непосредственных участников, или же происходит в силу изменения объективных обстоятельств. Урегулирование и разрешение конфликтов, как правило, протекают параллельно.

Даже если конфликт протекает стихийно, при полном противостоянии конфликтующих сторон, рано или поздно он прекращается или же временно завершается (по крайней мере, сворачивается хотя бы на небольшой промежуток).

Также говорят и о редукции конфликта. Редукция – последовательное и ослабление конфликта за счет перевода его на другой уровень. Например, информация о том, что правительство выполнило свои обязательства по погашению задолженностей и

деньги перечислены в местный бюджет, может снизить социальную напряженность и перевести социально-трудовой конфликт с общегосударственного уровня на региональный [154]. В данном случае, скорее имеет место попытка урегулирования конфликта, приводящая к временному его прекращению или снижению напряженности.

Полное прекращение конфликта происходит в том случае, если решена, лежащая в его основе проблема, а значит, устранено противоречие, прекращено противостояние/противодействие, исчез накал страстей/ эмоции сменились на положительные, потребности получили удовлетворение или были преобразованы в другие, которые позволили иначе посмотреть на сложившуюся ситуацию.

Контроль – действия по управлению конфликтами, осуществляемые в виде мероприятий, направленных на отслеживание осуществления и проверку эффективности принятых мер по разрешению/прекращению конфликта.

Если управление конфликтом заканчивается только принятием пусть даже проработанного и согласованного решения, а дальше ничего не происходит и не меняется, то такое положение дел может явиться детонатором других, более сильных и продолжительных конфликтов. Причины, вызвавшие конфликт, не исчезают, а могут только усилиться из-за невыполненных обязательств сторон по отношению друг к другу. В качестве конкретных мер, обеспечивающих окончательное устранение противоречий, лежащих в основе конфликта, могут быть:

- устранение объекта конфликта;
- раздел объекта конфликта между сторонами;
- установление очередности или иных правил обоюдного использования объекта;
- компенсация одной из сторон за передачу объекта другой стороне;
- разделение сторон конфликта;
- перенос отношений сторон в другую плоскость, предполагающую выявление у них общего интереса и пр.

Контроль осуществляется на послеконфликтной стадии, в ходе которой предпринимаются усилия по окончательному преодолению противоречий в интересах, целях, установках конфликтующих, ликвидируется социально-психологическая напряженность и прекращается любая борьба.

Контроль может осуществляться, как самими участниками конфликта, так и специально назначенными лицами. Если все намеченные в целях разрешения конфликта мероприятия были изначально полными и верными, а также добросовестно выполнялись, то контроль постепенно сходит на нет, или же начинает замещаться профилактикой/предотвращением новых конфликтов, основания для которых всегда потенциально имеются.

Как уже отмечалось ранее, главное условие прекращения конфликта состоит в устранении тех объективных причин, которые породили конфликтную ситуацию. К сожалению, независимо от результата почти наверняка причины конфликта возникают снова, хотя и в другом контексте. Отслеживание этих предконфликтных факторов может осуществляться как самими участниками конфликтов, так и другими заинтересованными в прекращении конфликта лицами.

В связи с представленными этапами, можно говорить о циклической (круговой) модели управления конфликтами, которая послужит основой для обеспечения психологического сопровождения любой совместной деятельности, чреватой конфликтами.

Овладение названными действиями по управлению конфликтами необходимо для повышения уровня конфликтологической подготовки специалиста. Перечисленные умения не отнесены к обязательным компонентам профессиональной готовности личности. И все же, их развитие в специально-организованных условиях значительно повысит качество подготовки специалиста.

Таким образом, в исследованиях проблемы конфликтов можно выделить следующие поэтапные тенденции: акцент на деструктивных аспектах конфликтов и как следствие разработка тех-



нологий успеха/победы/выигрыша в конфликте; акцент на конструктивной стороне конфликта, разработка приемов управления конфликтов.

Разработка и внедрение разнообразных технологий урегулирования и разрешения конфликтов, появление специализированных центров по разрешению конфликтов, несомненно, важны, но имеет и обратную сторону. Оказывается, что конфликтов уже можно не бояться - всегда найдется кто-то, кто будет пытаться разрешить конфликт, кто может придти на помощь, тем самым можно найти дополнительных сторонников. Суд, арбитраж, прокуратура, разнообразные консалтинговые центры существуют для того, чтобы разрешать растущие в обществе как снежный ком разнообразные конфликты. И все же, чем более грамотными, компетентными, культурными будут люди в отношении собственных конфликтов, тем меньше у этих служб будет работы, или же она будет более эффективной.

### **1.3. Конфликтологическая культура личности специалиста и условия ее формирования в образовательном процессе**

Поскольку конфликты в нашей жизни неизбежны, необходимо, чтобы у каждого человека выработалось понимающее и возможно принимающее отношение к ним, необходима целенаправленная работа по подготовке человека к конфликтным условиям жизнедеятельности. Актуальным является развитие конкретных поведенческих умений, касающихся того, как вести себя в конфликтной ситуации, а также внутренних личностных качеств, обеспечивающих конструктивное решение возникающих проблем. Анализ проявления таких качеств и поведения человека в конфликтной ситуации осуществляют многие исследователи: Д.Р. Джонсон (Johnson and Johnson, 1975), В. Зигерт, Л. Ланг

(1990), Р.Л. Кричевский (1993), Е. Мелибруда (1986), С.М. Емельянов (2001), А.Я. Анцупов, С.В. Баклановский (2005), Н.И. Леонов (2005) и др.

Согласно С.М. Емельянову, процесс эффективного общения субъектов конфликтного взаимодействия непосредственно связан с их рациональным поведением в конфликте. Под *технологиями рационального поведения* в конфликте понимается совокупность способов психологической коррекции, направленной на обеспечение конструктивного взаимодействия конфликтантов, на основе самоконтроля эмоций. В развитии самоконтроля над эмоциями в конфликтном взаимодействии особое место занимают аутотренинг, социально-психологические тренинги, формирование установок на конструктивное поведение в конфликте и др. [105].

Особое внимание исследователи уделяется *управлению эмоциями* в переговорном процессе по разрешению конфликтов. С.М. Емельянов в этой связи называет следующие правила технологии эмоциональной выдержки: 1) спокойная реакция на эмоциональные действия партнера; 2) рационализация эмоций, обмен содержанием эмоциональных переживаний в процессе спокойного общения; 3) поддержание высокой самооценки в переговорном процессе [104]. Д. Скотт называет следующие способы избавления от гнева: визуализация или ритуал освобождения; «заземление»; проецирование и уничтожение гнева в форме проекции [298].

А.Я. Анцупов, С.В. Баклановский говорят о *конструктивном и деструктивном характере активности человека* в трудной ситуации. Конструктивный характер выражается в повышении уровня поисковой деятельности, расширении вариантов решения проблемы, мобилизации сил на решение задачи. Деструктивный характер выражается в дезорганизации деятельности, спонтанных и импульсивных поисках выхода, разрушительных действиях по отношению к другому или самому себе, нервных вспышках, истерических реакциях [21].

Реализация стратегии ПОИР также предполагает определенные требования к чертам личности и поведенческим проявлениям участников переговоров. В этой связи специалист по конфликтам

Мортон Дойч выразил дух ПОИР, советуя участникам переговоров быть *твердыми, честными и дружелюбными*. Твердость означает сопротивление шантажу, эксплуатации и грязным играм; честность – соблюдение своих моральных принципов несмотря на аморальное поведение противника и его провокации; дружелюбие – готовность начать и поддерживать сотрудничество» [203].

Ключевым фактором называется также *доверие*. М. Дойч пишет: если вы верите, что другой человек имеет добрые намерения и не собирается эксплуатировать вас, то вы более склонны рассказывать о своих нуждах и заботах. Без такого доверия вы, скорее всего, будете осторожны, опасаясь раскрыть антагонисту информацию, которая может быть использована против вас [203].

Для предупреждения, а также для разрешения конфликтов исследователи рекомендуют каждому человеку постоянно стремиться к преодолению отрицательных качеств своего характера, воспитывая при этом положительные. К последним относят: уважение к людям, предполагающее признание их человеческого достоинства, доверие к ним, внимательное отношение к их убеждениям, возможно более полное удовлетворение их прав и интересов, вежливость, которая должна стать повседневным правилом поведения в обществе, непреложной формой взаимоотношений; скромность, проявляющаяся в отрицании человеком каких-либо своих исключительных достоинств, особых исключительных прав, в полном признании требований общественной дисциплины; тактичность, определяющаяся тенденциями человека считаться со вкусами, манерами, суждениями и привычками других людей, неукоснительным соблюдением чувства меры в отношениях, снисходительностью к незначительным недостаткам окружающих, умением судить о них без предвзятости и способностью объективно оценивать их достоинства; благородство как способность жертвовать личными интересами в пользу других, действовать честно, смело, не унижаться ради личных выгод, поддерживая чувство собственного достоинства [199].

Трудности в установлении взаимопонимания и общей точки зрения могут быть связаны с излишней гордостью, потребностью

в тщеславии. Еще Ф. Ларошфуко писал: «Люди упрямо не соглашаются с самыми здравыми суждениями не по недостатку проницательности, а из-за избытка гордости: они видят, что первые ряды в правом деле разобраны, а последние им не хочется занимать» [369].

Обучение одной только технологии поведения в конфликтной ситуации без учета сущностных составляющих личности человека малоэффективно для уменьшения конфликтов в обществе. В этом случае речь фактически идет не о формах поведения в конфликтной ситуации, а о стоящих за ними качествах и чертах личности. Осознание и понимание значимости перечисленных личностных качеств важно для их целенаправленного развития. Последняя тенденция выводит на первый план особенности личности конфликтующих и возможности снижения конфликтности в обществе посредством понимания, регулирования и саморегулирования внутренних личностных факторов.

Несомненно, важная роль в развитии данных качеств принадлежит системе воспитания и обучения, в которую человек включается с момента своего рождения. В современных исследованиях по управлению конфликтами особое внимание уделяется развитию личности будущего специалиста, повышение профессиональной подготовленности которого связывается с введением Федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения и ориентацией на реализацию компетентного подхода в профессиональном и общем среднем образовании. Это предполагает «переналадку» всех звеньев образовательной системы: ее ценностей и целей, содержания, форм, методов и средств обучения, воспитания и контроля, деятельности педагогов и обучающихся, всей образовательной среды.

В частности, происходит переориентация категориального аппарата оценки результатов образования с понятий «подготовленность», «образованность», «общая культура», «воспитанность», на понятия «компетенция», «компетентность» субъектов образовательного процесса, в том числе общекультурная и про-

фессиональная. Появилась масса педагогических, психологических и иных исследований в этой проблемной области, в результате которых появилось больше вопросов, чем ответов. В частности, что ни автор, то своя трактовка таких основополагающих понятий, как «компетенция» и «компетентность».

В задачу нашего исследования не входит сколько-нибудь подробный анализ этих понятий, их сходство и различия. Все, на наш взгляд, сходится в одном: профессиональная компетентность является сложной по составу, носит практико-ориентированную направленность и обуславливает успешность выполняемой специалистом конкретной деятельности. При этом понятие «компетенция» рассматривается как единство знаний, личностного и профессионального опыта человека; будучи реализованной на практике компетенция и обеспечивает компетентное (или не очень) решение проблем и задач профессиональной или просто практической деятельности.

При этом Совет Европы определил пять ключевых компетенций, которыми в совершенстве должны владеть будущие специалисты для успешного функционирования в социуме. Первую позицию в этой классификации занимает *социальная компетенция* как способности быть ответственным, участвовать в принятии групповых решений, разрешать конфликты ненасильственно, участвовать в поддержании и улучшении демократических институтов (Симпозиум Совета Европы от 27-30 марта 1996 г.).

Выделение в структуре социальной компетентности способности *разрешать конфликты ненасильственно* свидетельствует о ее важности и необходимости целенаправленного развития. Именно в ситуации конфликта, проблемного взаимодействия, проявляется внутренняя сущность личности, когда возникающее нервное напряжение снимает маску поверхностного общения.

Для характеристики конфликтологической осведомленности личности, ее способности прогнозировать, предотвращать, разрешать конфликты исследователями используются два понятия: «конфликтная компетентность» (Л.А. Петровская, 2007; Г.Ю. Любимова, 2004; Б.И. Хасан, 2003) и «конфликтологическая

компетентность» (О.И. Денисов, 2000; М.М. Кашапов, 2003; Е.Н. Богданов, В.Г. Зазыкин, 2004; А.А. Кузьмина, 2007). Наряду с ними также известны понятия: «конфликтологическая культура» (Г.И. Козырев, 2000) «конфликтоустойчивость личности» (А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов, 2004), «творческое управление конфликтами» (М.М. Кашапов, 2003) и др.

В частности, Б.И. Хасан определяет конфликтную компетентность как умение разобраться, насколько точно в конфликте представлены именно те противоречия, которые в этом процессе могут и должны быть разрешены [336], умение удерживать противоречие в продуктивной конфликтной форме, способствующей его разрешению [336]. Конфликтная компетентность рассматривается им как одна из ведущих характеристик личности и важная составляющая часть общей коммуникативной компетентности.

Л.А. Петровская определяет конфликтную компетентность как компетентность человека в конфликтной ситуации. Основными образующими конфликтной компетентности являются: компетентность участника в собственном Я (Я-компетентность), в потенциале другого участника (участников) и ситуационная компетентность. Автор вкладывает в конфликтную компетентность освоение позиций партнерства, сотрудничества, развитие плюрализма и творческого потенциала личности, также развитие рефлексии во всех ее проявлениях, повышение культуры саморегуляции во взаимодействии, развитие коммуникативных умений, потенциала сензитивности [249].

Говоря о компетентности специалистов, занимающихся урегулированием конфликтов, Г.Ю. Любимова указывает на овладение эмоциями, уточнение своих пожеланий и возможностей, формирование установки на сотрудничество, а не конфронтацию [201].

В целом, в качестве психологических составляющих конфликтной компетентности личности разными авторами называются: гибкий индивидуальный стиль управления, особый когнитивный стиль, творческое мышление, открытость, конфликтоустойчивость, овладение эмоциями, уточнение своих пожеланий и

возможностей, установка на сотрудничество, рефлексивная культура, культура саморегуляции, коммуникативные умения, сензитивность и др.

В результате, налицо содержательная перегрузка понятия конфликтной компетентности, связанная со стремлением исследователей выйти за рамки технократичности термина «компетентность». Перегрузка еще более усугубляется в связи с другим схожим понятием, таким как «конфликтологическая компетентность».

Что касается последнего, о формировании конфликтологической компетентности говорит, в частности, М.М. Кашапов. Отмечая, что это возможно, если: во-первых, с помощью специальных рефлексивных технологий актуализировать «свернутый» опыт оптимального разрешения конфликтов; во-вторых, с помощью включения в образовательные процессы специально контролируемых социокультурных конфликтов продуктивной ориентации. Достижение высокого уровня конфликтологической компетентности связано с преодолением разнообразного рода трудностей как внешнего, так и внутреннего плана [146].

Содержательная характеристика конфликтологической компетентности дана В.Г. Зазыкиным [114], который, как уже было отмечено выше, рассматривает ее как когнитивно-регуляторную подсистему профессионально значимой стороны личности, включающую соответствующие специальные знания и умения.

Недостаток конфликтологической компетентности Е.Н. Богданов, В.Г. Зазыкин [44] называют одной из важнейших психологических причин конфликтов. При этом они отмечают, что понятие конфликтологической компетентности не следует отождествлять с другим, созвучным, которое иногда встречается в психологической литературе – «конфликтная компетентность», ссылаясь при этом на исследования Б.И. Хасана.

Методологическим ориентиром для исследования конфликтологической компетентности служат работы по ее изучению у государственных служащих (В.Г. Зазыкин, 1998; О.И. Денисов, 2000), в которых она представлена как информационно (когнитивная)-регуляторная подсистема профессионализма, связанная с

умениями управлять конфликтом и разрешать его. Она имеет свою психологическую структуру, включающую:

*гностический компонент*: собственно знания о причинах появления конфликта, закономерностях его развития и протекания, поведения, общения и деятельности оппонентов в конфликтном противоборстве, их психических состояниях; особую группу представляют знания психологических характеристик конфликтной личности (Е.В. Зайцева, В.Г. Зазыкин, 1998);

*проектировочный компонент*: умение предвосхищать действия оппонентов, их поведение в ходе конфликта, применяемые приемы конфликтного противоборства, развитие конфликта, его последствия для организации и оппонентов;

*конструктивный компонент*: умение воздействовать на оппонентов, влиять на их отношения, оценки, мотивы и цели конфликтного противоборства; формировать общественное мнение по отношению к участникам конфликта; умение осуществлять профилактику конфликта и разрешать его на справедливой основе, выступая в качестве «третьей стороны» (в том числе используя чисто психологические методы: «откровенный разговор», объективизацию, «взрыв», организацию сотрудничества);

*коммуникативный компонент*: умение осуществлять эффективное общение с участниками конфликта с учетом их личных особенностей и эмоциональных состояний.

В последующем, Е.Н. Богданова, В.Г. Зазыкин (2001, 2004) рассматривают конфликтологическую компетентность с системных позиций, выделяя в ней *гностический, конструктивный (регулятивный), коммуникативный, нормативный и рефлексивно-статусный компоненты*. В свою очередь наличие определенных знаний и умений в области конфликтологии требует развития определенных личностно-профессиональных качеств (в частности, оптимального уровня *рефлексии*), позволяющих применять с



требуемой эффективностью данные знания и умения для управления конфликтом.

Конфликтологическая компетентность связана с социально-перцептивной, ауто-психической (позволяющей развивать такие качества, как стрессоустойчивость, самоконтроль, саморегуляцию, адекватную самооценку), психолого-педагогической, административно-правовой компетентностью. Развитие каждого из отмеченных видов компетентности приводит, по мнению Е.Н. Богданова, В.Г. Зазыкина, к развитию конфликтологической компетентности.

В исследовании А.А. Кузиной [169] конфликтологическая компетентность рассматривается как совокупность знаний, умений и навыков, позволяющих цивилизованно выстраивать общение и выбирать достойные варианты поведения в конфликтных ситуациях; личностных смыслов, ориентирующих на полифоническое, многомерное восприятие мира, эмпатию, рефлексивность, толерантность, конструктивный диалог. При этом выделяются следующие компоненты конфликтологической компетентности: информационно-ценностный, интегративно-деятельностный и мотивационный.

Как же соотносятся понятия конфликтная компетентность и конфликтологическая компетентность? Т.Б. Беляева отмечает по этому поводу, что, по мнению некоторых исследователей, под этими разными названиями кроется сходное или одинаковое содержание. Сама же автор считает, что это есть два уровня компетентности в конфликте. Под конфликтной компетентностью следует понимать формирующуюся стихийно способность человека интуитивно или на основе прошлого опыта находить различные способы поведения в конфликте с учетом интересов, поведения и статуса партнера, а также других обстоятельств. Она имеется в той или иной мере у всех людей и возникает в процессе социального научения, формируется на основе житейских представлений об эффективном поведении в конфликте. Человек, обладающий этим

видом компетентности, действует в основном по наитию, на основе ощущения, что действовать нужно так, а не иначе, т.е. степень осознания действий недостаточно высокая [37].

Что касается конфликтологической компетентности, то она, как пишет Т.Б. Беляева, является результатом целенаправленного обучения и является частью профессиональной подготовки. Она формируется как теоретически – через традиционный лекционный курс конфликтологии или психологии конфликта, так и практически – через различные активные формы: тренинги, практикумы, игры. Поведение человека с таким уровнем компетентности опирается на концептуальные, системные конфликтологические знания, он использует их осмысленно, с пониманием как близких, так и отдаленных возможных последствий. Его поведение осознано, рационально, стратегически выстроено. Человек, обладающий конфликтологической компетентностью, способен управлять не только своими, но и чужими конфликтами. Говоря о профессиональной подготовке специалиста, необходимо ставить цель формирования у него именно конфликтологической компетентности.

Т.Б. Беляева пишет, что конфликтологическая компетентность – важная составляющая общей социальной компетентности личности. Последняя понимается как интегративное системное качество личности, обеспечивающее эффективное поведение, деятельность и ее общение в социуме и включающее несколько подсистем: эго-компетентность, психологическая, коммуникативная, социально-психологическая, конфликтологическая, морально-правовая, экономическая, политическая, профессионально-трудовая. Соответственно, конфликтологическая компетентность – это важная составляющая социальной компетентности, позволяющая личности иметь такую систему знаний и отношений к конфликтам, которая исключает конфликтофобию, способствует конструктивному поведению в конфликтных ситуациях и конфликтах [37].

По нашему мнению, предложенное Т.Б. Беляевой разделение понятий «конфликтная компетентность» и «конфликтологическая компетентность» правомерно, но не решает всех проблем, и даже создает некоторую путаницу. Широкое содержание обоих

понятий сохраняется, и в то же время имеет место их смешение, что делает эти понятия громоздкими для практического использования в целях развития личности специалиста. Подготовка специалиста высокого уровня изначально оказывается невозможным, поскольку развитие всех перечисленных качеств оказывается очень затруднительным и плохо диагностируемым. Это не означает, что нужно отказываться от развития конфликтологической компетентности. Скорее, речь должна идти о нескольких уровнях конфликтологической подготовки, соотносимых с уровнями естественного психического развития личности. В этой связи актуальной на наш взгляд становится идея психологической/конфликтологической культуры личности.

Как отмечает Н.А. Адлова, идея «образованного человека» сменяется сегодня идеей «человека культуры», для которого важны не готовые знания, умения, навыки, но культура их формирования и изменения, трансформации, преобразования. Нужны знания о путях изменения знаний, «умение изменять и обновлять умение» [4].

Культура – общечеловеческий феномен, сложное междисциплинарное, общеметодологическое понятие. Дать определение культуры нелегко. Учёные, исследующие культуру, подчёркивают её творческий характер, созидательность, развитие, движение (А.А. Деркач, 2004; Ю.М. Лотман, 1999 и др.).

Существующее на сегодняшний день разнообразие трактовок понятия «культура» отмечает, в частности, А.А. Деркач выделяя следующие виды определений данного понятия[92]:

- способ человеческой деятельности (Э. Маркарян);
- воплощенные ценности (Н. Чавчадзе);
- специфический способ организации и развития человеческой жизнедеятельности, представленный в продуктах материального и духовного труда, в системе социальных норм и

учреждений, в духовных ценностях, в совокупности отношений людей к природе, между собой, к самим себе (С.С. Аверницев);

– систему результатов человеческой деятельности, несущую в себе аккумулятивный опыт, накопленный разумом (В. Давидович, Ю. Жданов);

– воплощение творческих сил общества и человека в определенных культурных ценностях (Е. Боголюбова);

– как процесс творческой самореализации сущностных сил, способностей человека, выражающий меру власти человека над внешней и над его собственной психической и физической природой (И.Ф. Исаев).

В разнообразии трактовок феномена культуры А.А. Деркач отмечает три подхода: *аксиологический; деятельностный и личностный* [92].

Согласно аксиологическому подходу культура понимается как совокупность материальных и духовных ценностей, созданных человечеством (А.А. Зыкин, Г.П. Францев, Н.З. Чавчадзе). Деятельностный подход к культуре выражается в ее толковании как специфического способа деятельности, как способа реализации творческих сил и способностей человека в конкретной деятельности, производимой с точки зрения общественной значимости (В.Е. Давидович, И.Ф.Исаев, Ю.А. Жданов, М.С. Каган, Э.С. Маркарян). Личностный подход выражается в том, что культура представляется как некоторое свойство личности, проявляющееся в способности к самоконтролю, творческой реализации своей деятельности, мыслей, чувств (Е. Боголюбова, М.Т. Иовчук, Н.С. Злобина, С.Н. Щербакова).

На личностно-деятельностный подход указывает В.М. Акименко [5], отмечая, что с современных позиций культура осмысливается в двух основных аспектах: культура как результат воспроизводства человеческой жизнедеятельности, закрепленный в ценных обществе продуктах материальной и духовной деятельности, и культура как способ осмысленного существования людей, выраженный в ментальных типах и формах организации их сознания, отношений и поведения в процессе общежития в социуме.

Личностно-деятельностный подход позволяет понимать культуру как такой нормативно признаваемый способ функционирования человеческого общества, организации в нем жизнедеятельности человеческих коллективов и развития способностей личности, в котором общественно ценимые отношения выступают ценностно-ориентационной основой для персональной (личной) деятельности. А учебно-образовательные учреждения и сама личность являются социально-педагогическими феноменами – субъектами ее продуктивного осуществления, обеспечивающими свой вклад в культуру.

Понятие «культура» характеризует и меру образованности, и степень овладения той деятельностью, о культуре которой идет речь: о культуре общения, профессиональной культуре, художественной культуре, нравственной культуре, культуре политической, экономической и т. д. [16]. Культурологи выделяют три сферы культуры: физическая культура; материальная культура; духовная культура.

Из представленных видов, духовная культура – наиболее сложное образование: она не только обобщает, осмысливает все области физической и материальной культуры человечества, но и в значительной степени управляет этими областями культуры (Львов 2000). Различают также культуру познания, культуру речи, культуру общения, культуру движения, культуру педагогической деятельности [87].

Применительно к нашему исследованию особое значение имеет, на наш взгляд, понимание культуры личности как системы знаний, взглядов, убеждений, умений, навыков, способствующей использованию накопленной социальной информации и трансляции ее во все аспекты жизнедеятельности. На основе такого понимания культуры говорят о культуре общения, поведения, внешнего вида, труда, быта, отдыха, семейных отношений, мышления, чувств, речи, здоровья (В.Ш. Масленникова, Ф.Ш. Мухаметзянова, В.П. Юдин и др.).

Из множества определений культуры наиболее подходящим к контексту нашей работы является определение Ю.М. Лотмана

«Культура есть форма общения между людьми» [196, с. 6], а также идеи Ф. Тромпенаарса и Ч. Хампдена, которые исходят из того, что культура есть способ, посредством которого сообщество людей решает проблемы и улаживает конфликты [315].

Отмечая в качестве весьма положительной тенденции в последние годы усиление культурологического компонента образования, В.И. Андреев считает, что основы культуры, элементы культуры должны составлять ядро обновленного содержания среднего образования и развивать у учащихся культуру деятельности, культуру мышления, культуру общения, этическую культуру, эстетико-художественную культуру, политическую, психологическую и физическую культуру [16].

Образование – сложный культурный процесс. Исходя из того, что цели жизни современного культурного общества и суть цели образования, С.И. Гессен приходит к выводу, что между образованием и культурой имеется, точное соответствие. «Образование есть не что иное, как культура индивида... Если цели образования совпадают с целями культуры, то очевидно видов образования должно быть столько же, сколько имеется отдельных ценностей культуры. Сколько культурных ценностей, столько и видов образования» [76, с.35].

Совсем недавно в практической психологической службе образования получил широкое признание термин «психологическая культура». Введение данного термина связано, прежде всего, с совершенствованием школьного образования и введения в него курса «психология». Как отмечает по этому поводу И.В. Дубровина, школьное образование должно предусматривать не только психологическую грамотность выпускников, но и развитие их психологической культуры [100]. Психологическая культура – это культура создания и восприятия психологических явлений жизни, отношение человека к действительности [222].

Решающее значение культуре как условию развития человека придавали многие деятели отечественной философии, психологии, педагогики, культурологи (М.М. Бахтин, Н.А.Бердяев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Ф. Лосев, Ю.М. Лотман,

П.Ф. Флоренский и др.). При этом они, по словам И.В. Дубровиной, подчеркивали *психологический контекст* данного постижения, так как духовная культура объединяет явления, которые связаны с сознанием, с интеллектуальной и эмоционально-психической деятельностью человека (это язык, знания, уровень интеллектуального развития, творчество, эмоции, отношения, способы и формы общения людей). Задача взрослых в этой связи – помочь ребенку овладеть средствами понимания самого себя, самопринятия и саморазвития в контексте гуманистического взаимодействия с окружающими его людьми и в условиях культурных, социальных, экономических и экологических реальностей окружающего мира. Соответственно целью психологического образования становится овладение основами психологической культуры, что предполагает развитие психологической готовности молодого человека к полноценному и позитивному взаимодействию с миром природы, миром людей, миром культуры, с собственным внутренним миром.

Свое определенное развитие идея психологической культуры получила применительно к профессиональной подготовке и профессиональной деятельности специалиста.

Содержание понятия «Психологическая культура» рассматривается в исследованиях по психологическому самоопределению личности (Л.П. Буева, Ю.Н. Кулюткин, А.К. Маркова, Г.С. Сухобская, А.И. Щербаков и др.). В структуре психологической культуры профессионала А.А. Деркач выделяет следующие компоненты:

– компонент, который отражает систему ценностных ориентаций личности как систему когнитивных образований, сопряженную с эмоционально-волевым компонентом и принимаемую личностью в качестве собственного внутреннего ориентира, побуждающего и направляющего деятельность личности. Этот компонент включает ответственность, уважение, признание личностного Я другого, гуманистическую природу межличностных отношений; способность к рефлексии себя, своего собственного поведения и поступков, способность к саморегуляции, контролю своих чувств

и состояний, что является необходимой характеристикой личностно-творческой природы психологической структуры;

– компонент, отражающий систему психологических знаний и характеризующий обладание накапливаемой человечеством информацией о психологии, психологических и психофизиологических процессах, которое, в свою очередь, влияет на всю деятельность человека, в том числе и профессиональную;

– компонент, отражающий технологический уровень творческой самореализации личности в процессе деятельности, способы и приемы общения, стиль деятельности, реализацию рефлексивной позиции в процессе отношений [92].

Представленные компоненты, несомненно, имеют, как теоретическое, так и практическое значение. Во-первых, акцентируется внимание на системе ценностных ориентаций личности (именно они задают внутренний стержень личности, влияя на все поведение человека); во-вторых, подчеркивается значимость системы психологических знаний, влияющих на всю деятельность человека, в том числе и профессиональную; в-третьих, отмечается значимость творческой самореализации личности в процессе деятельности, как результат сформированности психологической культуры.

Психологическая культура руководителя является, по мысли Г.В. Гуменюк, как умение выстраивать перспективные линии по нескольким основным блокам образовательного процесса: организационным, содержательным, технологическим и диагностическим. Развитие психологической культуры включает систему мероприятий, направленных на формирование знаний, становление убеждений учащихся и воспитанников, развитие качеств и черт личности, навыков и привычек поведения на основе признания, понимания личности каждого ребенка, изучения, видения перспективных линий в развитии каждого, поддержку стремления к самопознанию, самоопределению, самосовершенствованию [87].

В развитии психологической культуры педагогов ставятся задачи создания условий для возвращения «Я» – ребенка, ученика,



осознания ими своих сильных и слабых сторон, способов их совершенствования. Роль учителя заключается в умении сделать привлекательными по какой-либо мотивации эти способы (подключение эмоционального стимула) [87].

Согласно Н.А. Еременко, в контексте взаимодействия педагога-психолога с участниками образовательного пространства (учащимися, педагогами, администрацией, родителями) структура профессиональной психологической культуры (ППК) включает следующие компоненты [107].

Мотивационно-ценностный компонент – осознание себя субъектом образовательного пространства; понимание и принятие личности ребенка, признание ее ценности и уникальности; защита интересов и прав ребенка; понимание своей ответственности за соблюдение в образовательном учреждении психолого-педагогических условий, обеспечивающих психическое развитие ребенка на всех этапах онтогенеза, сохранение его физического и психического здоровья; положительное отношение к своей профессиональной деятельности, удовлетворенность ею и т.д.

Процессуально-действенный компонент. Здесь имеется в виду социально-психологическая компетентность специалиста, включающая в себя готовность к взаимодействию с учащимися, родителями и педагогами, администрацией ОУ и другими специалистами, а также коммуникативную компетентность, связанную с пониманием значимости взаимодействия в образовательном пространстве, с коммуникативными умениями по прогнозированию результатов и осуществлению предстоящего взаимодействия, с принятием и пониманием позиции педагога (родителя) по отношению к ребенку и т.д.

Рефлексивно-оценочный компонент, под которым понимается саморегуляция в профессиональной деятельности, осознание

своих сильных и слабых сторон, как специалиста; степень готовности к саморазвитию; осознание необходимости и перспектив профессионального и личностного роста.

К культурно-психологическим проявлениям личности, полагает Ю.В. Ильиных, также относятся:

- регулярно совершаемое самопознание, самоанализ своих личностных и поведенческих особенностей, в результате которого начинают осознаваться свои жизненные предназначения, образуется и поддерживается конструктивное самоотношение, помогающее жить, ставить осуществимые задачи и цели, направлять конкретные усилия в соответствующее своим склонностям и предпочтениям русло;

- конструктивное общение с ближними и дальними людьми, помогающее продуктивному разрешению личных, деловых и общественных вопросов;

- хорошая саморегуляция своих эмоций, действий и мыслей – развитые стремления и умения поддерживать преимущественно положительный эмоциональный тон. Сохранять спокойствие в стрессовых ситуациях, создавать и поддерживать позитивные личностные (с.90) установки и отношения, сохранять здравый смысл и мудрость в конфликте с людьми, проявлять гибкость мышления при решении сложных задач, поддерживать гармоничный, разнообразный и адаптивно необходимый, образ жизни и т.п.

- достаточно гармонично организованное творчество – наличие своего интересного творческого дела, выполняемого чаще всего в игровом и процессуальном стиле, с умеренным вложением усилий и времени (есть ведь и другие важные, а адаптивно необходимые виды деятельности);

- конструктивное ведение своих дел, для которых характерно реалистическое планирование, как правило, доведение начатого дела до конца, умение, если это соответствует изменившимся условиям, отказаться от нереальной цели и сформулировать новую, более осуществимую цель, умение работать систематично, а

не импульсивно, с отдыхом и переключением на другие виды деятельности и т.п.);

– гармонизирующее саморазвитие, наличие целей и деятельности по воспитанию личностных установок и поведения, гармонизирующих желания, эмоции, мысли и представления о себе, людях, окружающем мире [131].

Т.В. Шубницына рассматривает психологическую культуру в рамках психологической антропологии, в которой человек выступает как субъект деятельности, как творец собственной жизни, как распорядитель душевных и телесных способностей. Психологическая культура характеризуется автором как сложное, целостное, личностное образование, включающее в себя эмоциональный, мотивационный, когнитивный, деятельностный компоненты. Ее содержание определяется не столько характером, объемом, уровнем психологических знаний, сколько психологической компетентностью, т.е. умением адекватно применять эти знания при решении психологических проблем по отношению к себе, к другим людям, к миру в целом [361].

По мнению В.В. Семикина, психологическая культура – ни что иное, как «развитый механизм личностной саморегуляции, которая обеспечивает и эффективное, и безопасное, и гуманное взаимодействие с людьми». Это своеобразное личностное новообразование, которое отражает высокий уровень зрелости личности. «Психологическая грамотность» и «психологическая компетентность», соответственно, уровни развития («генезиса») психологической культуры [293].

В.В. Семикин, С.Г. Неговская под непрерывным психологическим образованием подразумевают такое, которое продолжается всю жизнь и ведет человека по ступенькам «человечности» от элементарной психологической грамотности через психологическую компетентность к вершинам зрелой личности; которое способствует становлению у человека вершинного психологического новообразования – психологической культуры как особого качества и особого психического образования человека [294].

Изложенный материал, касающийся психологической культуры, может быть, на наш взгляд, в определенной степени применен к конфликтологической культуре личности. Исходя из ряда положений, относящихся к психологической культуре личности, а также с учетом того, что конфликтология является собой вполне сформировавшуюся и устоявшуюся научную, прикладную отрасль и учебную дисциплину, считаем вполне правомерным введение понятия конфликтологическая культура личности.

В психологии и конфликтологии уже достаточно много сказано о проблемных (конфликтных) личностях, проблемном (конфликтном) поведении. Даются многочисленные рекомендации, как не допустить, управлять конфликтом, и очень мало информации о том, какими качествами личности нужно обладать для того, чтобы конструктивно решать возникающие проблемы. В решении этого вопроса определенное внимание уделяется оптимальным стилям общения, коммуникативной компетентности, коммуникативной и психологической культуре, которые все же рассматриваются вне контекста решения проблем, приводящих к конфликтам. Учитывая разрушительные последствия конфликтов в современных условиях взаимосуществования, всеобщее повышение и развитие психологической культуры требует своей конкретизации применительно к ситуациям конфликтного взаимодействия.

Предложенное нами понимание конфликта как проблемного взаимодействие субъектов общения непосредственно связано со спецификой разрешения конфликтов. Любой конфликт имеет в своей основе ту или иную проблему со свойственным ей противоречием. И если исходить из того, что, согласно Ф. Тромпенаарсу [315], культура – «это способ, посредством которого группы людей решают проблемы», то речь идет как раз именно о конфликтологической культуре личности в ситуации проблемного межличностного взаимодействия.

Соответственно конфликтологическая культура – это культура общения людей в ситуации конфликта. Сформированность конфликтологической культуры отражает качество общения лю-

дей. В частности, человек с высокой культурой общения характеризуется не только стремлением эффективно разрешать конфликт, но и способностью понять суть проблемы, ее причины, проявлением определенных личностных черт. Как пишут А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов, одна из глобальных задач современной цивилизации, связанная с существованием человечества – развитие культуры анализа и разрешения конфликтов и противоречий как в обществе, так и между человеком и природой [23].

Насколько актуален в современном обществе вопрос о конфликтологической культуре? В этой связи следует отметить, что поскольку управление конфликтом чаще всего соотносится с деятельностью руководителя организации, то на сегодняшний день каждая солидная организация является сложным организмом, основой жизненного потенциала которого, по утверждению Э.А. Уткина [321] является организационная (или корпоративная) культура: то, ради чего люди стали членами этой организации; то, как строятся отношения между ними, какие устойчивые нормы и принципы жизни и деятельности организации они разделяют; что, по их мнению, хорошо, а что плохо, и очень многое из того, что принято относить к ценностям и нормам. Культура не только отличает одну организацию от другой, но и предопределяет успех функционирования и выживания ее в перспективе.

*Корпоративная культура – это система ценностей и убеждений, разделяемых всеми работниками фирмы, предопределяющая их поведение, характер жизнедеятельности организации.*

Корпоративная культура организации складывается из культуры каждого из ее представителей в виде присущих им ценностных ориентаций, верований, ожиданий, расположений, норм, лежащих в основе отношений и взаимодействия внутри организации и за ее пределами, в том числе и в ситуации конфликта.

Как уже было сказано, упоминание о конфликтологической культуре делает, в частности, Г.И. Козырев, отмечая, что для широкого внедрения отношений социального партнерства в регулировании трудовых отношений и разрешения социальных конфлик-

тов необходим, наряду с другими условиями «определенный уровень *конфликтологической культуры* и добрая воля потенциальных партнеров» [154, с.99]. К сожалению, больше никаких характеристик конфликтологической культуры он не дает.

Понятие «конфликтологическая культура специалиста» использует Н.В. Самсонова [286], отличая его от понятия «конфликтологическая культура личности».

При этом конфликтологическая культура личности выражается в стремлении (потребность, желание) и умении человека предупреждать и разрешать социальные конфликты: межличностные, межэтнические и межнациональные. Конфликтологической культуре специалиста свойственно усвоение и использование особых, профессионально ориентированных конфликтологических знаний, необходимых для восприятия профессиональных конфликтов и последующей реализации профессиональных функций в условиях профессионального конфликта. Под «конфликтологической культурой специалиста» Н.В. Самсонова понимает качественную характеристику профессиональной жизнедеятельности специалиста в конфликтогенной профессиональной среде [286].

Конфликтологическая культура рассматривается Н.В. Самсоновой в качестве цели профессионального образования. Функциональное описание конфликтологической культуры, проведенное в логике конструктивных функций конфликта, позволило автору определить в качестве ведущих регулятивную и преобразующую функции, заключающиеся в 1) гармонизации взаимоотношений субъектов профессиональной деятельности, 2) согласовании их взаимных действий, 3) обеспечении эффективной профессиональной деятельности и профессионального становления в условиях профессионального конфликта, 4) преобразовании конфликтогенной профессиональной среды с целью предупреждения последующих конфликтов [286].

Н.В. Самсонова различает следующие составляющие конфликтологической культуры: компетенция, компетентность, готовность. Конфликтологическая компетенция реализуется в виде конфликтологической познающей деятельности; компетентность

– конфликтологической преобразующей деятельности; конфликтологическая готовность рассматривается в качестве переходного этапа от познания конфликтогенной среды к ее преобразованию на основе интеллектуальной (снятие неопределенности ситуации), ситуативной (поиск в самом себе мобилизующих факторов для выхода из конфликтной ситуации), ретроспективной (анализ собственного опыта с целью его актуализации в конфликтной ситуации) и перспективной (самоактуализация конфликтной позиции) рефлексии [286].

Предложенная Н.В. Самсоновой модель конфликтологической культуры специалиста состоит из информационного, аксиологического и операционного блоков конфликтогенных профессионально важных индивидуальных свойств и качеств специалиста (основные сферы индивидуальности) и блока личностных свойств и качеств. Рассмотрим каждый из блоков подробнее, состав и взаимосвязи конфликтогенных свойств и качеств.

Информационный блок модели включает в себя знания по теории и практике конфликта; аксиологический – совокупность конфликтогенных профессионально важных свойств и качеств в основных сферах индивидуальности специалиста. В его интеллектуальной сфере – гибкость ума; саногенное мышление; вероятно-статическое мышление. В эмоциональной сфере – ситуативная тревожность, адекватная самооценка, уверенность в себе, умение управлять конкретными конфликтными эмоциональными состояниями, эмпатия (сопереживание), сочувствие, радость, «детскость», открытость, толерантность, умение управлять своими чувствами, отношениями, настроением, умение управлять эмоциональной атмосферой в профессиональной конфликтогенной среде. В мотивационной сфере – отношение к насилию и не-насилию в отстаивании собственных интересов и позиций, отношение к конфликту как средству разрешения объективного противоречия, свидетельствующего о несовершенстве какого-либо явления, актуализация соответственно природе конфликта тенденций вступления в конфликт или его избегания. В волевой сфере –

терпение и владение собой в профессиональном общении, настойчивость в осуществлении профессиональной преобразующей конфликтологической деятельности, в достижении конфликтных целей, целей самоактуализации, саморазвития; волевые устремления при решении конфликтных проблем: инициативность, смелость, принципиальность в отстаивании своего мнения. В сфере саморегуляции – свобода выбора целей конфликтологической деятельности и средств их достижения; осознанность их выбора; совесть; самокритичность, разносторонность и осмысленность действий в конфликте; умение соотносить свое поведение с действиями оппонента; рефлексия, способность специалиста управлять своим поведением и деятельностью в конфликтогенной профессиональной среде. В экзистенциальной сфере – свобода в проявлении себя как индивидуальности в профессиональной деятельности, стремление к самоактуализации, саморазвитию, постоянной работе над собой; сознательное отношение к своим действиям, стремление к профессиональному самосовершенствованию, способность адекватно ориентироваться во всех сферах социальной жизни. Специалист должен обладать умениями оценивать собственные возможности и способности, иметь конструктивную конфликтную позицию [286].

Аксиологический блок выполняет функцию регулятивного (мотивационного, эмоционального, рефлексивного, волевого, экзистенциального) базиса для ориентировочно-преобразующей (конструктивной) конфликтологической деятельности специалиста в ситуациях производственного конфликта.

Операционный блок включает в себя конфликтогенные профессионально важные качества в предметно-практической сфере – конфликтологические умения, этическое поведение; способность оценить правильность своих действий, система умений и навыков для решения вероятностных конфликтологических задач по управлению конфликтом.

Блок личностных качеств специалиста, отражающих конфликтологическую культуру, может быть представлен такими качествами, как справедливость, ответственность, социальность



(нравственность, гуманизм, соответствие нормам человеческого общежития), адекватность (конгруэнтность общения, оптимальность контактов, гармоничность самовыражения, диалектичность сознания и социальная гибкость), зрелость (способность к честным, открытым, взаимовыгодным отношениям).

Процесс формирования конфликтологической культуры специалиста эффективен, пишет Н.В. Самсонова, при следующих условиях:

- если будет обеспечено функциональное единство деятельностей преподавателя и обучающегося, адекватное структуре управления конфликтом и структуре конфликтологической культуры специалиста;

- если структура преподавания и учения соответствует модели формирования конфликтологической культуры специалиста и природе целостной конфликтологической культуры;

- если будет обеспечен уровень интеграции учебной, конфликтологической и профессиональной деятельности обучающегося;

- если будет достигнута динамика конфликтогенных новообразований в индивидуальности обучающегося, обусловленная динамикой учебных ситуаций, складывающихся в результате взаимодействия субъектов учебной и учебно-профессиональной конфликтологической деятельности и субъектов профессиональной конфликтологической деятельности;

- если будет соблюдаться направленность на развитие не только отдельных компонентов конфликтологической культуры специалиста, но индивидуальных и личностных ее компонентов в единстве;

- если в перечень учебных дисциплин цикла общепрофессиональной гуманитарной подготовки или цикла специальной профессиональной подготовки будет включен спецкурс по формированию конфликтологической культуры специалиста, интегрирующий все компоненты общей и конфликтологической культуры специалиста [286].

При всей содержательности и основательности предложенной Н.В. Самсоновой модели формирования конфликтологической

культуры специалиста в процессе профессиональной подготовки в ней можно найти ряд обстоятельств, препятствующих, на наш взгляд ее практической реализации. К ним, в частности, относятся:

1) довольно узкое определение понятия «конфликтологическая культура», которое сводится к стремлению (потребности, желанию) и умению человека предупреждать и разрешать социальные конфликты. Необходимо более содержательное и полное определение данного понятия;

2) достаточно произвольный характер оснований модели конфликтологической культуры личности, составляющих ее блоков и их элементов. Так, к эмоциональной сфере личности отнесены адекватная самооценка, уверенность в себе. Но конфликтологическая культура – это не просто совокупность отдельных блоков, а система – высший уровень конфликтологической подготовки/развития личности;

3) общее число психологических составляющих конфликтологической культуры составляет более полусотни, и всех сформировать вряд ли возможно. Для их целенаправленного развития нужно много времени и штат имеющих соответствующую подготовку психологов, конфликтологов и других специалистов. Нужен более компактный и в тоже время более конкретный по содержанию состав компонентов конфликтологической культуры.

4) неясно, как соотносится уровень развития конфликтологической культуры с конфликтологической компетенцией, конфликтологической компетентностью, конфликтологической готовностью. Отсутствуют критерии или нормативы развития конфликтологической культуры. И представляется, что определить уровень конфликтологической подготовки по более, чем 50 параметрам вряд ли возможно. При этом для определения уровня развития конфликтологической культуры нужна компактная диагностическая методика;

5) в концепции предложенного Н.В. Самсоновой учебного курса конфликтологии отсутствует учет различного рода контекстов, которыми обуславливается и в которых протекает конфликт. По этому поводу можно привести мнение Г.Б. Морозовой: процесс

управления предполагает необходимость изучения контекста, определяющего факторы и элементы, которые характеризуют реальную окружающую среду [220]. Понимание и учет контекстуальных аспектов конфликта позволит значительно расширить представления о многообразии конфликтов и факторах его определяющих, что может обеспечить более качественную конфликтологическую подготовку специалиста.

5) используемые Н.В. Самсоновой педагогические технологии не обусловлены какой-либо четкой психолого-педагогической теорией, поэтому не носят системного характера и слабо соотносятся с содержанием развиваемых компонентов конфликтологической культуры. В качестве такой теории может и должна выступить теория контекстного обучения, как и обусловленные ею педагогические технологии.

Утверждая значимость развития конфликтологической культуры специалиста в процессе его профессиональной подготовки, считаем необходимым решить следующие задачи.

1. Сформулировать содержательное психологическое определение конфликтологической культуры личности.

2. Выявить и охарактеризовать базовые элементы конфликтологической культуры личности.

3. Выделить уровни конфликтологической подготовки специалиста.

4. В теоретическом содержании курса конфликтологии особое внимание уделить контекстам возникновения и протекания конфликтов.

5. Разработать методику диагностики уровня развития конфликтологической культуры личности.

6. Разработать и реализовать программу курса «Конфликтология», обеспечивающей развитие конфликтологической культуры личности.

## Выводы

1. Сформировавшись как самостоятельное направление в социологии в середине 50-х годов XX века, конфликтология на сегодняшний день определяется как система знаний о закономерностях и механизмах возникновения и развития конфликтов, а также о принципах и технологиях управления ими. Объектом науки конфликтологии являются конфликты в целом, а предметом – общие закономерности их возникновения, развития, завершения, а также предупреждения. Главными действующими лицами, субъектами конфликтного противоборства являются люди с их специфическими внутренними условиями, интересами, установками, направленностью активности, нормами регуляции поведения и деятельности. Признание влияния личностного фактора на конфликтное поведение выразилось в том, что психология конфликта стала важнейшей составной частью конфликтологии, а также, фактически, единственной строгой научно-методической основой конфликтологической практики.

2. Психологические исследования конфликтов не являются однородными как в объяснении их природы, так и в практическом применении при разрешении конфликтов. Это отразилось в различных тенденциях и парадигмах исследования конфликтов, наиболее известными из которых являются психоаналитическая, экзистенциальная, социометрическая, интеракционистская, необиохевиористская и др. Наряду с ориентацией на научные парадигмы, психологические исследования конфликтов базируются на научных подходах, в качестве которых выступают: организационный, деятельностный, личностный, ситуационный, игровой, основанный на теории организационных систем, коммуникативный, междисциплинарный и др.

3. Важное значение для психокоррекционной работы с конфликтующими и развития их личности имеет осознание ими не только деструктивной, но и конструктивной стороны конфликта. Принимая возмущение и негодование по поводу поведения оппонента, можно всегда обратить внимание на то позитивное, что бла-

годаря конфликту выявилось: поняли, как надо действовать в будущем, чтобы достигать желаемого без особых проблем; лучше узнали своего оппонента; перешли на новый уровень взаимоотношений; смогли избежать худшего и др. И все же, учитывая те разрушительные последствия, которые может иметь конфликт для конфликтующих, продуктивным можно назвать лишь такой выход человека из конфликта или кризиса, когда проблема разрешается с учетом интересов обеих сторон; пережитый опыт делает человека более зрелым, креативным и продуктивным.

4. Центральным вопросом в конфликтологической практике является разрешение и управление конфликтами. Подготовка человека к ним актуальна на любом этапе его психосоциального развития. При этом управление конфликтом рассматривается как целенаправленное воздействие на его динамику в интересах развития или разрушения той системы социальных связей, к которой имеет отношение данный конфликт. Основными элементами управления конфликтом выступают: предупреждение (профилактика), прогнозирование, диагностика, предотвращение, стимулирование, урегулирование, редукция/ослабление, разрешение, отслеживание.

5. В последнее десятилетие происходит переориентация оценки результата образования с понятий «подготовленность», «образованность», «общая культура», «воспитанность», на понятия «компетенция», «компетентность», «психологическая культура» субъектов образовательного процесса в процессе их взаимодействия. Для характеристики конфликтологической осведомленности личности, ее способности прогнозировать, предотвращать, разрешать конфликты исследователями используются следующие понятия: «конфликтная компетентность», «конфликтологическая компетентность», «конфликтологическая культура», «творческое управление конфликтами» и др.

6. Особое значение придается развитию психологической культуры личности как механизму личностной саморегуляции, обеспечивающему эффективное, безопасное и гуманное взаимодействие с людьми; своеобразное личностное новообразование, отражающее высокий уровень зрелости личности. «Психологическая

грамотность» и «психологическая компетентность» предстают как уровни развития «психологической культуры личности», составляя в совокупности ее психологическую образованность.

7. Возникает необходимость выявления сущности понятия «конфликтологическая культура личности» как фундаментальной научной категории, определения психолого-педагогических условий и механизмов формирования такой культуры в системе вузовского образования. Важно при этом опираться на адекватную психолого-педагогическую теорию, в качестве которой в нашем исследовании выступает теория контекстного обучения, развиваемая в научно-педагогической школе А.А. Вербицкого. Ее сущность изложена в следующем главе.

## ГЛАВА 2. ТЕОРИЯ КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ

### 2.1. Три источника контекстного обучения

Источниками теории и технологий контекстного обучения являются: 1) теоретическое обобщение многообразного практического опыта инновационного обучения; 2) понимание смыслообразующего влияния предметного и социального контекстов будущей профессиональной деятельности студента на процесс и результаты его учебной деятельности; 3) деятельностная теория усвоения социального опыта, развитая в отечественной психологии и педагогике.

#### 2.1.1. Опыт разработки и использования технологий инновационного обучения

Формы и методы инновационного обучения (в педагогическом обиходе его часто называют «активным»<sup>1</sup>) стали интенсивно разрабатываться в нашей стране с середины 1970-х гг. В их числе называют методы проблемного обучения, анализ конкретных производственных ситуаций, решение ситуационных задач, метод проектов, разыгрывание ролей, методы имитационного моделирования, деловые игры, самостоятельную работу студентов, новые информационные технологии, учебно- и научно-исследовательскую работу студентов (УИРС, НИРС), «реальное» дипломное проектирование, производственную практику и т.п.

Все эти и подобные им формы и методы – результат преимущественно эмпирических разработок, которые без опоры на современную психолого-педагогическую теорию постепенно ассимилируются традиционной системой обучения, не меняя ее качества. Теорией, способной придать мощный инновационный импульс

---

<sup>1</sup> Термины «активное обучение», «активные методы обучения» широко используются в педагогическом обиходе, однако они не имеют научного смысла, поскольку ни само обучение, ни его методы не могут быть пассивными, если при их использовании достигаются те или иные образовательные цели.

классической образовательной парадигме, и является теория контекстного обучения.

В отличие от эмпирически возникшего «активного» обучения методы проблемного обучения достаточно теоретически обоснованы. Во многих психологических исследованиях доказано, что мышление человека рождается в проблемной ситуации. В силу ряда причин проблемное обучение не стало особым типом обучения, однако оно обусловило необходимость реализации принципа проблемности в содержании обучения и в процессе его развертывания в диалоге (внешнем и внутреннем) субъектов образовательного процесса.

### **2.1.2. Контекст как смыслообразующая категория**

*Контекст* – это система внутренних и внешних условий жизни и деятельности человека, влияющая на процесс и результаты восприятия, понимания и преобразования человеком конкретной ситуации действия и поступка. Соответственно, *внутренний контекст* – это индивидуально-психологические особенности, знания и опыт человека, *внешний* – информационные, предметные, социокультурные, пространственно-временные и иные характеристики ситуации, в которых он действует. Контекст обуславливает смысл и значение для человека всей ситуации и ее компонентов.

В психологической литературе есть масса данных о смыслообразующем влиянии разного рода контекстов на процессы психики, сознание и деятельность человека – от иллюзий восприятия до творческого мышления и социально-психологических феноменов. Благодаря контексту человек знает, что ему следует ожидать, и может осмысленно интерпретировать наступившие события. Прежде чем действовать, он стремится собрать всю возможную контекстную информацию – знание о том, что произойдет в будущем, позволяет легче воспринимать настоящее. Целенаправленное поведение нарушается, если в памяти субъекта не удерживается контекст, в котором оно имеет место; в этом случае организм находится во власти мгновенных состояний, которые человек не может регулировать.



Внутренний и внешний мир «даны» человеку не сами по себе, а в тех или иных предметных и социальных контекстах; объяснение любого психического явления требует изучения как контекста, в котором оно происходит, так и внутренней природы самого явления. Таким образом, *контекст является смыслообразующей психологической категорией* наряду с такими признанными категориями, как «деятельность», «образ», «мотив» и др. [66]/

Задание в формах учебной деятельности предметного и социального (социокультурного) контекстов будущей профессиональной деятельности придает учению личностный смысл, порождает интерес студента к содержанию образования. Учебная информация, наложенная на канву будущей профессиональной деятельности, усваивается в ее контексте как средство осуществления, и поэтому превращается из абстрактной знаковой системы в знание будущего специалиста как одну из подструктур его личности.

### **2.1.3. Деятельностная теория усвоения социального опыта**

Теория контекстного обучения – одно из направлений развития деятельностной теории усвоения социального опыта, представленное в трудах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова и многих других. В соответствии с ней усвоение содержания обучения осуществляется не путем простой передачи студенту информации, а в процессе его собственной, внутренне мотивированной активности, направленной на предметы и явления окружающего мира.

Посредством активной, «пристрастной» (А.Н. Леонтьев) деятельности осуществляются присвоение человеком социального опыта, развитие его психических функций и способностей, систем отношений с объективным миром, другими людьми и самим собой. С этих позиций основная цель студента должна состоять не просто в усвоении научных знаний, умений и навыков (они необходимы, но недостаточны), а в *овладении целостной профессиональной деятельностью*, где знания выступают ориентировочной основой, средством ее реализации.

Общая структура любой деятельности человека, изображенная на рис. 1, существенно отличается в теории контекстного обучения от той, что представлена в работах сторонников деятельностного подхода, и характеризуется следующим.

1. *Деятельности имеет кольцевую структуру*: все звенья взаимосвязаны, и в нее можно войти из любого из них (рис. 1).

Изменение мотива, цели, предмета и т.п. приведет ко вполне определенным изменениям и во всех других звеньях. Этот системный эффект позволяет преподавателю посредством прямых, или косвенных воздействий на то или иное звено помогать студенту в овладении целостной профессиональной деятельностью.



**Рис. 1. Общая структура деятельности человека**

2. *Основной единицей деятельности человека является поступок* – форма его личностной активности, предполагающая отклик другого человека или других людей и коррекцию собственного поведения и деятельности с учетом этого отклика.

Предметное действие (либо бездействие) квалифицируется как поступок, поскольку предполагает оценку другими людьми

степени соответствия принятым в обществе нравственным нормам и ценностям. Это обуславливает смысл действия для выполняющего его субъекта и для других людей, актуально или опосредованно представленных в ситуациях социальной жизни и деятельности, в социальном контексте.

Таким образом, поступок как особое, ценностное действие одновременно обладает качеством предметности и социальности. В нем выражается система отношений человека к природе, обществу, другим людям и к самому себе. Очевидно поэтому, что утверждение поступка (а не предметного действия) в качестве единицы деятельности расширяет возможности реализации деятельностного подхода в образовании в отношении не только обучения, но и воспитания личности.

3. *В структуре деятельности нет отдельного «знаниевого» блока* (в классическом варианте он обычно представлен как «задача»). Знания важны, но не должны быть самоцелью. Они содержатся в каждом структурном звене, а вся система знаний составляет ориентировочную основу деятельности, средство ее компетентного осуществления.

## **2.2. Противоречия профессионального образования**

При общности структуры учебной и профессиональной деятельности содержательное наполнение структурных блоков каждой из них абсолютно иное (табл. 1).

Таблица 1

**Отличия в содержательном наполнении  
структуры учебной и профессиональной деятельности**

<i>Структурные звенья деятельности</i>	<i>Учебная деятельность</i>	<i>Профессиональная деятельность</i>
<i>Потребность</i>	В учении	В труде
<i>Мотив</i>	Познание нового, овладение профессией	Реализация своего интеллектуального и духовного потенциала, саморазвитие личности
<i>Цель</i>	Общее и профессиональное развитие личности	Производство материальных и/или духовных ценностей, услуг
<i>Поступки, действия, операции</i>	Познавательные, преимущественно интеллектуальные	Практические, в том числе теоретико-практические
<i>Средства</i>	Психические функции и телесные возможности человека	Орудия производства, средства физического и психологического воздействия
<i>Предмет</i>	Учебная информация как знаковая система	Вещество природы (инженер), личность и психика (педагог), тело и душа человека (врач)
<i>Результат</i>	Деятельные способности человека, система отношений к миру, другим людям, к себе	Товары, образованность людей, их здоровье; самореализация личности

В таблице отражено *основное противоречие профессионального образования*: овладение профессиональной деятельностью должно быть обеспечено в рамках качественно иной по целям, содержанию, формам, методам, средствам, условиям и процессу учебной деятельности.

Из этого вытекает целый ряд *конкретных противоречий*:

- учебная деятельность предполагает развитую познавательную мотивацию, тогда как практическая – профессиональную;

- предметом учения является знаковая система учебной информации, а деятельности врача – человек с его болезнью, инженера – вещество природы, учителя – душа (психика) ребенка и т.д.;

- содержание обучения «рассыпано» по множеству практически не связанных между собой учебных дисциплин, а в труде оно применяется системно;

- от студента требуются в основном внимание, восприятие, память и моторика, тогда как в труде он выступает целостной личностью, триединством тела, души и духа;

- студент находится в «ответной» позиции и активен лишь в ответ на управляющие воздействия преподавателя (отвечает на вопросы, решает поставленные преподавателем задачи, выполняет задания и др.), тогда как на производстве от него требуются активность и инициатива;

- студент получает статичную учебную информацию, а в труде она разворачивается динамично во времени и пространстве в соответствии с технологическим процессом;

- искусственные формы организации учебной деятельности студентов, идеально подходящие для передачи информации практически любому числу студентов, не соответствуют формам жизни и профессиональной деятельности людей;

- в обучении студент выступает принципиальным одиночкой, тогда как всякий производственный процесс осуществляется в условиях совместной деятельности работников.

Образно говоря, студент пребывает в некоем виртуальном мире знаковых систем и искусственных форм организации учебной деятельности, делает нечто совершенно другое, чем специалист на производстве. Поэтому быстро включиться в реалии профессиональной деятельности удастся далеко не каждому выпускнику вуза. На это у него уходит 3 – 5 лет адаптации – предметной и социальной. Причем социальная адаптация дается труднее, чем предметно-технологическая, поскольку студент не получает в вузе опыта совместной деятельности.

## 2.3. Сущность и технологии контекстного обучения

### 2.3.1. Основная идея контекстного обучения

Облегчить переход от учения к труду посредством увеличения времени пребывания студента на производстве и резкого сокращения объема фундаментальной научной информации в содержании обучения было бы шагом назад в развитии образования.

Основная идея контекстного обучения состоит в том, чтобы наложить усвоение студентом теоретических знаний на «канву» усваиваемой им профессиональной деятельности. Для этого необходимо последовательно моделировать в разнообразных формах учебной деятельности студентов профессиональную деятельность специалистов со стороны ее предметно-технологических (предметный контекст) и социальных (социальный контекст) составляющих.

Следовательно, *контекстным является обучение*, в котором на языке наук и с помощью всей системы форм, методов и средств обучения, традиционных и новых, в учебной деятельности студентов последовательно моделируется предметное и социальное содержание их будущей профессиональной деятельности.

В ходе контекстного обучения происходит трансформация учебной деятельности студента в профессиональную с постепенной сменой познавательных потребностей и мотивов, целей, поступков и действий, средств, предмета и результатов на профессиональные.

Главным здесь является развитие с опорой на усваиваемую научную информацию способностей студентов компетентно выполнять профессиональные функции и задачи, разрешать проблемы и посредством этого овладевать целостной профессиональной деятельностью.

В контекстном обучении создаются психолого-педагогические и дидактические условия для постановки студентом собственных целей и их достижения, для движения его деятельности от учения к труду. Это мотивирует познавательную деятельность,

учебная информация и сам процесс учения приобретают личностный смысл, информация превращается в личное знание студента.

С помощью системы учебных проблем, проблемных ситуаций и задач в контекстном обучении выстраивается сюжетная канва усваиваемой профессиональной деятельности, превращая статичное содержание образования в динамично развертываемое. Студент развивается и как специалист, и как член общества, овладевая нормами компетентных предметных действий и отношений людей в ходе индивидуального и совместного анализов и разрешения моделируемых социально-профессиональных ситуаций.

Воссоздание предметного и социального контекстов профессиональной деятельности вносит в образовательный процесс целый ряд новых моментов:

- пространственно-временной контекст «прошлое (образцы теории и практики) – настоящее (выполняемая учебная деятельность) – будущее (моделируемая профессиональная деятельность)»;
- системность и межпредметность знания;
- возможности динамической развертки содержания обучения, которое обычно дается в статике;
- сценарный план деятельности специалистов в соответствии с технологией производства;
- знакомство с должностными функциями, обязанностями и ответственностью специалиста;
- ролевая «инструментовка» профессиональных действий и поступков;
- понимание должностных и личностных интересов будущих специалистов.

### 2.3.2. Принципы контекстного обучения

Педагогический принцип – это система исходных теоретических положений и требований к проектированию, организации и осуществлению целостного образовательного процесса, вытекающих из его закономерностей и реализуемых во всех звеньях педагогической системы: целях, содержании, педагогических технологиях, деятельности преподавателей и деятельности студентов.

Исходя из изложенного выше, основными принципами контекстного обучения можно назвать:

- 1) психолого-педагогическое обеспечение личностно-смыслового включения студента в учебную деятельность;
- 2) последовательное моделирование в учебной деятельности студентов целостного содержания, форм и условий профессиональной деятельности специалистов;
- 3) проблемность содержания обучения и процесса его развертывания в образовательном процессе;
- 4) адекватность форм организации учебной деятельности студентов целям и содержанию образования;
- 5) ведущая роль совместной деятельности, межличностного взаимодействия и диалогического общения субъектов образовательного процесса (преподавателя и студентов, студентов между собой);
- 6) педагогически обоснованное сочетание новых и традиционных педагогических технологий;
- 7) открытость, т.е. использование для достижения конкретных целей обучения и воспитания в образовательном процессе контекстного типа любых педагогических технологий, предложенных в рамках других теорий и подходов;
- 8) единство обучения и воспитания личности профессионала;
- 9) учет индивидуально-психологических особенностей и кросскультурных (семейных, национальных, религиозных, географических и др.) контекстов каждого обучающегося.



### 2.3.3. Образовательные цели

Основной целью контекстного обучения является обеспечение педагогических и психологических условий формирования в учебной деятельности студентов их *целостной профессиональной деятельности* как будущих специалистов (бакалавров, магистров) и членов общества. В этом процессе предполагается достижение также следующих целей:

- развития личности профессионала, его интеллектуальной, предметной, социальной, гражданской и духовной компетентностей;
- развития способности к непрерывному образованию, самообразованию.

Конкретные цели в контекстном обучении определяются в зависимости от того, на каком этапе, в рамках каких учебных дисциплин и для формирования и развития каких социально и профессионально важных качеств (компетенций) организуется образовательный процесс.

### 2.3.4. Содержание контекстного обучения

*Два источника выбора содержания контекстного обучения.* Содержанием традиционного обучения является, главным образом, дидактически преобразованное содержание наук. В контекстном обучении к этому добавляется и другой источник – будущая профессиональная деятельность. Она представлена в виде модели деятельности специалиста – описаний системы его основных профессиональных функций, проблем и задач.

*Проблемный подход к содержанию и процессу контекстного обучения.* Единицей проектирования и усвоения содержания традиционного обучения выступают «порция информации», задание и задача. Информация является формой и средством представления теории. А учебная задача – это обобщенная знаковая модель множества прошлых проблемных ситуаций из практического или исследовательского опыта людей. Освобожденные от противоречий и неопределенностей, в том числе от своего социального «измерения», эти ситуации преобразуются в задачи (зада-

ния). Вместе с формулировкой условий задачи школьникам и студентам дается готовый алгоритм (способ) ее решения, который нужно просто запомнить.

В повседневной жизни и профессиональной деятельности есть, конечно, задачи, и их нужно решать. Но задачный подход к проектированию и развертыванию содержания обучения не направлен на развитие мышления, это «школа памяти». Мышление возникает только при наличии какого-то противоречия. Так, прием больного является для врача не задачей, а каждый раз проблемой, потому что не бывает двух одинаковых больных, даже если у них одно и то же заболевание. Здесь не поможет припоминание известного способа «решения», как в стандартной задаче, и без клинического мышления не обойтись.

В психологии давно показано, что единицей мышления является не задача, а проблема, что мышление рождается в проблемной ситуации (С.Л. Рубинштейн, А.М. Матюшкин и др.). Признавая этот факт, психологи, однако, упорно называют единицей мышления задачу. Но при ближайшем рассмотрении оказывается, что под термином «задача» они имеют в виду проблему. Этому способствует то, что у задачи и проблемы «мерцающий» смысл: для одного человека та или иная ситуация выступает как задача, если он знает способ ее решения, а для другого – как проблема, способ разрешения которой ему еще нужно найти.

Задача и проблема имеют общий источник – проблемную ситуацию. Это реальная или описанная на каком-то языке совокупность предметных и социальных обстоятельств и условий, содержащая некое противоречие. Осознание противоречия человеком, включенным в эту ситуацию, приводит к появлению у него потребности в новых знаниях, в том неизвестном, которое позволило бы разрешить данное противоречие. В результате анализа проблемной ситуации она может быть преобразована либо в задачу, либо в проблему.

Задача как «вырожденная» проблемная ситуация может существовать объективно (скажем, в составе задачника), а проблема – это нечто субъективное, которое вне познающего субъекта и его

мышления не существует. Проблема определяется как психическое состояние человека в данной проблемной ситуации, характеризующееся осознанием невозможности ее разрешения с помощью имеющихся у него знаний, средств и способов действий.

Появление проблемы в сознании человека обусловлено вероятностным характером, избытком или недостатком в проблемной ситуации каких-то условий, наличием двух или больше альтернатив выбора, дефицитом времени для принятия решения, множественностью или неопределенностью его критериев, наличием разных точек зрения на ситуацию при совместном принятии решения и т.д. Проблема, полагает К. Поппер, – это осознание пробела в своих знаниях, получение «информации о незнании» [253].

В отличие от заранее определенного автором задачника или преподавателем *искомого* задачи, центральным звеном проблемы является *неизвестное*. Его раскрытие требует от человека выдвижения гипотез относительно сущности неизвестного и области его поиска, организации исследования, подтверждающего или опровергающего эти гипотезы. Сравним действия студента в случае решения задачи и при разрешении проблемы.

Задача: *анализ условий готовой задачи → припоминание способа решения → решение → формальная сверка с эталонным ответом.*

Познавательная деятельность студента здесь репродуктивна; элементы исследования могут быть представлены только на этапе анализа условий задачи. Решение стандартных задач – учебная процедура, которая в чистом виде редко встречается в профессиональной деятельности.

Проблема: *анализ проблемной ситуации → постановка проблемы → поиск недостающей информации и выдвижение гипотез → проверка гипотез и получение нового знания → перевод проблемы в задачу (задачи) → поиск способа решения → решение → проверка решения → доказательство правильности решения задачи.*

Путь познавательной деятельности студента при проблем-

ном подходе намного более содержателен, интересен и продуктивен. Он находится в исследовательской позиции, требующей включения мышления на всех этапах работы кроме одного – этапа практического решения самим студентом сформулированной задачи.

Сравнение этапов и содержания действий студента в обоих случаях убеждает, что только проблемный подход обеспечивает возможности развития его мышления. Это не означает, что нужно отказаться от задач или заданий; речь идет о реализации в содержании обучения и в самом образовательном процессе принципа проблемности как одного из ведущих.

Проблемная ситуация во всей ее предметной и социальной неоднозначности и противоречивости выступает в контекстном обучении основной единицей его содержания. Если решение задач осуществляется студентами строго индивидуально, монологично, то разрешение проблемных ситуаций и проблем предполагает организацию диалогического общения и межличностного взаимодействия, которые выступают необходимыми условиями развития мышления и других высших психических функций. Это соответствует известному положению Л.С. Выготского о том, что всякая психическая функция человека вначале формируется как явление интерпсихическое, во взаимодействии между ребенком и взрослым, и лишь затем становится явлением интрапсихическим [71].

### **2.3.5. Общая модель динамического движения деятельности в контекстном обучении**

В контекстном обучении выделены три базовые формы деятельности студентов и множество промежуточных, переходных от одной базовой формы к другой.

К базовым формам относятся:

– *учебная деятельность академического типа*, классическим примером которой является информационная лекция; здесь имеет место исключительно передача преподавателем информации студентам. Однако уже на проблемной лекции или семинаре-

дискуссии намечаются предметный и социальный контексты будущей профессиональной деятельности: моделируются действия специалистов, обсуждающих теоретические, противоречивые по своей сути вопросы и проблемы;

– *квазипрофессиональная деятельность*, моделирующая в аудиторных условиях и на языке наук условия, содержание и динамику производства, отношения занятых в нем людей, как это имеет место, например, в деловой игре и других игровых формах контекстного обучения;

– *учебно-профессиональная деятельность*, где студент выполняет реальные исследовательские (УИРС, НИРС, подготовка и защита дипломной работы) или практические (производственная практика) функции. Работа студентов, оставаясь учебной, по своим целям, содержанию, формам и технологиям оказывается фактически профессиональной деятельностью; полученные ранее знания выступают здесь ее ориентировочной основой. На этом этапе завершается процесс трансформации учебной деятельности в профессиональную.

В качестве *промежуточных* форм могут выступать любые формы, обеспечивающие поэтапную трансформацию одной базовой формы деятельности студентов в другую. Это проблемные лекции, семинары-дискуссии, групповые практические занятия, анализ конкретных производственных ситуаций, разного рода тренинги, спецкурсы, спецсеминары и т.д.

Находясь с самого начала в деятельностной позиции, студенты получают в контекстном обучении все более развитую практику использования учебной информации в функции средства регуляции собственной деятельности. Это обеспечивает органичное вхождение молодого специалиста в профессию, значительно сокращает период его предметной и социальной адаптации на производстве.

### 2.3.6. Обучающие модели

Перечисленным базовым формам деятельности студентов в контекстном обучении соответствуют три *обучающие модели*: семиотическая, имитационная, социальная. Каждая из моделей имеет свои особенности, но все они взаимосвязаны таким образом, что в рамках использования одной из них подготавливаются условия для перехода к последующей.

*Семиотическая обучающая модель* представляет собой вербальные или письменные тексты, содержащие теоретическую информацию о конкретной области профессиональной культуры и предполагающие ее индивидуальное присвоение каждым студентом (лекционный материал, традиционные учебные задачи, задания и др.). Единицей работы студента является *речевое действие*.

*Имитационная обучающая модель* – это моделируемая ситуация будущей профессиональной деятельности, которая требует анализа и принятия решений на основе теоретической информации. Единица работы студента – *предметное действие*. Основная цель совокупности предметных действий состоит в практическом преобразовании имитируемых профессиональных ситуаций. Информация выступает здесь средством осуществления познавательной деятельности, в процессе которой она превращается в знание будущего специалиста.

*Социальная обучающая модель* – это типовая проблемная ситуация или фрагмент профессиональной деятельности, которые анализируются и преобразуются в формах совместной деятельности студентов. Работа в интерактивных группах как социальных моделях профессиональной среды приводит к формированию не только предметной, но и социальной компетентности будущего специалиста. Основной единицей активности студента является *поступок*, т.е. действие, направленное на другого человека, предполагающее его отклик и с учетом этого – коррекцию своего действия.

Таким образом, в соответствии с теорией контекстного обучения модель деятельности специалиста получает отражение в де-

*ятельностной модели* его подготовки. Предметное содержание деятельности студента проектируется как система учебных проблемных ситуаций, проблем и задач, постепенно приближающихся к профессиональным – к своему прототипу, заданному в модели деятельности специалиста. Социальное содержание представлено в учебном процессе формами совместной деятельности студентов, предполагающими учет личностных особенностей каждого, его интересов и предпочтений, следования нравственным нормам учебного и будущего профессионального коллектива, общества.

Исходя из указанных выше принципов, целей, содержания обучения, педагогических условий, контингента обучающихся, направления их профессиональной подготовки, а также индивидуальных предпочтений преподавателя проектируются педагогические технологии контекстного обучения. В комплекс конкретных технологий могут входить как известные формы и методы (традиционные и новые), так и те, которые создаются самим преподавателем. Это сфера его педагогического творчества.

В любом типе обучения есть система оценки процесса и результатов деятельности студентов. В отличие от контроля в традиционном обучении, осуществляемого, главным образом, преподавателем (это передает термин «педагогический контроль»), в обучении контекстного типа процесс трансформации учебной деятельности в профессиональную должен отслеживаться и оцениваться и самим студентом по четким и понятным ему и преподавателю критериям. Это важное условие порождения личностной активности студента, его заинтересованного участия в становлении себя как специалиста и члена общества.

### 2.3.7. Преимущества контекстного обучения

Основными преимуществами *контекстного обучения* являются следующие:

- студент с самого начала находится в деятельностной позиции, поскольку учебные предметы представлены не как совокупность сведений, научной информации, а в виде предметов деятельности (учебной, квазипрофессиональной, учебно-профессиональной) и сценариев их развертывания;

- включается весь потенциал активности студента – от уровня восприятия до уровня социальной активности по принятию совместных решений;

- знания усваиваются в контексте разрешения студентами моделируемых профессиональных ситуаций, что обуславливает развитие познавательной и профессиональной мотивации, личностный смысл процесса учения;

- используется психолого-дидактически обоснованное сочетание индивидуальных и коллективных форм работы студентов при ведущей роли коллективных; это позволяет каждому делиться своим интеллектуальным, личностным содержанием с другими, приводит к развитию не только деловых, но и социально-нравственных качеств личности;

- студент накапливает опыт использования учебной информации в функции средства осуществления своей деятельности, все более приобретающей черты профессиональной, что обеспечивает превращение объективных значений, содержащихся в этой информации, в личностные смыслы, т.е. в собственно знание как личностное достояние будущего специалиста, в его профессиональные компетентности;

- логическим центром педагогического процесса становятся развивающаяся личность и индивидуальность будущего специалиста, что составляет реальную гуманизацию образования;

- в контекстном обучении в модельной форме отражается сущность процессов, происходящих в науке, на производстве и в обществе; тем самым педагогически решается проблема интеграции учебной, научной и профессиональной деятельности студентов;



- из объекта педагогических воздействий студент превращается в субъект познавательной, будущей профессиональной и социокультурной деятельности;

- в контекстном обучении при должном научно-методическом обосновании для достижения конкретных образовательных целей могут найти свое органичное место любые педагогические технологии из любых теорий и подходов – традиционные и новые.

Любая учебная деятельность осуществляется в создаваемых преподавателем внешних условиях, в определенном содержательном и пространственно-временном контекстах. А студент поступает и действует, исходя из своих целей, мотивов, желаний, знаний, индивидуальных особенностей, сложившегося опыта, т.е. накладывая свой внутренний контекст на внешний. В традиционном обучении внешний контекст задан преимущественно в знаковой форме учебных предметов, тогда как контекст предстоящей профессиональной деятельности «отодвинут» на периферию сознания студента. В результате студент оказывается не готовым включиться в нее и испытывает все трудности предметной и социальной адаптации на производстве, если, конечно, он туда вообще попадает.

В контекстном обучении внутренний контекст (мир человека) накладывается на внешний (образовательную среду), и наоборот. И если внутренний контекст личности («личная культура субъекта познания», по Н.В. Жуковой), пропускает внешние влияния и включает их в структуру своего наличного опыта, то происходит акт *понимания* учебного материала. Это означает, что студент усваивает закрепленные в культуре объективные значения на уровне личностных смыслов, т.е. в форме полноценного знания.

Система внешних контекстов как объективно задаваемая система условий субъективно расширяется в сознании каждого студента по мере освоения разных видов деятельности. Учебная деятельность контекстного типа развивает общекультурные, социальные и профессиональные личностные качества студента, который не только накапливает знания, но и учится пользоваться ими про-

фессионально уже в аудиторных условиях, развивает свои способности, оценивает себя в коллективе, ставит профессионально-ориентированные цели.

### **2.3.8. Интегративные свойства теории контекстного обучения**

Исходя из всего сказанного, можно сделать вывод, что контекстному обучению присущ одновременно практико-ориентированный и гуманистический характер. Следовательно, на основе теории контекстного обучения можно разрешить противоречие между ориентацией системы профессионального образования на гуманистические принципы развития личности и в то же время на достижение прагматических целей подготовки компетентных специалистов.

В личностно-ориентированном, компетентностном и контекстном подходах ядерным компонентом является деятельность человека, которая зависит от внутренних, личностных (субъектных) оснований и внешних (объективных) условий, иначе говоря, от внутреннего и внешнего контекстов деятельности. В контекстном обучении деятельность будущего специалиста рассматривается как личностно-осмысленный процесс становления профессионально-значимых компетенций, включая конфликтологическую.

С позиций теории контекстного обучения, интегрирующего личностно-центрированный и компетентностный подходы, в подготовке специалиста выделяются два взаимосвязанных блока целей: 1) становление самоактуализирующейся личности; 2) формирование и совершенствование социально-профессиональных компетенций, включая конфликтологические.

## **Выводы**

1. В обучении контекстного типа в разнообразных формах учебной деятельности студентов последовательно моделируется профессиональная деятельность специалистов как со стороны ее предметно-технологических (предметный контекст), так и социальных составляющих (социальный и социально-психологический контексты). Посредством взаимосвязанной системы обучающих моделей организуется процесс динамического движения деятельности студента от учебной деятельности академического типа, через квазипрофессиональную и учебно-профессиональные деятельности – к реальной профессиональной деятельности.

2. Очевидно, что в образовательной среде контекстного типа можно создавать психолого-педагогические и дидактические условия, моделирующие разного рода конфликтные ситуации, возникающие в жизни и профессиональной деятельности. Их анализ и разрешение студентами позволят им приобрести реальный опыт не только разрешения, но и предупреждения конфликтов.

## ГЛАВА 3. КОНТЕКСТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

### 3.1. Контекст в системе психологического знания и образовательной среды

Современное состояние развития психологической науки характеризуется тем, что число проводимых в ее рамках исследований достигает такого количества, что возникает необходимость их систематизации относительно определенных знаменателей. Одним из направлений такой систематизации может служить выявление контекстов рассмотрения исследуемых предметов и явлений. Данный подход широко представлен во многих областях науки и обосновывается пониманием сущности контекста, который в социально-историческом плане рассматривается как «фоновая среда» развития объекта, как внешний фактор актуализации проблематики его изучения, как условие трансляции и «выбора» социальных эстафет, детерминанта связей теории с практикой [309]. Контекст выступает основой познания любого «культурного продукта» – в его движении, жизни, истории [18].

В одном из психологических словарей контекст психолингвистически характеризуется как «обладающая смысловой завершенностью устная или письменная речь, позволяющая выяснить смысл и значение отдельных входящих в ее состав фрагментов (слов, выражений или отрывков текста)» [258, с.173]. Следует отметить, что психолингвистический аспект контекста представлен во многих исследованиях.

Так, в «Философском энциклопедическом словаре» дается следующее определение: контекст – это «относительно законченный по смыслу отрывок текста или речи, в пределах которого наиболее точно и конкретно выявляется смысл и значение отдельного входящего в него слова, фразы, совокупности фраз. В логике и методологии науки контекст понимается как отдельное рассуждение, фрагмент научной теории или теория в целом» [326, с.275].

Однако со второй половины 20 века намечается устойчивая тенденция выведения понятия «контекст» за рамки лингвистики.

Впервые понятие «контекст» в психологии появилось в теории интеракционизма Дж. Мида, согласно взглядам которого личность существует лишь в контексте взаимодействия с другой личностью [389]. Постепенно контекстный подход распространился не только на анализ процессов социализации, но и на исследование когнитивной сферы (Р. Аткинсон, Дж. Брунер, Р. Клацки, П. Линдсей, У. Найссер, И. Хофман и др.).

В отечественной психологии значительно расширил понятие «контекст» и обосновал его методологический аспект А.А. Вербицкий. Согласно его определению, *контекст – это система внутренних и внешних факторов и условий поведения и деятельности человека, влияющая на особенности восприятия, понимания и преобразования субъектом конкретной ситуации, обуславливающая смысл и значение этой ситуации как целого и входящих в него компонентов* [64].

В исследованиях А.А. Вербицкого обосновано, что понятие «контекст» все больше выходит за рамки традиционной лингвистической и психолингвистической трактовки и фактически выступает как общенаучная, в частности, психологическая и психолого-педагогическая категория [63; 64; и мн.др.]. Данное им определение категории «контекст» вошло в один из новейших словарей по общей психологии [255]. Как показано в его совместной с докторантом В.Г. Калашниковым монографии, опора на смыслообразующую категорию «контекст» открывает новые перспективы в научном познании и образовательной практике [66].

Различаются внутренний и внешний контексты. *Внутренний контекст* – это совокупность психофизиологических и личностных особенностей, знаний и опыта действующего субъекта; *внешний контекст* – система отраженных в сознании предметных, социокультурных, пространственно-временных и иных характеристик ситуации. Показано, что на всех уровнях психического отражения внутренний и внешний контексты в их взаимодействии выполняют смыслообразующую функцию [256].

В диссертационном исследовании Н.В. Жуковой, выполненном в нашей научно-педагогической школе, показано, что живая

человеческая культура не просто передается от поколения к поколению средствами образования, а порождается в сознании субъекта познания в результате сложного взаимодействия внешних и внутреннего, кросскультурного контекстов, обуславливающих становление его личной культуры на уровне не только значений, но и смыслов. Личная культура субъекта познания складывается под влиянием целого ряда образовательных пространств, находящихся в сложных процессах взаимодействия: мирового образовательного пространства, образовательного пространства страны, семьи, коммуникативной и информационной культуры и собственно образовательного пространства, составляющих внешний контекст, и «встречной» активности внутреннего, кросскультурного контекста этого субъекта [112].

Все явления, подлежащие познанию, могут быть рассмотрены в том или ином контексте, каждый из которых по-новому характеризует исследуемый предмет. В этой связи, Т.Д. Дубовицкой предложены принципы контекстуального анализа исследуемых явлений: *принцип расширения контекста, принцип вариативности контекста, принцип взаимовлияния контекстов*. Всестороннее исследование какого-либо явления предполагает учет названных принципов [68].

*Принцип расширения контекста* выражается во включении исследуемого явления/феномена во все более широкие связи и отношения с другими явлениями. Данное включение может осуществляться во времени (прошлое-настоящее-будущее), в предметном физическом пространстве, в феноменологическом пространстве (на уровне взаимосвязи понятий и категорий, например: личность, группа, общество).

Так, по мнению Д.А. Леонтьева, более полное, по сравнению с исходной ситуацией, осознание смысловых связей определенного объекта, явления или действия с жизнедеятельностью субъекта в целом приводит к изменениям, которые по отношению к исходному смыслу выступают как его вербализация, а по отношению к предметному содержанию – как *расширение контекста* его

осмысления. Расширение контекста осмысления объектов, явлений и действий может привести к пониманию того, что непосредственная оценка жизненного смысла объектов, явлений и действий может впоследствии оказаться поверхностной и неадекватной. Оценив какое-либо событие как благоприятное с точки зрения сиюминутных нужд, человек может впоследствии осознать его негативный смысл в контексте стратегических жизненных целей и ценностей, в более далекой временной перспективе. Расширение контекста осмысления факта действительности может, по мнению Д.А. Леонтьева, осуществляться с помощью не только осознания всей протяженности смысловых связей от частного к общему, но и подключения новых смысловых контекстов. Событие, оцениваемое как неблагоприятное, можно переосмыслить, найдя для него другой смысловой контекст, в котором оно будет выступать как благоприятное [190].

О необходимости расширения контекста рассмотрения конфликта пишет Л.А. Петровская, по мнению которой сторонники интеракционизма в социальной психологии ограничивают понятие среды контекстом малой группы. Для марксистских исследований характерно более широкое понимание социальной среды личности, включающее в себя помимо малых групп большие социальные группы, такие, как классы, нации, профессиональные группы и т.д. Без учета влияния этого более широкого контекста невозможно понять содержательную сторону мотивов, ценностей, норм и других социально-психологических аспектов социальных процессов вообще и конфликта в частности [248].

Расширение контекста рассмотрения явления считается одним из эффективных психотерапевтических приемов. Так, в практике нейролингвистического программирования (НЛП) известен метод «переработки содержания». Согласно Д. Гриндеру, Р. Бэндлеру, «вы воспринимаете реакцию и вкладываете ее в более широкий контекст, в котором и реакция и само переживание становятся

положительными, на котором в дальнейшем могут быть построены другие реакции» [79, с. 89].

*Вариативность контекста* проявляется в его многообразии и изменчивости. В психолого-педагогической литературе представлены, в частности, следующие виды контекстов: контекст предметного содержания; контекст профессионального образования; контекст дидактический, педагогический, социологический, исторический, цивилизационный, экзистенциальный, культурологический, социальный, понимающий, ситуативный, личностный, межличностный, диалогический, эмоциональный, образный, вербальный; внешний и внутренний контекст и мн. др.

В своем реальном существовании исследуемое явление по-разному проявляется в различных контекстах, которые к тому же сами содержательно изменяются. В истории науки, в философии, практической деятельности известны такие открытия, которые не вписывались в свой временной исторический и социокультурный контекст; в результате их авторы испытывали гонения и непризнание современниками. В психологии такая судьба была свойственна, например, идеям, да и самой личности З. Фрейда. В различных социальных и культурных контекстах одно и то же явление может приобретать совершенно различную и даже противоположную характеристику. То, что считается нормальным в одной культуре, рассматривается как отклонение и даже патология в другой.

Мир постоянно изменяется, соответственно появляются все новые и новые контексты, в которые включен человек. Ничего не делая, ничего не меняя в себе, человек может со временем оказаться совершенно в другой ситуации, в силу динамичности происходящего вне человека. Или же, при сохранении стабильности некоторой ситуации, человек может изменить свое отношение к происходящему, восприняв его в новом контексте.

Одной из самых эффективных процедур, используемых в НЛП, является *рефрейминг*, суть которого заключается в том, чтобы увидеть вещи в разных перспективах или в разных контекстах. При этом указывается, что любое поведение, ситуация



или событие могут быть подвергнуты рефреймингу. Изменив контекст восприятия события, можно придать ему новый смысл. Другим понятием, используемым в НЛП, является понятие *рамка* – «это тот контекст, в который мы помещаем события, и который придает им определенное значение. Рамка придает поступку или ситуации значимость и уникальный характер» [9, с.131].

Вариативность контекста обеспечивает человеку новое восприятие и понимание происходящего. Многочисленные исследования посвящены изучению воздействия контекста на испытуемого, но природа этого влияния еще мало изучена. Практически отсутствуют исследования с систематическими манипуляциями конкретными параметрами контекста. По мнению Д. Мацумото, исследовательская работа такого рода необходима, она поможет определить, какие параметры контекста наиболее существенны, и включить их в будущие исследования, позволяющие варьировать контекст с целью изучения его влияния на оценочные суждения [211].

*Взаимовлияние контекстов.* Любой поведенческий акт человека это – результат взаимодействия/взаимовлияния двух контекстов внешнего и внутреннего. Имеющиеся у человека жизненный опыт, взгляды, установки, индивидуальные особенности познавательных процессов, переживаемые состояния влияют на восприятие, принятие-непринятие внешних воздействий, сказываясь в итоге на поведении и дальнейшем развитии личности, в том числе и в процессах воспитания и обучения.

Известно, что в разных контекстах одна и та же психическая система может обуславливать различные поведенческие тенденции. Так, стремление к карьерному росту в условиях конкуренции заставляет некоторых людей угождать тем, кто выше по рангу, и проявлять превосходство по отношению к тем, кто стоит с ними на одной ступени. В основе действий, которые, казалось бы, следует объединить в одну поведенческую категорию, могут в действительности лежать разные системы. Нерешительное поведение

человека в непривычных ситуациях может быть опосредовано одной психической системой, а уверенное поведение в присутствии лиц, равных по статусу, – другой [262].

Учет выделенных принципов при рассмотрении различных феноменов значительно расширяет границы познания, делая его более объективным и всесторонним.

Поражает постоянство, с которым зарубежные исследователи обращаются к идеям, связанным с контекстом, контекстуализацией и развитием, а также все возрастающее сходство исследований и научных публикаций, посвященных данной проблеме. Так, в качестве основ контекстуального анализа развития человека предстают: стиль воспитания, обусловленный культурным контекстом; социальная политика; образ жизни; чрезвычайные обстоятельства и др.

Рассуждая о методологии современной психологии, Ф.Е. Василюк также задается рядом принципиальных вопросов: «Чем конституируется человеческая целостность? *В каких контекстах* мы находим человека в полноте и конкретности его бытия? *В каких контекстах* не расплескивается его сущность или хотя бы сохраняется его узнаваемость, так, что, взглядываясь в полученные в этих контекстах описания, можно безошибочно определить – да, речь идет о человеке, а не о механизме, организме или социальном атоме?» [60, с.27]. Человеческая целостность, по мнению данного автора, сохраняется в трех контекстах: в контексте сознания, в ориентированных на человека практиках (обучении, воспитании, лечении), в символических полях культуры. «Эти контексты взаимоотражаются друг в друге, пронизывают друг друга и существуют как узлы в одной связке. Сознание – практика и культура – такова тройная формула контекста, задающего действительность человеческой целостности» [Там же]. Если сознание и практика обсуждались в рамках деятельностного подхода, то культура понималась как игнорируемая самоочевидность.

Общеизвестно положение о ведущей роли социального контекста в развитии как индивидуальности человека, так и психики в целом. А.В. Либин видит понимание человеческого поведения

как в большей части социального феномена, испытывающего влияние культурного контекста. При этом культурный контекст автор определяет как устойчивый набор ценностей, стереотипных представлений, правил поведения, разделяемых большинством членов данного социального окружения. Влияние культурного контекста на формирование человеческих различий, по мнению А.В. Либина, невозможно переоценить. В частности, в значительной степени влияние культурного контекста сказывается на полоролевых стереотипах, касающихся типичных характеристик, приписываемых мужчинам и женщинам. Формирование того, что называется национальным характером, также связывается с тонкими различиями в культурных контекстах, проявляющимися на первых этапах взаимодействия матери и ребенка [192].

Не останавливаясь на подробной характеристике контекста, А.В. Либин, тем не менее, уделяет ему важную роль при описании индивидуальных различий, что находит отражение в названиях параграфов его книги [192]: «Весь мир – контекст», «Стремление к достижениям в контексте социальной стратификации», «Воспитание в контексте культуры», «Ученый в контексте таксономии исследовательских типов», «Человек в контексте ситуации».

На важность контекста в исследовании конфликтов указывал, в частности Б.И. Хасан, считая обращение к основаниям конфликтного действия и к его контекстам неперенным условием достаточной реконструкции, анализа конфликта для его разрешения. Автор пишет: «если рассматривать конфликт как сложную искусственно-техническую конструкцию, предназначенную для достижения целей развития, необходимо занимать позицию не внутри, а как бы над конфликтным взаимодействием, позицию, учитывающую не только основания и последствия реализуемого столкновения, но и его контекстуальные характеристики во множестве их связей и отношений» [336, с. 105].

Л.А. Петровская отмечает, что помимо характеристик участников, конфликт существенно зависит от внешнего контекста, в котором он возникает и развивается. Важной его составной частью

является социально-психологическая среда, состоящая из различных социальных групп характеризующихся своей структурой динамикой, нормами; ценностями и т.п. [248]. При этом нельзя ограничивать среду контекстом малой группы, как это свойственно для сторонников интеракционизма. Необходим учет влияния более широкого контекста, включающего классы, нации, профессиональные группы и т.д.

Понятие «контекст», как известно, тесно пересекается с понятием «ситуация». Как отмечает Н.И. Леонов, ситуация задает контекст восприятия человека, указывая на существенные признаки человека, которые нужно учитывать в данный момент. Тем самым указывается на прогностическую функцию социальной ситуации, позволяющую личности формировать то или иное отношение к партнеру по общению. Логично поэтому, что образ ситуации может определять особенности поведения человека. Исходя из сказанного, автор определяет конфликтное поведение как пространственно-временную организацию активности субъекта, регуляция которого опосредована образом конфликтной ситуации [182].

Одним из первых ввел в обиход науки представление о ситуации В. Томас. Он не только указал на важность роли ситуационной детерминации поведения, но и подчеркивал мысль о невозможности объяснения поведения человека без понимания субъективного значения ситуации для данного человека. В. Томас писал, что понять поведение можно только тогда, когда исследователь видит, какое субъективное значение имеет сама ситуация для субъекта. Таким образом, чтобы предсказать поведение человека необходимо знать, как человек определил для себя ситуацию, какое значение он ей придал. Также именно В. Томас сформулировал теорему о том, что если человек определяет ситуацию как реальную, то она становится реальной по своим последствиям, независимо от того, насколько она действительно реальна.

Как известно, внутренний и внешний мир человека существуют не сами по себе, а предстают в том или ином контексте,

который влияет на характер активности человека, определяют содержание и специфику его деятельности, включая основные ее виды: игровую, учебную, учебно-профессиональную, трудовую/профессиональную.

Более того, можно утверждать, что только с окончанием школы юноши и девушки становятся подлинными субъектами саморазвития, когда они сами определяют содержание своей жизни и способы жизнедеятельности. В этот период юноши и девушки начинают смотреть на мир и происходящее с ними не только глазами/умами окружающих их взрослых людей, а своими собственными глазами, через призму своего собственного опыта, своего личного видения, которые они ставят выше мнения других. Всему происходящему с ними юноши и девушки начинают придавать личностный смысл, они также ищут его во всем, что их окружает.

Как известно, в грамматическом предложении слово приобретает определенный смысл благодаря своему вербальному окружению. Так и человек начинает осознавать свое место и роль в окружающей его среде, понимая свою неразрывную связь с нею, воспринимая себя в некоем контексте с ней, который может постоянно меняться, в результате чего, оставаясь на первый взгляд тем же самым, человек начинает в разных ситуациях представлять/выступать перед окружающими (и перед самим собой) в ином свете.

Для зрелого человека очень важно видеть и понимать смысл происходящего с ним и вокруг него (то есть находиться в контексте со своим окружением и деятельностью). И это вполне объяснимо. Стремление к поиску и реализации смысла, согласно В. Франклу, является главным стремлением человека. Это врожденная мотивационная тенденция, присущая всем людям и являющаяся основным двигателем поведения и развития личности.

В. Франкл отмечал, что быть человеком означает быть ответственным за осуществление смысла, потенциально присущего данной жизненной ситуации [328].

В этой связи принципиально важным является то, что проблема смысла является одной из центральных в теории и технологиях контекстного обучения.

Также на сегодняшний день образовательной среде отводится важная роль в обеспечении психологического здоровья человека. Для этого развивающейся личности очень важно видеть свою связь с окружающим миром, понять свою роль в нем, занять свое место, что позволит человеку *чувствовать себя в контексте со своим окружением*, то есть воспринимать себя значимым элементом среды (каким, например, является любое слово в целом предложении). Благодаря этому он будет понимать свое предназначение, находить и видеть смысл своей жизнедеятельности. В противном случае человек будет *чувствовать себя вне контекста*, «выпадать из него». При таком развитии событий он не будет понимать своей роли, места, предназначения в сложившейся ситуации. Ему будет не понятен смысл его нахождения в данном окружении/среде, что негативно скажется на содержании и направлении его деятельности. Как известно, отток студентов из высших учебных заведений на начальном этапе обучения вследствие отчужденности их от образовательного процесса – вполне закономерное на сегодняшний день явление.

Фактически речь идет об условиях, обеспечивающих качество подготовки специалиста, не учитывать и экономить на которых означает создавать угрозу для социально-экономического благополучия общества.

Таким образом, на сегодняшний день актуальным противоречием в разработке теоретических основ управления конфликтами становится: осознание исследователями многообразия и значимости контекстуальных аспектов конфликтов и отсутствие их систематизации и содержательного описания. В этой связи возникает необходимость выявить эти контексты/ситуации протекания

конфликтов, учет которых позволяет конкретизировать практические действия по управлению конфликтами. Контекстуальными факторами, которые необходимо учитывать в конфликтологии, в частности, являются: культура, пространство, время, гендер, пол, возраст, род деятельности, служебное положение, тип коммуникации и многие другие. Рассмотрим некоторые из них.

### **3.2. Контекстуальные аспекты в исследовании конфликтов**

#### **3.2.1. Кросскультурный контекст в конфликтологии**

*Кросскультурный контекст конфликта* – совокупность факторов, характеризующих этнокультурные особенности конфликтующих.

Стремительный процесс глобализации характеризуется тем, что в сфере просвещения, бизнеса, досуга и общественных отношений значительно растет число контактов между представителями различных культур. Однако результаты исследований иммигрантов и временных переселенцев свидетельствуют о том, что в ближайшем будущем не предвидится смешения культур. Более того, этнографические описания изобилуют забавными примерами коллизий, возникающих между исследователями и местными жителями на почве несовпадения их культурных обычаев, норм поведения, ритуалов и т.д. Все это свидетельствует о необходимости более тщательного выявления особенностей взаимодействия различных культур, а не просто сравнения их отдельных представителей.

Психологи всё больше осознают потребность кросскультурного подхода в изучении особенностей индивида. Одна из причин этого состоит в том, что наука стремится быть универсальной, и нам необходимы кросскультурные исследования, чтобы выяснить, верны ли наши открытия для других культур. Другая причина – желание избежать предположения, что если что-то распространено в нашей культуре, то оно является «нормальным» и типичным для всего человечества. Третья причина связана со значением культуры: ведь и наше поведение и наши мысли подвержены её

влиянию, а кросскультурная психология и ее исследования помогут определить, до какой степени психологические процессы меняются под влиянием разных культур [359].

Как уже было отмечено ранее, Ф. Тромпенаарс [315] определяет культуру как «способ, посредством которого группы людей решают проблемы». Отсюда следует, что, если культуры сильно отличаются друг от друга, различается и их поведение относительно того, какие проблемы и каким образом их следует решать. Соответственно, у разных народов существуют свои сложившиеся предпочтения решения проблем.

Так, североамериканский подход делает акцент на решительности, скорости и индивидуальном выборе альтернативных решений. Другие культуры уделяют индивидуальному процессу решений меньше внимания, чем практическому претворению работающих решений. Они начинают с того, что способно лучше работать, а не с классического и бихевиористского сравнения текущей ситуации с неким идеалом [358].

Как отмечает Н.В. Гришина, когда человек «определяет» ситуацию как конфликтную, он начинает вести себя в соответствии с этим определением по «законам» конфликта, имеющим определенный культурный контекст [80].

Психологическая самозащита личности, выбор того или иного поведения тесно связаны с психологической самозащитой того этноса, с которым у нее есть положительная самоидентификация. Каждая этническая группа предпочитает пользоваться определенными стратегиями поведения и защитными механизмами в зависимости от своих «я – мы – концепций» в ситуациях конфликта, фрустрации или стресса, т.е. систем представлений о себе и самооенок, как на индивидуальном уровне, так и на уровне всего этноса. Этнозащита имеет избирательный характер, вследствие чего поведение различных этносов в одних и тех же ситуациях различается, нередко самым поразительным образом [179]. Находясь в одной и той же стрессовой, конфликтной, фрустрирующей ситуации, различные этносы выбирают разные защитно-



адаптивные стратегии. Именно отсюда вытекают также некоторые различия национальных характеров народов.

И здесь, в первую очередь следует отметить М. Мид, которой принадлежит идея о необходимости различать среди культур следующие три типа: сотрудничающие, соперничающие и индивидуалистические [389]. При этом, «культура сотрудничества» свойственна замкнутым группам, в рамках которых человек обладает определенной позицией и гарантированной безопасностью, а его положение не зависит от его инициативы и личных притязаний. В других же типах культур человек не чувствует себя в безопасности, пока не убедится в своем несомненном превосходстве [238].

Индивидуализм/коллективизм рассматривается в большинстве работ как наиболее значимое измерение культуры, объясняющее способы поведения в конфликтах. Результаты многих исследований свидетельствуют, что представители индивидуалистических культур предпочитают те подходы к разрешению конфликтов, которые характеризуются первоочередным вниманием к достижению собственных интересов, такие, как соревнование. Для них характерны прямые стратегии управления конфликтными ситуациями; при необходимости подключения к разрешению конфликта третьих лиц «индивидуалисты» обращаются за консультацией. Представители коллективистских культур, стремясь сохранить гармонию в группе, либо уклоняются от конфликта, предпочитая избегание, либо уступают.

В эмпирических исследованиях в качестве модели стратегий конфликтного поведения, которые выбирают представители коллективистских и индивидуалистических культур, часто рассматривается модель двойной заинтересованности: заинтересованности в собственном успехе и заинтересованности в успехе другого. Результаты множества исследований свидетельствуют, что представители индивидуалистических культур предпочитают те подходы к урегулированию конфликтов, которые характеризуются первоочередным вниманием к достижению собственных интересов, тогда как коллективисты, стремясь поддержать гармоничные отно-

шения в группе, не вступают в открытую конфронтацию с противной стороной – либо уступают ей, либо уклоняются от конфликта [260]. Например, американцы, ориентированные на индивидуальный успех, прибегают к активным способам разрешения конфликта – сотрудничеству и конкуренции с их непосредственным воздействием на противника. А японцы стремятся избежать конфликта, используя обходные пути (пытаются внушить определенные мысли, снискать расположение, произвести впечатление, умиротворить противную сторону).

Культурная специфика модели конфликта в китайской культуре связана с понятиями сохранения гармонии и спасения лица. Стратегию разрешения конфликтных ситуаций китайцами продолжают определять традиционные конфуцианские ценности. Европейцы и американцы, взаимодействующие с китайцами, свидетельствуют, что они испытывают страх перед возникновением межличностного конфликта и используют различные способы, чтобы уйти от проявлений противоречий в открытой форме. Этот страх становится понятным, если принять во внимание, что с точки зрения взаимозависимости личностей в китайском обществе конфликт есть ее неизбежное последствие, поэтому он не может быть разрешен окончательно, а лишь на какое-то время сглажен или притуплен. Даже в том случае, когда у представителей других восточных культур (корейцев, японцев) не было выявлено более выраженной стратегии избегания конфликта, чем у американцев, жители КНР и Тайваня проявляли ее [376].

Для китайцев наиболее характерная стратегия, как уже было указано выше, – избегание конфликта. В том случае, если уклониться от конфликта им не удастся, они, как правило, используют пассивные способы его урегулирования, уступая его противной стороне, соглашаясь с ее предположениями, или идя на компромисс. Китайцы широко используют и еще одну стратегию выхода из конфликта – привлечение к его управлению третьей стороны (посредника). Они полагают, что посредники, прежде всего влиятельные лица, снижают уровень враждебности, существующей

между спорящими. В отличие от представителей западных культур, которые привыкли рассчитывать на собственные силы, китайцы возлагают на посредника контроль за выполнением решения, даже если оно связано с принуждением.

Коллективистские культуры исходят из того, что открытый конфликт наносит ущерб общности. Однако следует заметить, что если механизмы выхода из конфликта, позволяющие сохранить гармоничные отношения, не имеют успеха, и дело доходит до прямой конфронтации, случается наблюдать яростную схватку противников. Это объясняется тем, что в таких группах, в отличие от индивидуалистических, слабо разработаны стратегии, позволяющие справиться с открытым конфликтом. Особенно эта специфика проявляется при межкультурных конфликтах.

Впрочем, необходимо учитывать, что стремление сохранить добрые отношения члены коллективистских культур проявляют, прежде всего, при взаимодействии с представителями своей группы. Есть данные, что в случае конфликта с членами других этносов коллективисты зачастую проявляют даже большую склонность к конкуренции, чем индивидуалисты. Причина этого лежит в том, что в коллективистских культурах при возникновении конфликта между членами своей группы важнее всего избежать дезинтеграции, поскольку разрыв связей между членами группы всегда имеет болезненный характер и особенно проблематичен. В случае же конфликта с представителями «чужой» группы проявлять заботу об их интересах нет необходимости, так как отсутствует и необходимость поддерживать с ними длительные отношения. Индивидуалисты пытаются разрешить конфликт, прибегнув к открытой дискуссии и прямой конфронтации, т.е. к действиям, которые коллективисты воспримут как прессинг. Ощущение несправедливости может возникнуть у тех, чья ментальность предполагает сотрудничество, если они находятся в конфликтной ситуации с теми, кто стремится избежать конфликта. Первые в этом случае, скорее всего, воспримут уход от конфликта как

неприятие их стремления к открытому обсуждению проблем, и будут чувствовать разочарование из-за того, что конфликт не разрешился [376].

Определяя направление, в котором ожидается развитие кросс-культурных исследований и культурной психологии в начале нового тысячелетия, Г. Гарднер [74] называет его *контекстуализация*, «или представление о том, что поведение не может быть в достаточной мере изучено или понято вне контекста». При этом отмечается, что контекстуализация и признание важной роли влияния культурных факторов на развитие ни в коей мере не являются новыми подходами.

Обзор кросскультурных исследований поведения людей в конфликте сделан также Питер Б. Смитом [303]. Приведем некоторые из них в качестве примера.

Прежде всего, отмечаются различия в стратегиях поведения в конфликте у представителей *коллективистических* и *индивидуалистических* культур. При этом сравниваются использование пяти широко известных стратегий-подходов. *Сотрудничество* – подход, предполагающий как высокий уровень озабоченности собственными интересами, так и интересами противной стороны; *соотязание* – высокий уровень озабоченности собственными интересами и невнимание к интересам другой стороны; *компромисс* – сдержанное отношение как к собственным интересам, так и к интересам другой стороны; *примирение/уступка* – первоочередное внимание уделяется интересам противной стороны, уровень собственными интересами низкий; *избегание* – низкая озабоченность как своими интересами, так и интересами другого.

Так, Трубински, Тинг-Туми и Лиин обнаружили, что тайваньские студенты при разрешении конфликтов между собой чаще прибегают к «уступкам», «уклонению», «компромиссам», «интеграции», чем это свойственно имеющим более высокий уровень индивидуализма американцам. Моррис и его коллеги сравнивали предпочтения студентов в отношении соперничества и избегания конфликтов в США, на Филиппинах, в Гонконге и в Индии. По сравнению с представителями других культур, у американцев

были более высокие показатели стремления к соперничеству, а у китайцев – избегания конфликтов.

Несочетаемость подходов к разрешению конфликтов иллюстрируется переговорами между израильтянами (индивидуалистическая группа) и арабами (коллективистическая группа) в ходе которых обе стороны обвиняют друг друга в недобросовестности. Согласно Грифату и Катриэлю, подход арабов к межличностным отношениям предполагает взаимозависимость, сотрудничество, уважение, участие, использование обходных путей, хитрость, экспансивность, намеки и метафоры. Израильтяне же, в отличие от них, часто используют подход к межличностным отношениям, предполагающий прямые, без обиняков, убедительные, настойчивые, не приукрашенные заявления. Столь разные подходы, возможно, являются помехой для переговоров и ведут к неудовлетворенности как процедурой, так и результатами ведения переговоров.

Когда американские бизнесмены пытаются быстро договориться о чем-либо со своими китайскими партнерами, они часто ставят перед собой цель заключить четкое соглашение. Однако этому может воспрепятствовать культура. Типичный китайский подход к ведению переговоров подразумевает более медленное развитие событий, требует установления хороших межличностных отношений до заключения какого-либо соглашения, демонстрирует нежелание письменно протоколировать все происходящее и предупреждает, что любое достигнутое соглашение подлежит модификации, если этого потребует дальнейшее развитие ситуации. Это противоречит установкам участников переговоров с американской стороны, принадлежащих к индивидуалистической и краткосрочно ориентированной культуре [358].

Есть множество оснований полагать, что люди, взаимодействующие с представителями чужой культуры, ведут себя с ними иначе, чем с представителями собственной группы. Показано, что группа, которая состоит из 10 человек, представляющих 10 разных культур, значительно отличается от группы, которая включает по 5 человек из двух разных культур, так в этом случае группа будет

поляризованной. Разнородные по составу группы в итоге вырабатывают определенные модели совместной деятельности. Поляризованным группам угрожает возможная несовместимость и противостояние двух фракций. Изучая 47 групп студентов в школах бизнеса в Великобритании и 5 групп в многонациональной американской организации в Юго-Восточной Азии, Эрли и Мозаковски обнаружили, что группы, работавшие более эффективно, были однородными или разнородными, но не поляризованными.

Кроме индивидуализма/коллективизма при изучении моделей конфликта рассматриваются и другие измерения культур. Данные исследований свидетельствуют, что функции третьих лиц при разрешении конфликта – посредников и консультантов – связаны с уровнем дистанции между индивидом и властью. В культурах с ее высоким уровнем вмешательство в разрешение конфликта третьих лиц, обладающих широкими полномочиями, представляется более обоснованным, чем в культурах с низким уровнем подобной дистанции (Лейнг, Стефан, 2003; Bazerman, Neale, 1992).

Американский антрополог Э. Холл сравнивает культуры в зависимости от их отношения к контексту, под которым понимает информацию, окружающую и сопровождающую событие, т.е. то, что вплетено в значимость происходящего. При высококонтекстуальном общении большая часть информации уже известна человеку, и лишь незначительная часть представлена в словах, являющих собой внешний, закодированный способ коммуникации. Прямую противоположность этому представляет низкоконтекстуальное общение, в котором большая часть информации передается звукобуквенным кодом. В силу устойчивости традиции и преемственного исторического развития высококонтекстуальные культуры мало меняются со временем, поэтому у их представителей при взаимодействии с окружающим миром один и тот же стимул всегда вызывает одну и ту же реакцию. В таких условиях большая часть ежедневного общения является предсказуемой и не требующей наличия подробной информации о происходящем. Так, для деловых представителей высококонтекстуальных культур (Япония, Китай, Корея, арабские страны

Ближнего Востока) многое бывает сказано и определено неязыковым контекстом, иерархией, статусом, внешним видом офиса, его расположением и размещением.

В низкоконтекстуальных культурах, характерных, например, для Скандинавских стран, США, Германии, Канады большая часть информации содержится в словах, а не в контексте сообщения: люди, как правило, выражают свои желания словесно, не предполагая, что это будет понятно из ситуации общения. Преимущественное значение в таких обществах придается устной и письменной речи, в процессе которой обсуждаются все детали с тем, чтобы ничего не осталось не названным и недоговоренным. Для представителей этой культурной группы важны письменные договоры и контракты, а также всевозможные документы. Известные своей педантичностью немцы, занимают самое верхнее положение в шкале низко контекстуальных культур.

Сравнение двух крайних степеней высоко- и низкоконтекстуальных культур, данное Э. Холлом, дает следующую картину. Высококонтекстуальные культуры (Восток) отличает:

- невысокая, открытая манера речи, многозначительные и многочисленные паузы;
- серьезное значение придается невербальному общению и умению «сказать глазами»;
- избыточность информации излишня, поскольку все и так ясно;
- конфликт разрушителен (представители этих культур не любят напрямую выяснять отношения и обсуждать проблемы);
- открытое выражение недовольства не приемлемо ни при каких условиях, предпочитают не прямые способы разрешения конфликтов.

Низкоконтекстуальные культуры (Запад) отличает:

- прямая выразительная манера речи, недоверие к молчанию;
- невербальное общение менее значимо;
- все должно быть выражено словами и всему должна быть дана ясная оценка;

– конфликт созидателен, так как обсуждение выявленных проблем и трудностей помогает принять правильное решение;

– в отдельных случаях возможно проявление открытого недовольства, используют открытые, директивные способы разрешения конфликтов.

Зачастую при межкультурном общении в бизнесе и менеджменте высококонтекстуалы считают низкоконтекстуалов агрессивными, наивными, нетерпеливыми и заносчивыми. Последние, в свою очередь, могут полагать, что первые сложны для понимания, неуверенны, нерешительны, уклоняются от прямого ответа [226].

Существует ряд исследований, посвященных проблемам совместной деятельности руководителей и подчиненных, принадлежащих к разным культурам. Петерсон, Пенг и Смит обнаружили, что когда в США открылось японское предприятие, служащие поначалу более позитивно реагировали на нажим со стороны начальников-японцев, нежели начальников-американцев. Позднее это разграничение исчезло. Смит, Ванг и Лейнг изучали китайских менеджеров, работавших в Китае на совместном предприятии в сфере гостиничного бизнеса, начальниками которых были не китайцы. Самые большие проблемы возникали, когда начальниками были японцы, а минимальные трудности отмечались при работе с начальниками из Гонконга или Тайваня. Подчиненные-китайцы говорили о том, что оптимальный уровень эффективности в ходе непосредственной коммуникации отмечается при работе с управляющими из западных стран.

Группа авторов собрала отчеты китайских и американских менеджеров, касающихся случаев межкультурных и внутрикультурных разногласий, имевших место на совместных предприятиях на территории Китая. По материалам этих отчетов были выявлены типичные случаи разногласий и предъявлены другой выборке китайских и американских менеджеров, которые попросили рассказать, как они будут преодолевать проблемы такого рода. Было обнаружено, что китайцы и американцы по-разному подходят к улаживанию внутрикультурных и межкультурных разногласий. О



внутрикультурных разногласиях американцы обычно докладывают начальству, а межкультурные разногласия игнорируют или стараются воздержаться от вмешательства. Китайцы стремятся пристыдить своих коллег, принадлежащих к их культуре, и преподать им урок нравственности, а в случае конфликта между представителями разных культур стараются выправить ситуацию, используя обходные пути.

Специфические формы разрешения конфликтов, принятые в одних культурных группах, могут оказаться малопонятными и даже несправедливыми с точки зрения представителей других групп. Примером может служить корейская циклическая структура разрешения конфликтов, которая описана Хо и Парком [260]. Она представляет собой сочетание стремления к сохранению гармонии и конфронтации. Цикл состоит из четырех стадий: выстраивание контекста, сглаживание, принуждение и снятие напряжения. Задача выстраивания контекста состоит в поиске точек соприкосновения конфликтующих сторон: происходит обмен информацией и создание эмоциональных связей. На этапе сглаживания основное внимание уделяется поиску решения, которое не оскорбит чувств противоположной стороны. Этап принуждения предполагает использование официальной и неофициальной власти, чтобы заставить другую сторону подчиниться. На этом этапе принято обращаться к влиятельным лицам, что связано с высокими показателями дистанции по отношению к власти в Корее. И, наконец, в ходе снятия напряжения основной задачей является восстановление отношений между участниками конфликта. Обычными средствами достижения этой цели являются совместная выпивка и хоровое пение.

Такая циклическая структура разрешения конфликта существенно отличается от состязательного подхода, к которому в конфликтных ситуациях прибегают американцы, и который, как правило, не предполагает совместных действий, обращения к влиятельным лицам для того, чтобы заставить противную сторону подчиниться, и снятия напряжения после того, как конфликт улажен. Со-

перничество и конкуренция являются основополагающими принципами жизни западной цивилизации: ее динамизм и силу обеспечила, по мнению многих обществоведов, именно конкуренция.

Обыденное мнение, согласно которому, если народы, расы, религиозные группы и т.д. будут больше знать друг о друге и взаимодействовать, то существующие между ними подозрительность и враждебность исчезнут сами собой, верно лишь отчасти. Контакт между группами не всегда приводит к разрядке конфликта, а в некоторых случаях даже усиливает враждебность.

В основе этнических конфликтов могут лежать различия в языке, религии, нормах, ценностях, обычаях, традициях, стереотипах, национальных символах, способах мышления и поведения и т.д. Каждое из этих различий в определенных условиях может стать поводом или причиной возникновения межэтнического конфликта.

И.Е. Лысихин выделяет понятие «мифологическое мышление», феномен которого проявляется в социокультурных конфликтах. Суть феномена заключается в том, что память сохраняет различные факты прошлого, «а интеллект дорабатывает возможные варианты успешных деталей»: в результате создается модель того, «что могло бы быть..., а может и было». В результате создается «фантомная модель», которая может превратиться в программу действий [199].

Народная память в своих мифах, легендах, фольклоре, памятниках истории, литературы, культуры хранит победы и поражения, обиды и «образы врагов», стереотипы конфликтного взаимодействия этносов. Весь этот груз может быть использован для разжигания ненависти в межэтническом противостоянии. Особенно дестабилизирующим фактором этнические особенности становятся в условиях экономической и политической нестабильности и кризисных состояний общества, когда все прежние регуляторы межгрупповых, межэтнических отношений подвергаются разрушению и девальвации, а новые складываются не сразу.

Межэтнические конфликты, как никакие другие, отличаются остротой противоборства и жесткостью форм ведения

борьбы. Начавшийся конфликт вызывает цепную реакцию, вовлекая все новые и новые людские и иные ресурсы. Согласно В.А. Михайлову, межэтнический конфликт развивается по принципу «воронки»:

– на первом этапе происходит образование «воронки противостояния», начинается накопление обид, формируется «образ врага»;

– на втором этапе стороны плодят своих антидвойников (закон «заразного» причинения), одномерных человек» или «недо-человек»;

– на третьем этапе противостояние перерастает в антагонизм и события отныне разворачиваются по принципу «зеркального отражения», когда практически все твои дела и поступки бумерангом возвращаются [217].

Принцип «зеркального отражения» впервые был исследован американским ученым Ю. Бронфенбреннером на примере взаимного восприятия американцев и русских 60-х гг. Затем был подтвержден другими аналогичными исследованиями и, в частности, при анализе сообщений в армянской и азербайджанской прессе по поводу конфликта в Нагорном Карабахе. Во всех этих исследованиях были получены фактически одни и те же результаты: каждая сторона обвиняла противника в тех же грехах, в которых противник обвинял ее.

Окончательно разрешить межэтнический конфликт непросто. Пока существуют этносы, будут возникать противоречия в их взаимодействии. И все же определенные шаги в снижении межэтнической напряженности разрабатываются и используются на практике.

Для того чтобы контакт и знакомство этносов действительно ослабили напряженность, необходимо, пишет Н.И. Семечкин, наличие нескольких условий [292].

Согласно первому условию, в процессе знакомства должна обнаружиться такая информация, которая бы опровергала уже имеющиеся у групп предвзятые представления. Для того чтобы группы узнали друг друга «с хорошей стороны» и убедились в

ошибочности своих прежних представлений, взаимодействие между ними должно быть достаточно долгим, всесторонним и глубоким. К сожалению, ситуация конфликта подталкивает обе стороны, скорее, к поиску не положительных, а отрицательных характеристик в облике противника.

Второе условие заключается в том, что контакты и взаимодействие не должны ограничиваться на уровне отдельных членов одной группы с членами другой, а осуществляться в масштабе «группа-группа». Так, например, мнение о россиянах за рубежом складывается из знакомства с теми нашими соотечественниками, которые выезжают за границу, и если это «новые русские» в своем великолепии, искательницы «легких денег» на ниве сексуальных услуг и порнобизнеса, «челноки» или «шоп-туристы», то у зарубежного обывателя формируется соответствующий «образ русских».

Третье условие: необходимо, чтобы члены групп, вступающих во взаимодействие, имели примерно одинаковый социальный статус или обладали одинаковым уровнем влияния [121]. Так, когда после открытия границ во Владивостоке появились первые китайцы, искавшие работу, кое-как одетые и голодные, то у многих жителей города по отношению к гражданам соседней страны сформировалась пренебрежительная установка. Взгляды на соседей начали претерпевать изменения, когда в город стали приезжать не безработные, а настоящие китайские туристы – солидные и обеспеченные люди.

Четвертое условие: межгрупповые контакты способны ослабить напряжение лишь в том случае, когда имеют официальную поддержку и располагающее к взаимодействию освещение в СМИ. Например, если в СМИ сообщается не просто о совершенном преступлении, но акцентируется внимание на национальности преступника, это способствует не снижению эмоциональной напряженности, а ее усилению [292].

Следует отметить, что исследование кросскультурных аспектов конфликтного взаимодействия сталкивается со значитель-

ными трудностями, связанными в частности с языковыми, психологически и политическими барьерами, но это не снижает их значимости и актуальности. В России проблема кросскультурных аспектов конфликтного взаимодействия стала актуальной в последние десятилетия, что связано с экономическими и политическими процессами в обществе.

Как отмечает Д.И. Фельдштейн, межэтнический конфликт возникает на базе противоречий внешних по отношению к каждому из этносов. Глубинные причины межэтнических конфликтов нужно искать в социально-политических сферах. В противодействии вступают именно этносы, которые в ситуации социальной фрустрации ищут виновного, каковым оказывается чаще всего этнос, проживающий на данной или соседней территории (или легко выделяемая «виноватая часть собственного этноса» объявляется «переродившейся»). В глубине этнического разделения лежит позиция, формирующая этническое сознание и самосознание от состояния «мы – не мы» к «мы» и «они» на основе идентификации и самоопределения. В сложной структуре этнического самосознания позиция «мы» и «они» является наиболее чувствительным психологическим моментом в формировании этнической напряженности. Именно на ней играют силы, организующие эмоционально возбужденное состояние народа [324].

Дело в том, отмечает Д.И. Фельдштейн, что в позиции «мы» и «не мы» изначально заложено формирование своего особого положительного, утверждающего момента – это наше, свойственное нам, любимое нами и т.д., и отрицательного – это не свойственно нам, поэтому это чужое или это чужое принадлежит другим, поэтому нам не свойственно, или это чужое, поэтому враждебное. То есть, в характеристике своего, принадлежащего этносу, именно свое является самым хорошим: свои порядки, обычаи, законы – самые лучшие, самые справедливые, а свои потребности – самые актуальные. Но ведь чужие могут быть не обязательно только плохие, а просто другие, причем другие – интересные. И не только в

отличие от чужого, но и в отличие от своего, формируется понятие о себе, самоопределение [324].

И хотя возможным источником собственного этнически характеризуемого конфликта является объективно заложенная в этническое сознание позиция «мы – они», однако такая позиция не развязывает сама по себе конфликт, особенно в наши дни. Для возникновения реального конфликта нужна соответствующая ситуация, особого рода «проблемная ситуация». Такая ситуация возникает под влиянием разных и многих причин. Одним из важнейших показателей в этом плане является политическая основа возникающих напряжений. В процессе формирования конфликтной ситуации определяется объект конфликта – оспариваемое явление, состояние, предмет, т.е. то, на что претендуют обе конфликтующие стороны. При обострении конфликтной ситуации конфликт входит в следующую фазу своего развития – фазу активного противодействия сторон, предполагающего использование соответствующих средств и связанного с наибольшим эмоциональным напряжением [324].

В отечественной психологии М.Г. Леонтьевым впервые предпринята попытка экспериментального сравнительно-культурного исследования влияния особенностей культуры на предпочтение индивидами способов разрешения межличностных конфликтов. Теоретически и эмпирически обосновано, что индивидуализм/коллективизм, патернализм, отношение к неопределенности выступают регуляторами поведения индивидов при разрешении конфликтных ситуаций, при этом обнаружены различия между представителями русской и английской культур. В частности, несмотря на то, что русская культура априорно воспринимается как более коллективистская, чем английская, в ситуации трансформации ценностных структур, затронувшей современную Россию, представители русской культуры в большей степени, чем представители английской культуры, предпочитают способы разрешения межличностного конфликта, отражающие высокую заботу о собственных интересах. Как русские, так и англичане, при

разрешении межличностных конфликтов чаще используют способы урегулирования конфликтов, характерные для «западных культур», – соревнование, сотрудничество и приспособление, и реже – избегание [188;189].

Посредничество как способ разрешения межличностного конфликта больше характерно для представителей русской культуры с их склонностью к патерналистским установкам и иерархичности («вертикальности») отношений, чем для представителей английской культуры. Консультации как способ разрешения межличностного конфликта больше характерны для представителей английской – более «горизонтальной» – культуры. Тип взаимодействия (деловое или дружеское общение) влияет на предпочтение способов разрешения конфликта. У представителей русской культуры это влияние проявляется сильнее, чем у представителей английской культуры.

Подготовка будущих руководителей к профилактике и разрешению конфликтов, имеющих в своей основе межнациональные различия, сегодня является наиболее актуальной в менеджменте. Знаменательной в этом плане являются работы С.М. Мясоедова. Рассматривая проблемы управления персоналом, он подробно останавливается и на кросскультурных конфликтах. Согласно автору, любой кросскультурный конфликт базируется на двух основных проблемах: первая – нарушение эффективных кросскультурных коммуникаций; вторая – столкновение поведенческих стереотипов [224].

Причем, именно нарушение кросскультурных коммуникаций обуславливает 60-70 процентов межкультурных конфликтов на предприятиях. Люди говорят и не слышат друг друга. Под одними и теми же терминами подразумевают совершенно разные вещи. Подчиненные не возражают, потому что не считают нужным это делать, а руководители считают, что с ними согласны. Наконец, переводчики переводят не то, что сказано, а то, что они поняли. В итоге наступает развязка, когда стороны вступают в конфликт.

Свою специфику имеют и поведенческие стереотипы представителей различных культур. Так, что касается стратегической цели, то руководители, ориентированные на англо-саксонскую культуру, а также молодая генерация менеджеров в крупнейших российских городах, исповедуют принципы рациональной культуры, в основе которой – протестантская этика Макса Вебера. Эти люди считают, что необходимо активно работать, и что результатом их работы должны быть их личные достижения, а также достижения их предприятия. Это рациональные люди, с рациональными целями и поведением. Для них личные материальные цели (заработать больше) и цели нематериальные (сделать карьеру и самореализоваться) вполне рациональны. Не менее рациональны для них и цели предприятия: достижения предприятия изменяются через прибыль, прибыль изменяется через продажи. С этой точки зрения стратегия должна подсчитываться и переводиться в деньги.

Культура восточноазиатских народов или культура традиционного российского менеджмента характеризуется несколько иным восприятием перспективы. Ориентация на зарабатывание денег, на достижение определенной материальной цели здесь очень часто оказывается вторичной. Люди вдохновляются долгосрочными и неясно сформулированными целями, готовы работать во имя «града грядущего». Для них зачастую важнее что делать, чем как делать. Кардинальные различия целевых и мотивационных стереотипов – наиболее частая сущностная причина кросскультурных конфликтов. Другими наиболее частыми поведенческими стереотипами, которые конфликтуют и вызывают напряжение при реформировании российских предприятий, являются стереотипы, связанные с чрезвычайно высокой дистанцией власти и различиями в скорости и порядке принятия решений. Так, если для одних культур заявления типа: «решение должно созреть», «это надо провентилировать «наверху», «обсудить с коллегами», вполне оправдано, то в других (в частности, в англо-саксонской культуре) зачастую действует положение о том, что «лучше слабое решение, но быстрое решение, чем долгое отсутствие решения вообще» [224].



Исследование кросскультурных различий конфликтного взаимодействия сталкивается со значительными трудностями, связанными в частности с языковыми, психологически и политическими барьерами, но это не снижает их значимости и актуальности. Хотя культуры выработали свои модели поведения в конфликтных ситуациях и предпочитают различные способы их регулирования, любой межличностный конфликт между представителями разных этнических общностей и культур должен и может быть разрешен. Причем стремиться необходимо к тому, чтобы каждая из сторон осталась удовлетворенной принятым решением, вне зависимости от того, на основе какой модели конфликта оно достигнуто [375].

Каждому человеку важно осознать и осмыслить свои культурные и социальные архетипы, лежащие в основе национальной психологии, с тем, чтобы не отвергать их, а разумно и бережно встроить в бурно идущий процесс общественного развития, а может быть, в критические моменты и выверять по ним этот процесс [260].

Из вышеизложенного следует, что проблемное взаимодействие с соответствующими ему противоречиями, противодействием и негативными эмоциями представителей различных этносов по отношению друг другу обусловлено различиями:

- в языке, религии, нормах, ценностях, традициях, стереотипах;
- в решительности и скорости принятия решений;
- в ориентации на успех;
- в стратегиях поведения в конфликте;
- в степени открытости, прямоты в отношениях;
- в характере улаживания внутрикультурных и межкультурных различий и др.

Существующие между этносами различия приводят к формированию в этническом сознании позиции «мы-они», создающей напряженность в отношениях этносов, которая легко переходит в фазу активного противодействия, особенно в ситуации спора по поводу какого-либо объекта.

Взаимное неприятие хотя бы одного из названных различий может в любой момент спровоцировать конфликт, преодоление которого может быть очень сложным, так как еще более усугубляет взаимное негативное восприятие этносами друг друга.

### **3.2.2. Пространственно-временной контекст**

*Пространственно-временной контекст* конфликта составляют его временная протяженность и местонахождение/расположение в пространстве.

Как уже было отмечено ранее, Н.И. Леонов определяет конфликтное поведение как пространственно-временную организацию активности субъекта, регуляция которого опосредована образом конфликтной ситуации. В этой связи автор говорит о пространственных и временных границах конфликта. Пространственные границы конфликта определяются территорией, на которой происходит конфликт. Временные границы – это продолжительность конфликта, его начало и конец, которые также могут быть представлены субъективным переживанием времени протекания конфликта [182].

Под пространственными характеристиками конфликта понимаются сферы его действия, возникновения и распространения. По сути дела, это своеобразная «география охвата» конфликта, то есть где он протекал, кто в него был включен. В качестве примера может служить типичный случай конфликта между конкурирующими организациями. Пространством конфликта являются рынки сбыта продукции, которые могут быть как местными, так и региональными. Пространством являются и судебные инстанции, разбирающие конфликт, и средства массовой информации, освещающие ход конфликта, и пр. В случае победы одной из сторон происходят изменения в экономическом и психологическом пространстве региона, где был конфликт [145].

Знание структуры окружающего пространства и понимание своего места в нем поможет человеку более грамотно реагировать на любые предконфликтные ситуации, жить масштабнее и инте-

реснее. Причем, чем шире пространственные границы мировосприятия человека, тем реже он испытывает стресс и менее склонен к конфликтам. Соответственно, если ежедневно по 3-5 минут утром наблюдать Солнце, вечером – Луну, планеты, звезды, стараясь наглядно представить расстояние до них, если во время этих наблюдений мысленно путешествовать по своему городу, району, России, Земле, Солнечной системе, Галактике, то через три месяца таких упражнений не только исчезнет стрессовое состояние, но и потеряют остроту многие межличностные и внутриличностные конфликты [20]. В этом случае, по-видимому, лучше осознается мелочность переживаемых человеком проблем по сравнению с космическими масштабами Вселенной.

Как известно, конфликты отличаются друг от друга средой, в которой они протекают. В этой связи различают организационные, производственные, семейно-бытовые конфликты, конфликты в условиях изоляции, конфликты в условиях школы и других образовательных учреждений и др., каждый из которых характеризуется своей спецификой.

Например, конфликты в школе: «это и конфликты с нарушителями дисциплины, и конфликты по поводу «несправедливо» выставленной оценки, и конфликты между школой и родителями, и конфликты с подростками, стремящимися с помощью демонстрации своего «бесстрашия» перед учителем завоевать себе положение среди сверстников, и конфликты между учащимися класса, и даже между враждующими друг с другом группировками» [324, с. 111].

И если для руководителя на предприятии психологические последствия конфликта выступают лишь второстепенной задачей, а главным является использование конфликта для диагностики недостатков в производственных отношениях, то в учебно-воспитательном процессе руководителя школы, прежде всего, должны заботить психологические последствия конфликта для его участников [324]. Конфликты в студенческой среде исследует Т.В. Черняева, уделяя основное внимание индивидуально-типологическим особенностям конфликтных и неконфликтных студентов [347].

Расположение субъектов общения по отношению друг к другу в пространстве рассматривают специалисты в области проксемики (А. Пиз, 1992; Дж. Фаст, 1997; Э. Холл, 1997; Е.В. Доброва, 2007 и др.).

Изучая личное пространство человека, Э. Холл ввел термин «проксемика» для описания своей теории и своих наблюдений относительно территориальных зон и того, как мы их используем. Автор считает, что использование человеком пространства имеет решающее значение для человеческих взаимоотношений, и прежде всего для выяснения степени близости между людьми. Он выделил четыре ярко выраженные зоны, внутри которых действует человек. Он назвал их зонами: 1) интимной близости; 2) личной близости; 3) социального контакта; 4) общественной дистанции.

Особое значение фактору пространства придается при проведении переговоров. Исход встречи во многом зависит от того, какую позицию за столом по отношению друг к другу займут собеседники. Существует четыре основных положения: угловое, положение сотрудничества, оборонительно-соревновательное и независимое. Их выбор определяется целью беседы или переговоров. При этом немаловажен факт характера отношений общающихся. Если разговор предстоит с человеком, с которым вы находитесь в дружеских отношениях, то следует выбрать угловое положение. Расположившись на углу стола, можно беспрепятственно смотреть в глаза собеседника, совершать всевозможные жесты и улавливать все сигналы, которые он будет демонстрировать. В случае возникновения спорной ситуации угол стола превратится в своеобразный частичный барьер, за которым можно укрыться. Кроме того, угловое положение исключает возможность разделения поверхности стола на свою и чужую территорию. Если собеседники полностью разделяют точки зрения или же нужно вместе работать над одной проблемой, то при разговоре можно расположиться рядом, на одной стороне стола. Такую позицию называют положением сотрудничества. В том случае, если собеседники сядутся

напротив друг друга по разные стороны стола, они занимают оборонительно-соревновательную позицию. Поскольку стол представляет собой надежный барьер, переговоры наверняка будут проходить в духе конкуренции, и каждый из участников попытается доказать собственную правоту, опровергая точку зрения своего оппонента [96].

Что касается временных границ конфликта, то согласно Е.Н. Богданову и В.Г. Зазыкину, временными характеристиками конфликта являются его длительность, время развертывания, повторяемость, протяженность отдельных стадий, продолжительность участия в нем разных оппонентов, длительность разрешения, продолжительность постконфликтной ситуации [44].

Временные характеристики конфликта представлены также Б.И. Хасаном. Конфликтная ситуация интерпретируется им следующим образом: 1) как уже существующая действительность, т.е. как событие, разворачивающееся одновременно с его восприятием и описанием; 2) как прошедшее событие; 3) как предстоящее событие. В первом случае высока степень неопределенности, и не все параметры ситуации могут быть достаточно подробно и качественно описаны. Во втором – учитываются не только факты, но и результаты и последствия свершившегося события. При этом завершенность может быть кажущейся и всякий раз ставить вопрос о возможности латентного (неявного) продолжения события. В третьем – конфликтная ситуация описывается как возможная, исходя из конфликтности ситуации, содержащей предпосылки будущего конфликта [336].

Началом конфликта, согласно Б.И. Хасану, является момент реорганизации действий и приобретение ими конфликтного характера. Моментом окончания конфликта служит появление автономной организации бывших в столкновении действий. Внешнее прекращение конфликтного взаимодействия вовсе не обязательно

означает окончание конфликта и завершение конфликтной ситуации. Конфликт может перейти во внутренний план, а затем развернуться и продолжиться в другом месте и в другое время [336].

Выбор стратегии, предпринимаемой для разрешения конфликта, также зависит от того, в каком именно времени осуществляется работа с конфликтом – в прошедшем, настоящем или будущем.

Для работы с уже завершившимся конфликтом (с учетом того, что конфликт, скорее, преобразовался и принял латентную форму) используются психотерапевтические стратегии. Психотерапия, как известно, имеет дело с феноменом индивидуального переживания события, уже свершившегося и имеющего для индивида негативные последствия. Вмешательство специалиста может касаться только психического состояния и персонального отношения клиента (пациента) к случившемуся. Такое подключение специалиста используют хорошо известные в психотерапии и консультировании подходы и соответствующие им техники (Фрейд З., Хорни К., Пезешкиан Н. и др.). Они направлены на снижение плохого самочувствия, восстановление самооценки, отреагирование негативных эмоций, освобождение от чувства вины и др. Послеконфликтный подход в свою очередь освобождает ресурсы для работы с актуальным конфликтом.

В последние года активно развиваются варианты работы с актуальным конфликтом. В этом случае деятельность специалиста направлена на урегулирование отношений между конфликтующими сторонами. Исследования в этой области и практика посреднической деятельности позволяют рассматривать данный подход как *конструктивный*, позволяющий формировать установки на продуктивную функцию конфликта и создать предпосылки его адекватного разрешения. При этом, как отмечает Б.И. Хасан, посредничество ни в коем случае не претендует на стратегию разрешения конфликта. Эта работа направлена на организацию процесса, ведущего к разрешению, процесса, для которого неприемлемыми являются насильственные действия [336].

На различия в длительности конфликтов в зависимости от того, какие стороны в нем участвуют, указывают А.Я. Анцупов,

С.В. Баклановский. Выявлено, что большинство конфликтов по вертикали (более 78%) длится не более трех месяцев; половина из них (55,8%) продолжается до одного месяца. Тогда как 71% конфликтов между руководителями первичного и среднего звена завершается в течение трех месяцев; до одного месяца продолжается – 49% подобных конфликтов; в то же время только 65% конфликтов между госслужащими разрешается в течение полугод [21].

В экстремальных условиях конфликты развиваются в ускоренном темпе: в течение одной недели завершаются около 70% конфликтов, происходящих в экстремальных условиях; более 55% разрешается в течение первых трех дней. В длительных конфликтах уменьшается деловая и увеличивается эмоционально-личностная основа конфликта. При длительном противоборстве объект, по поводу которого начался конфликт, отходит на второй план, борьба идет по поводу претензий, оскорблений, грубости, которые были допущены в ходе конфликта, происходит замена деловой сферы конфликта личностной.

Фактор времени, согласно А.Я. Анцупову, С.В. Баклановскому – объективная характеристика, которая не просто сопровождает нас на протяжении жизненного пути или любого взаимодействия, но и, как показывает практика, оказывает значительное, порой решающее, влияние на развитие событий. Особенно показательны в этом плане результаты исследований, позволяющие рассмотреть и сравнить частоту возникновения конфликтов на протяжении года, для разных коллективов, при осуществлении разных видов деятельности [21].

Например, наиболее «конфликтным» временем года для офицеров является весна (29,7%), а месяцем – май. Основными причинами колебания частоты конфликтов являются: циклический характер воинской деятельности; особенности психических состояний офицеров, связанные с весенним и осенним периодами – подведением итогов за полугодие. Наибольшее число конфликтов среди госслужащих характерно для февраля (17,8%), марта и сентября (по 12,3%). Это обусловлено: возрастанием рабочей нагрузки, связанной с распределением ресурсов; исполнением

бюджета в организациях; завершением периода массовых отпусков [21].

Анализ межличностных конфликтов учащихся закрытых учебных заведений показывает, что основные тенденции распределения конфликтов в течение года могут быть объяснены спецификой основного вида деятельности – учебы. Наиболее конфликтными является первый семестр учебного года и особенно период сдачи зачетной и экзаменационной сессии. Частота конфликтов в этот период возрастает примерно в 1,5 раза по сравнению со среднемесячным уровнем. Для конфликтологов подобные показатели конфликтного взаимодействия представляют широкое поле деятельности. Прежде всего, их анализ способен повысить уровень управляемости самых различных организаций.

Рассмотрение конфликта в континууме от будущего к настоящему характерно для решения задач образования. Подготовка человека к продуктивной жизнедеятельности, личностной самореализации, несомненно, связана с овладением им системой знаний, умений, а также развитием аналитических способностей и качеств личности, необходимых для предотвращения возможных деструктивных последствий конфликта и максимизации конструктивных эффектов. В этой связи Б.И. Хасан считает необходимым обучение продуктивному конфликтованию: конструирование продуктивно-ориентированного конфликта должно выступать в образовательном процессе не только средством, но и содержательным компонентом. Тем самым можно формировать специальные способности к разрешению конфликтов [336].

О необходимости расширения временных границ мировосприятия, которое обогащает человека опытом многих поколений людей, живущих до них, также говорит А.Я. Анцупов. Знание истории цивилизации неизбежно дает понимание того, что абсолютно все несчастья и проблемы, возникающие в нашей жизни, уже миллионы раз случались у других людей. Они эти конфликты и стрессы как-то пережили. Значит, переживем и мы. К тому же, даже ориентировочное знание истории развития на Земле показы-



вает исключительную краткость нашего собственного существования. Если условно представить сегодня, что жизнь на Земле возникла всего год назад, то россиянин живет последние 3,8 секунды этого года. Поэтому вряд ли стоит тратить ее на мелкие ссоры, интриги, обиды и другие мелочи. Расширение временных границ заметно повышает общую культуру человека, значительно усиливает философский компонент его мировоззрения [20].

Большое внимание фактору времени уделяется, пишет С.В. Соколов, на переговорах, который Временной фактор включает:

- предельные сроки завершения переговоров (фиксированные временные рамки необходимы для обеспечения устойчивой динамики переговорного процесса, направленной на движение сторон к разрешению конфликта);

- последовательность рассмотрения вопросов (процесс посредничества следует начинать с наиболее простого вопроса и постепенно переходить к более сложному; ключевые вопросы рекомендуется обсуждать и регулировать в последнюю очередь);

- сроки внесения сторонами своих предложений (посредник может добиваться того, чтобы стороны снижали свои требования к определенному сроку, что, в свою очередь, может помочь сторонам выйти из тупиковой ситуации, если она возникла);

- сроки выполнения сторонами принимаемых ими обязательств (посредник следит за тем, чтобы окончательное соглашение включало конкретные сроки его выполнения; можно также предложить сторонам установить «испытательный» или «контрольный» срок, т.е. время, в течение которого стороны могли бы оценить эффективность достигнутого соглашения) [305]. .

Таким образом, конфликт характеризуется пространственными и временными границами, создающими пространственно-временной контекст его протекания, знание особенностей которого необходимо для успешного решения возникающих проблем на всех этапах управления конфликтом, включая профилактику, прогнозирование, предотвращение, урегулирование/разрешение, а также контроль на постконфликтной стадии.

### 3.2.3. Возрастной контекст

*Возрастной контекст* в конфликте – проявление и влияние возрастных особенностей субъектов конфликтного взаимодействия.

Многочисленные исследования свидетельствуют о влиянии возраста на протекание и характер конфликтов. В культурно-исторической психологии конфликт рассматривается как механизм возрастного развития. Принято говорить о наличии разных возрастных проблем и соответственно структуре потенциальных ситуаций, связанных с возрастом. Рассматривая периодизацию детского развития, Л.С. Выготский выделял критические и аналитические периоды. На сегодняшний день установлено, что у людей во всех возрастных группах позже или раньше возникают так называемые кризисы, а по сути внутриличностные конфликты, которые возникают из-за рассогласования внешних и внутренних контекстов, определяющих содержание и развитие конфликта.

Л.С. Выготский считал, что ключевым моментом является «социальная ситуация развития», отражающая место ребенка в системе общественных отношений, его деятельности и новообразования в сфере сознания и личности. При этом в процессе перехода от одной возрастной ступени к другой может происходить достаточно глубокое преобразование указанных составляющих возраста, и это сопровождается более или менее выраженными конфликтами и противоречиями [71].

В жизни человека на определенных этапах его развития появляются все новые притязания, ориентация на новые предметы или новые отношения, для достижения которых старые, испытанные средства оказываются непригодными, а новые еще не сформированными.

Возрастные периоды также отличаются характером проблем, возникающих перед индивидом, тем, какие типичные трудности, критические ситуации или кризисы переживает человек. Так конфликты раннего детства наиболее пристально исследовались психоаналитиками. В предисловии ко второму изданию своей

работы «Конфликты детской души» К. Юнг пишет о множественности возможных подходов к этой проблеме: фрейдовской психологии с ее принципом удовольствия, адлеровской психологии с позиции принципа власти, с точки зрения развития логических процессов у ребенка, наконец, с религиозно-психологических позиций. Сам Юнг считал свой подход психобиологическим, основанным на развитии у ребенка сексуального интереса, а также на знании мышления и понимания в решении душевных конфликтов.

Как известно, Э. Эриксон выделял в общем жизненном цикле восемь психосоциальных стадий. Каждой из них присущ свой специфический психосоциальный кризис (орально-сенсорная стадия характеризуется базальным доверием/базальным недоверием; мышечно-анальная стадия – автономией/стыдом и сомнениями; локомоторно-генитальная стадия – инициативностью/виной; латентная – трудолюбием/неполноценностью; подростковая – эго-идентичностью/ролевым смешением; ранняя зрелость – интимностью/изоляция; средняя зрелость – продуктивностью/застоем; поздняя зрелость – эго-инерцией/отчаянием). Соответственно, на каждом возрастном этапе возникает своя специфическая проблема, требующая решения. При этом кризис содержит и позитивный, и негативный компонент, и вопрос заключается не в избегании конфликтов, а в адекватном, конструктивном их разрешении, т.е. создании условий для того, чтобы формировалась позитивная сторона личности, позволяющая избежать многих проблем в будущем [367].

Как зарубежные, так и отечественные исследователи относят появление межличностных конфликтов к возрасту одного-двух лет (например, японские воспитатели предлагают начинать работу по обучению эффективному поведению в конфликтах именно с этого возраста). Я.Л. Коломинский и Б.П. Жизневский собрали и проанализировали 397 протоколов наблюдений за конфликтами в ходе различных игр. Полученные авторами эмпирические данные подтверждают описанную Д.Б. Элькониным дина-

мику: у младших детей конфликты чаще всего возникают из-за игрушек, у детей среднего школьного возраста – из-за ролей, а в более старшем возрасте – из-за правил игры [157].

Развитие ребенка характеризуется постепенным обретением взрослости и самостоятельности, что неизбежно сопровождается конфликтом со взрослыми. Когда ребенок говорит: «Я сам», его фактически не устраивают сложившиеся формы взаимодействия со взрослым, и он хочет их изменить. Как отмечает Н.В. Гришина, в отношениях детей и родителей постоянно возникает противоречие между сложившимся на данный момент стилем их взаимодействия и потребностями ребенка в его изменении. Эти противоречия неизбежны, более того, например, в подростковом возрасте они часто рассматриваются не просто как неизбежный, но как обязательный или даже желательный компонент взросления ребенка [80].

В подростковом возрасте конфликты приобретают особое значение. Выражение «трудности переходного возраста» является обыденным, используемым для характеристики проблем подросткового возраста. К. Левин считал подростка маргинальным человеком, находящимся между двумя группами, вышедшими из мира детства и не пришедшими в мир взрослых. Подросток уже не хочет быть ребенком, но еще не может быть взрослым в глазах окружающих, да и своих собственных. Данное противоречие приводит к типичным трудностям, переживаемым подростками в отношениях со взрослыми. Например, желание подростка самостоятельно распоряжаться своим свободным временем или имуществом является признаком его нового возрастного статуса. Само по себе свободное время и какое-то имущество были и раньше, но проявление к ним нового отношения как к собственности возникает в связи с формирующимся чувством взрослости и провоцирует конфликты, свидетельствующие о притязаниях на новый статус.

Конфликты в подростковом возрасте являются следствием интенсивного, но не всегда адекватного овладения подростками новыми для них формами социального взаимодействия.

М.В. Розин, изучавший подростковую культуру, отмечает особую роль конфликтов в этом возрасте: Для подростка семейные конфликты составляют предмет гордости, а не побочные следствия неформальной жизни. Такие подростки постоянно пересказывают друг другу свои домашние приключения, и чем они серьезнее, тем сильнее поднимается их статус в неформальной группе. Конфликты нужны подростку, чтобы демонстрировать их перед сверстниками, так же, как длинные волосы или куртка с металлически заклепками [275].

Управление конфликтами «подросток-взрослый» осложняется тем, что родители трактуют поведение подростка лишь как неповиновение, упрямство, выход из-под контроля, бунт, протест. Воспринимают происходящее как угрозу родительскому авторитету, как прямую опасность для ребенка, и даже как собственную родительскую несостоятельность. Такого рода переживания типичны и являются следствием неприятия того факта, что конфликтность – неотъемлемая черта наших отношений.

Более зрелые возраста также характеризуются своими специфическими кризисами и конфликтами. Так, в периоде ранней взрослости очень часты кризисы из-за сложности адаптации к социальным требованиям и условиям, в выборе профессий, нахождении референтной группы, влиянии криминализации социальной сферы и т.д.

Исследователи отмечают, что студенческий возраст – это период хронических стрессовых воздействий, высокого психологического напряжения, обусловленного рядом травмирующих факторов: неопределенность жизненных планов, проблемы социально-психологической адаптации, неготовность к решению проблем личной жизни и др., период кризисов разных типов – возрастной кризис, профессиональный, кризис идентичности (В.Т. Лисовский, А.В. Дмитриев, Х. Решмидт).

Структура психофизиологического развития взрослых также сочетает в себе периоды подъемов, спадов и стабилизации функций. При этом стационарное не изменяющееся их состояние встречается относительно редко (в 14% случаев). Противоречивая

структура развития характеризует как самые сложные образования: интеллект, логические и мнемические функции, так и самые элементарные процессы теплообразования, метаболизм и разноуровневые характеристики психомоторики.

Кризисы 30-33 лет обусловлены рассогласованием между жизненными планами человека и реальными возможностями. Человек отсеивает незначимое, пересматривает систему ценностей. Нежелание идти на изменение в системе ценностей приводит к росту противоречий внутри личности.

Стабильный период 33-40 лет характеризуется тем, что наиболее успешно в этом возрасте человек делает то, что хочет, он имеет цели, которые ставит и добивается. Человек проявляет грамотность, компетентность в избранной профессии и требует признания; 40-45 лет – кризис середины жизни; этот возраст для многих является кризисным, так как происходит рост противоречий между целостностью мировоззрения и однолинейностью развития. Человек теряет смысл жизни. Для выхода из кризиса необходимо обрести новый смысл – в общечеловеческих ценностях, в развитии интереса к будущему, к новым поколениям. Если же человек продолжает сосредотачивать силы на себе, своих потребностях, то это приведет его к уходу в болезнь, к новым кризисам.

Период от 45 до 50 лет является стабильным, человек достигает реальной зрелости, он хорошо уравнивает свои потребности с потребностями других, обнаруживает сострадание и согласие с другими людьми. Для многих этот период является периодом лидерства.

Таким образом, в период взрослости происходит усиление социального развития личности, включение ее в разные сферы общественных отношений и деятельности. Процесс развития личности при этом во многом зависит от уровня социальной активности и степени продуктивности самой личности. Наличие указанных выше внутриличностных конфликтов среди взрослых людей разных возрастов подтвердило предположение, что возраст является весьма важным контекстом, который оказывает серьезное влияние

на жизнедеятельность человека и, особенно, его социальную адаптацию.

Эмпирические доказательства возрастной предрасположенности человека к «проблемности» тех или иных аспектов своего взаимодействия с окружающими часто приводятся в социально-психологических исследованиях отношений в группах или организациях. Например, в проведенном Н.В. Гришиной масштабном исследовании в производственных коллективах (в котором участвовали более трех тысяч человек) были выявлены бесспорные различия в оценках частоты конфликтов между работниками разных возрастов. На общей фоне явно выделялась самая молодая группа работников, для которых были характерны конфликты, связанные с проблемами их адаптации к производству и социальной ситуации в группе [80].

Многие исследователи (В.М. Шепель, и др.) указывают на необходимость спокойно относиться к тому, что люди практически постоянно находятся в состоянии конфликтной ситуации. Тот факт, что «кризисные периоды» в жизни людей часто выступают как скрытые стимуляторы их конфронтационного настроения, позволяет понять причину неизбежности подобного поведения, а также указывает на необходимость быть предупредительно корректными с ними. Необходимо проявлять чуткость, взаимную терпимость и психологический такт, что, конечно же, непросто [357].

### **3.2.4. Гендерный контекст**

*Гендерно-половой контекст* конфликта – совокупность гендерных и связанных с биологическим полом психологических различий субъектов конфликта, влияющих на характер их взаимодействия, а также специфическим образом обуславливающих смысл и значение их действий.

В конфликтологических исследованиях, когда речь идет об участниках конфликта, обычно учитываются обобщенные характеристики: должностной статус, профессиональная принадлежность, ресурсные возможности, в последнее же десятилетие все чаще

можно встретить результаты исследований конфликтного поведения мужчин и женщин, а также гендерных отличий в проявлении конфликтности (Т.В. Бендас, Е.А. Тарасова, Б.И. Хасан и др.).

Современная социальная наука различает понятия пол и гендер (gender). Первое из них традиционно использовалось для обозначения тех анатомо-физиологических особенностей людей, на основе которых человеческие существа определяются как мужчины или женщины. Пол человека (т.е. его биологические особенности) считался фундаментом и первопричиной психологических и социальных различий между женщинами и мужчинами. По мере развития научных исследований стало ясно, что с биологической точки зрения между мужчинами и женщинами гораздо больше сходства, чем различий. Многие исследования даже считают, что единственное четкое и значимое биологическое различие между женщинами и мужчинами заключается в их роли в воспроизведении потомства.

Сегодня очевидно, что такие «типичные» различия полов, как, например, высокий рост, большой вес, мускульная масса и физическая сила мужчин весьма непостоянны и гораздо меньше связаны с полом, чем было принято думать (например, женщины из Северо-Западной Европы в целом выше ростом, чем мужчины из Юго-Восточной Азии) [35].

Помимо биологических отличий между людьми существуют различия их социальных ролей, форм деятельности, различия в поведении и эмоциональных характеристиках. Антропологи, этнографы и историки давно установили относительность представлений о «типично мужском» или «типично женском»: то, что в одном обществе считается мужским занятием (поведением, чертой характера), в другом может определяться как женское. Отмечающееся в мире разнообразие социальных характеристик женщин и мужчин и принципиальное тождество биологических характеристик людей позволяют сделать вывод о том, что биологический пол не может служить всесторонним объяснением различия социальных ролей, существующих в различных обществах. Таким об-



разом, возникло понятие гендер, означающее совокупность социальных и культурных норм, которые общество предписывает выполнять людям в зависимости от их биологического пола. Быть в обществе мужчиной или женщиной означает не просто обладать теми или иными анатомическими особенностями, это означает выполнять те или иные предписанные нам гендерные роли.

Влияние фактора пола на характер взаимодействия с другими в ситуации конфликта отмечают многие авторы, хотя число исследований гендерных различий в проявлении конфликтности явно недостаточно. К тому же, порой непонятно, говорит ли автор о половых различиях или гендерных.

И все же следует отметить, о проявлениях маскулинности и фемининности в поведении и жизнедеятельности людей на сегодняшний день принято говорить не только применительно к мужчинам и женщинам, но и к культурам. Представители фемининной культуры (голландцы) в процессе конфликта предпочитали процедуры, которые могут привести к компромиссу, а, следовательно, к сохранению гармоничных отношений между противоборствующими сторонами. А представители маскулинной культуры (канадцы) предпочитали способы (угрозы, обвинения), усиливающие конфронтацию между конфликтующими сторонами [259].

Что касается социальных ролей, то традиционно считается, что женщины более мягки, эмоциональны, чутки к состоянию партнера и особенностям ситуации, терпеливы и тяготеют к стабильности. Мужчины же агрессивны, склонны к достижению собственных целей, доминированию, риску, вносят перемены в жизнь общества. В конфликтной ситуации женщины и мужчины прибегают к различным тактикам. Мужчины склонны использовать крайние меры: протесты, прямые угрозы, драки. Женщины более осторожны, стараются соблюдать социальные нормы и выражают свое отношение к оппоненту косвенно, прежде всего эмоциональным неприятием, бойкотом, изоляцией [251].

Гендерные отличия в конфликтном взаимодействии рассматривает Е.А. Тарасова, отмечая, в частности, что мужчина в

конфликте с женщиной проигрывает всегда, в общественном мнении он «теряет свое лицо» при практически любом исходе конфликта, исключения здесь редки. Такая ситуация часто приводит к тому, что около трети мужчин в конфликте с женщинами ведут себя крайне аффективно, даже агрессивно [313].

Е.Н. Богданов, В.Г. Зазыкин выявили, что конфликты в мужских коллективах по направленности, эмоциональным проявлениям, накалу, отношениям, способам противоборства существенно отличаются от конфликтов в женских коллективах. В мужских коллективах больше конфликтов, имеющих деловые основания, в женских – эмоциональных. Мужчины в конфликтах склонны ориентироваться на решение актуальных задач, поставленных ситуацией. Женщины же ориентируются на нормативность поведения, следование принятым стандартам и ролям. Конфликты между женщинами разрешить крайне сложно ввиду часто скрываемых мотивов; один из них, весьма распространенный, основан на сильной внутренней состязательности у женщин, ревности к чужим успехам и вниманию со стороны окружающих. У конфликтующих женщин снижается нормативность поведения, зато увеличивается его эмоциональность или прагматическая направленность. Бытует мнение, что мужчина, пытающийся разрешить конфликт в женских коллективах, заранее обречен на неудачу. Зато это по плечу только женщине, взявшей на себя функции «третьей стороны» [44].

В исследовании Е.А. Тарасовой показано, что поведение мужчин в конфликтах во многом зависит от пола оппонента, в конфликтах с мужчинами они проявляют высокую уверенность и целеустремленность. Для женщин пол оппонента не является значимым фактором поведения. В конфликтах для них характерно стремление усилить свои ресурсы различными способами, но преимущественно за счет увеличения сторонников. Женщина, конфликтующая с мужчиной, отличается большей проницательностью и точностью оценочных суждений, у нее обычно выше рефлексия поведения [313].

Согласно А.А. Чехалиной, стратегия и задачи профессионализации женщины, в общем, направлены на преодоление противоречия между гендерной и половой ролью. Профессиональная роль для женщины носит второстепенный характер в ценностной картине мира и подчинена гендерной [350]. Постоянное соотношение стратегий профессионализации с гендерной ролью создает условия для напряжения в личности, неудовлетворенности и ограничивает женщину в самореализации: профессиональные цели либо отсутствуют, либо постоянно отодвигаются женщинами, либо достижение их переживается как слишком «проблемное» [235].

Для большинства «карьероуспешных» женщин профессиональная и семейная роли являются одинаково значимыми, что часто служит причиной ролевого конфликта «работа-семья» и приводит к дисгармонии в семейных отношениях. Особенно остро этот конфликт выражен у молодых женщин, которые пытаются совместить с созданием и сохранением семьи, испытывая при этом значительное «ролевое напряжение». Построение карьеры часто сопровождается у женщин негативными эмоциональными переживаниями, связанными с ощущением давления со стороны семьи или руководства, чувством вины за недостаточное внимание к своим близким, особенно детям, проблемой выбора «ребенок-карьера», ощущением собственной «неженственности», что может отрицательно сказаться на их психическом состоянии [349].

Проводя сравнительную характеристику деловых и личных качеств российских мужчин и женщин, А.Е. Чирикова отмечает, что у женщин, умение действовать в ситуации конфликта и угрозы риска по значимости стоит на третьем месте, а у мужчин на шестом. При этом, на первом месте у женщин стоит умение идти на компромисс, гибко вести переговоры, учитывая позиции других сторон. У мужчин на первом месте – готовность к изменениям, нововведениям, на втором – умение при необходимости навязывать свою позицию; умение идти на компромисс и гибко вести переговоры вообще не значится [351].

Различия проявляются и в сферах, которые мужчины и женщины считают наиболее конфликтными. Так, в исследовании

Н.В. Гришиной женщины в производственных коллективах были склонны считать свои отношения с коллегами более конфликтными в тех аспектах, которые касались их личных потребностей (зарплата, распределение премий, время отпусков, сменность работы и т.д.), тогда как мужчины отмечают повышенную конфликтность организационных проблем (распределение обязанностей, производственные трудности и др.). Частоту конфликтов с руководителем мужчины оценивали как более высокую, связывая при этом причины возможных конфликтов с нарушением должностных инструкций (например, с необходимостью выполнения функций, не входящих в прямые обязанности), производственными трудностями, условиями труда и перспективами роста [80].

Игли и Джонсон выявили, что стиль руководства у женщин часто оказывается более демократичным или ориентированным на партнерские отношения, тогда как мужчины более авторитарны и директивны. Соответственно, руководители-женщины чаще вовлекают своих подчиненных в принятие решений и стараются, чтобы те вносили в эти решения самые разнообразные вклады. Руководители-мужчины обычно не поощряют участия подчиненных в принятии решений и любят выполнять задачи так, как это нравится им самим [385].

Данное различие может быть обусловлено тем, что у женщин более развиты навыки общения и межличностных отношений, что позволяет им быть более искусными в нахождении компромиссов при совместном принятии решений. Другое возможное объяснение состоит в том, что лидеры-женщины часто сталкиваются с отрицательными установками по отношению к женской компетентности и их статусу менеджеров, поэтому партнерский стиль лидерства позволяет им получить признание со стороны других. Совместное принятие решения укрепляет их уверенность в себе.

Считается также, что в кризисных ситуациях женщина может выйти на первый план и стать лидером, защищая своих детей и свою семью. Чтобы близкие не почувствовали серьезных лише-

ний в периоды экономических кризисов, женщина пойдет на снижение своего статуса, но сохранит работу, не испытывая проблем со своей самооценкой. Напротив, мужчина, по тем или иным причинам уволившийся, может месяцами оставаться без работы, но не может пойти на снижение должностного положения и заработной платы, поскольку для него это напрямую связано со снижением самооценки [284].

Психологические различия между мужчинами и женщинами обуславливают специфику конфликтов между ними. Так, женщины критикуют мужчин за то, что они бесчувственны, невнимательны, не умеют слушать, не проявляют теплоты, недостаточно сильно любят, предпочитают в постели заниматься сексом, а не любовью и оставляют поднятой крышку унитаза. Мужчины критикуют женщин за то, что они плохо водят машину, не умеют разобратся в дорожной карте и пытаются прочесть ее в перевернутом виде, за отсутствие чувства направления, за болтливость и неумение отделить главное от второстепенного в рассказе, за то, что редко просят заняться сексом, и за постоянно опущенную крышку унитаза. Когда раздастся телефонный звонок, мужчина требует, чтобы приглушили музыку, выключили телевизор и помолчали, пока он разговаривает по телефону. Женщина беседует, не обращает внимания на шум. Женщина может говорить по телефону одновременно с готовкой блюда по новому рецепту, поглядывая при этом в телевизор. Она может вести машину, накладывая косметику и слушать радио одновременно, не переставая при этом говорить по мобильному телефону. Если же заговорить с женщиной во время бритья, возрастает вероятность того, что он порежется [251].

Проблему конфликтов между педагогом и мальчиками и девочками дошкольного и школьного возраста исследуют Б.И. Хасан, П.А. Сергоманов (2003), Е.Г. Сорокина (2002) и др. Согласно данным авторам в процессе школьного обучения недостаточно учитывается выраженный половой диморфизм. Девочки и мальчики должны одинаково работать на уроках, отвечать общим требованиям учителя. Обучение в школе (особенно на начальном

этапе) характеризуется как период борьбы педагогов с проявлениями пола детей в содержаниях и формах деятельности. При этом борьба направлена, прежде всего, против маскулинных проявлений. Консультационная практика имеет немало примером резкого падения интереса к школе вплоть до невротической симптоматики, за которыми стоят ситуации волевого решения учителя о «пристройке» мальчика к девочке или наоборот. Известно, что для мальчиков значимой является ориентация на статус среди сверстников. Недостаток этого статуса переживается ими сильнее, чем девочками. У девочек же представление о статусе в классной группе часто определяется одобрением учителя. Отсюда разные формы поведения мальчиков и девочек, вызывающие неоднозначное отношение учителя.

Также вполне естественно, что дети воспринимают учительницу именно как женщину. Но если для девочек такое отождествление служит дополнительной мотивацией к сближению с учительницей, то для мальчиков такое поведение чаще всего неприемлемо в силу необходимости маскулинной самоидентификации, а это диктует прямо противоположные «девчоночьим» формы поведения и отношений, благодаря которым они также получают внимание педагога, пусть и негативное.

Подведем итог вышеизложенному.

1. Понятие пола традиционно используется для обозначения анатомо-физиологических различий мужчин и женщин, выражающихся преимущественно в их роли в воспроизводстве потомства, остальные анатомо-физиологические различия оказались не столь значимыми.

2. Понятие гендер означает совокупность социальных и культурных норм поведения, ролей, которые общество предписывает выполнять людям в зависимости от их биологического пола. Гендерные различия формировались тысячелетиями в ходе эволюции. Обычное их проявление в поведении не является намеренным и осознаваемым. Во многом они утратили возможность проявля-

ния своего первоначального предназначения, но продолжают сохраняться в поведении, затрудняя взаимоотношения между людьми.

3. Мужчины и женщины используют в конфликте различные стили, приемы и средства. Гендерные различия обуславливают и специфику конфликтов между мужчинами и женщинами.

4. Женщины зачастую не приемлют мужской тип поведения в конфликте, а мужчины женский, поэтому в выигрыше оказываются те мужчины и женщины, которые способны действовать не только в соответствии со своими традиционными ролями, но и использовать стратегии и тактики противоположного пола.

Осознание и понимание гендерных различий позволит людям стать более адаптивными в жизни и гармоничными в отношениях.

### **3.2.5. Коммуникативный контекст**

*Коммуникативный контекст* в конфликте – совокупность вербальных и невербальных средств общения и их проявлений в конфликтном взаимодействии.

Понятие «коммуникация» традиционно рассматривается в курсе социальной психологии в разделе «Психология общения». В структуре общения наряду с перцептивной и интерактивной сторонами принято выделять коммуникативную сторону, выражающуюся в обмене информацией между субъектами общения [17]. При этом коммуникация, в частности, определяется как передача того или иного содержания от одного индивидуального или коллективного сознания к другому посредством знаков [292].

В характеристике коммуникативной стороны общения исследуются: структура коммуникативного акта, средства коммуникации (вербальные и невербальные), барьеры коммуникации. Зачастую конфликты возникают из-за различных препятствий в об-

щении, всевозможных коммуникативных помех, искажений и барьеров, часто встречающихся в организационном процессе и вызывающих сильнейшие «климатические возмущения».

Под коммуникативным барьером обычно понимается все, что препятствует эффективному общению и блокирует его. В качестве коммуникативных барьеров, по мнению некоторых исследователей [305], выступают:

1) Ошибки, обусловленные восприятием, возникают из-за того, что каждый человек в общении непроизвольно выделяет моменты, значимые именно для него. Отсюда идет искажение информации передаваемой адресату, что порождает непонимание, и часто приводит к конфликту.

2) Логические ошибки возникают из-за различных особенностей мышления у каждого человека, что приводит к непониманию людьми друг друга.

3) Стилистические ошибки возникают из-за того, что иногда в речи человека форма подачи информации не соответствует ее содержанию (т.е. неудачно выбран стиль речи).

4) Статусные ошибки и диспозиционные ошибки возникают из-за различия в профессиональном и организационном статусе коммуникантов. Действительно, различный уровень жизни, образования, воспитания, культуры и даже социального положения способствует нередко полному непониманию друг друга.

5) Семантические (смысловые) ошибки возникают тогда, когда одно и то же слово может иметь несколько значений и оттенков. Например, слово «собака» каждый человек воспринимает по-разному, кто-то при этом представляет животное, а кто-то может в этом слове усмотреть оскорбление для себя.

6) Использование обидных слов и выражений в межличностном общении. Сказав собеседнику, что он трус, лентяй, предатель или еще что-нибудь в этом духе, не стоит ожидать чего-либо иного кроме ссоры.

7) Преждевременная оценка собеседника, а также стремление одного из них толковать и интерпретировать слова другого. При подобном толковании каждый видит и воспринимает только



то, что может и хочет увидеть. Так, заявления типа: «Вы специально это говорите, чтобы унижить меня» или «Ты молчишь, потому что тебе просто нечего сказать», в каком бы контексте они не говорились, будут восприняты собеседником как попытка уязвить и досадить ему и, скорее всего, вызовут у него желание сказать нечто обидное в ответ, что окончательно ухудшит ситуацию.

8) Прямое толкование метафор, использующихся партнерами в разговоре. Обычно многое из того, что мы говорим, носит метафорический характер: «Ну что ты краснеешь, как помидор!» или: «У тебя абсолютно отсутствующий вид». Эти выражения нейтральные по своему характеру, но при желании собеседник может усмотреть в них нечто обидное для себя. В таких ситуациях разрешить назревший конфликт без каких-либо потерь поможет использование обратной связи или прямой вопрос к собеседнику, проясняющий, что же он действительно хотел сказать.

9) Частое использование таких слов, как «всегда» и «никогда» наносит серьезный вред общению. Насколько по-разному звучат две фразы: «Вы опоздали на занятие» и «Вы всегда опаздываете на занятия». Оперирование этими словами приводит к нарушению логики общения. Любые обещания или запреты, содержащие данные слова, легко могут послужить помехой контакту. Достаточно напомнить: «Ты же мне обещал никогда этого не делать!» или усомниться: «Ты не сможешь об этом помнить всегда».

10) Стремление собеседников приписать другим какие-либо мысли или намерения: «Ты просто думаешь, что я...» или «Вы специально опаздываете, чтобы посмотреть, как я на это буду реагировать» и т.д. Если даже мысли другого были «прочитаны» правильно, высказывание их вслух обычно воспринимается, как стремление унижить собеседника или оказать на него давление, что, конечно же, не способствует развитию контакта.

11) Весьма осторожно следует использовать и прямые приказания. Очень мало в жизни таких ситуаций, когда один человек имеет полное право отдавать какие-либо распоряжения другому (наиболее ярким примером может служить армейские отношения). Просьба или рекомендация, обращенная к собеседнику, вызовет

меньшее внутреннее сопротивление, чем отданный приказ. Такие формы обращения, как «Принеси!», «Замолчи!», «Сделай немедленно!» больно бьют по самолюбию.

12) Фонетические ошибки в речи, повтор слов, использование слов-паразитов («короче», «вот», «ну» и др.), а также парафонизмов (звуков паразитов – «э-э-э», «ну-у-у» и т.д.). Все это отвлекает внимание собеседника, раздражает его и происходит неправильное восприятие и понимание речи.

Среди социально-значимых качеств личности принято также различать коммуникативные способности и коммуникативные склонности. В последние годы значительное внимание уделяется коммуникативной компетентности личности, понимаемой как «совокупность навыков и умений, необходимых для эффективного общения» [247], как «ситуативная адаптивность и свободное владение вербальными и невербальными (речевыми и неречевыми) средствами социального поведения [103], как «совокупность коммуникативных способностей, коммуникативных умений и коммуникативных знаний, адекватных коммуникативным задачам и достаточных для их решения» [296].

Возникновение и характер протекания конфликта нередко связывается с используемыми собеседниками словами и выражениями. Обычные способы поведения в конфликте: либо высказывания прямых негативных оценок, либо жалобы, либо интерпретация поведения партнера отстраненно-рационально. Излишнее сочувствие тоже может провоцировать конфликт.

В качестве основных слов-конфликтогенов в деловом общении называются: слова, выражающие недоверие («вы меня обманываете», «я вам не верю», «вы не разбираетесь»); слова-оскорбления; слова-угрозы; слова-насмешки; слова-сравнения; слова, выражающие отрицательное отношение («я тебя ненавижу»); слова-долженствования («вы обязаны», «ты должен»); слова-обвинения («вы все испортили»); слова, выражающие категоричность («всегда», «никогда», «все», «никто») [241].

Воспринимая перечисленные слова, собеседник вступает в борьбу за самого себя и включает весь арсенал оборонительных и

оправдательных средств. К тому же мы более чувствительны к словам других, нежели к тому, что говорим сами, поэтому не так строго следим за своими словами и действиями.

Человеческий язык так устроен, что для обозначения одного и того же явления в нем имеются слова-синонимы, носящие противоположную эмоциональную окраску. Так, синонимом слову «жадный» (негативная характеристика) является слово «экономный» (позитивная характеристика). Д. Майерс также отмечает, что любой язык предлагает для описания одного и того же и «слова-мурлыки», и «слова-рычалки». «Как мы назовем того, кто ведет партизанские военные действия – «террористом» или «борцом за свободу», – будет зависеть от нашей точки зрения на причину. ... Когда «они» превозносят свою страну и народ – это национализм; когда то же самое делаем «мы», это называется патриотизмом» [202, с. 37].

Особенности общения субъектов друг с другом могут выступать диагностическим фактором, отражающим характер протекания конфликта. Так, симптомами, указывающими на избегание конфликта, являются: снижение включенности в решение проблемы («Почему мы должны об этом заботиться?»); быстрое принятие внушаемых решений; отказ участников от анализа противоречивых аспектов проблемы; «выпадение» участников из взаимодействия; нахождение в центре внимания дискуссии безопасных аспектов темы; незначительный обмен информацией; умолкание ранее активных участников и др. Симптома эскалации конфликта являются: более длительное обсуждение проблемы, чрезмерное подчеркивание последствий недостижения согласия; использование угроз для защиты своей позиции; возрастание напряжения и враждебности в группе; использование аргументов против личности и др. [176].

Исследователями предлагаются различные приемы и способы построения высказываний, улучшающие межличностную коммуникацию, предотвращающие и сглаживающие конфликты. В частности, к ним можно отнести развитие ассертивной комму-

никации. Ассертивностью называют способность человека отстаивать свои права, принимая во внимание права других. Ассертивность следует отличать от пассивности и агрессивности. Вот как их характеризуют В. Капони и Т. Новак [142].

Человек, ведущий себя пассивно, не умеет четко заявлять о своих желаниях и потребностях. В его действиях чувствует неуверенность, он мучается от того, что не может должным образом применить свои способности. Достаточно малой критики в его сторону, и он начинает извиняться, объяснять, оправдываться. Хотя не всегда удовлетворение желаний другой стороны или отказ от каких-либо личных целей является проявлением пассивности. Вы можете решить, что конкретное дело не стоит тех усилий, которых оно от него требует. Вы можете также проявить великодушие по отношению к другим людям. В этом случае, в дальнейшем вы не изводите себя мыслями по поводу того, что должны были поступить не так, а иначе.

Человек, ведущий себя агрессивно, добивается своего в ущерб другим. Он не учитывает их справедливые требования, недооценивает и разрушает доверие к себе окружающих. И хотя порой достигает желаемого, однако тем самым нередко настраивает людей против себя. И при случае они платят ему той же монетой. Человек, ведущий себя агрессивно, больше частью достигает лишь одного – временного избавления от напряжения. Ему становится «легче» хотя проблема зачастую оказывается нерешенной.

Человек, ведущий себя ассертивно, способен четко и ясно сформулировать, о чем идет речь, какой ему видится ситуация, что он о ней думает, как ее переживает и чего собственно хочет. Его отличает позитивное отношение к другим людям и адекватная самооценка. Он достаточно уверен в себе, умеет слушать других и идти на компромисс, способен изменить свою точку зрения под давлением аргументов. Считая других людей порядочными, не стесняется попросить их об одолжении и сам тоже готов оказать любезность. Для ассертивного поведения характерно спокойствие, расслабленность, отсутствие напряженности. Речь его выразительна и вразумительна. Взгляд – открытый. Он создает вокруг

себя приятную атмосферу. Он ничего не внушает себе заранее. Если ему что-либо не удастся, он не винит в своей неудаче других людей. Умеет распознать манипуляцию и защитить себя от нее.

Другим важным коммуникативным умением, помогающим донести до собеседника свои актуальные чувства без угрозы в его адрес и оценки его поведения и тем самым предотвращающим конфликт, является использование «Я-высказываний (посланий)». При использовании «я-послания» (термин, введен Томасом Е. Гордоном) [386]) человек может прямо сообщить другому, что чувствует себя задетым и оскорбленным или испытывает неприятные ощущения, не осуждая его.

Поскольку «Я-высказывание» не нацелено на то, чтобы обвинить или дискредитировать другого, то велика вероятность, что человек вас выслушает и нормально ответит вам. Противоположным «Я-высказыванию» является «Ты-высказывание» («Вы-высказывание»): сравните, например, «Ты лжешь» и «Я тебе не верю», «Я чувствую себя обманутым». Можно сказать: «Ты грубишь мне», а можно – «Я очень огорчен тем, как ты со мной разговариваешь».

Когда мы переживаем отрицательные чувства, мы склонны обвинять кого-то еще или сваливать все на обстоятельства: «Ты никогда не делаешь то, что нужно». Использование «Ты-высказывания» приводит к тому, что человек воспринимает наши слова как обвинение и ощущает обиду, раздражение, гнев и другие негативные эмоции. Услышав один раз «Ты-высказывание», человек закрывается, старается уйти от разговора, просто перестает вас слушать.

Чтобы овладеть техникой «Я – высказывание» важно уметь осознавать происходящее в настоящее время. Выделяют три различных типа осознания:

- осознание мыслей – размышления, анализ, мнения, суждения, все то, что есть в нашей голове;
- чувственное осознание – фиксация любой информации, поступающей извне через органы чувств – обоняние, осязание, зрение, слух, вкус;

– телесное осознание – внимание ко всем внутренним ощущениям, идущим от наших мышц, внутренних органов.

«Я – высказывание» включает в себя не только название чувств, но и указание на условия и причины, которые их вызвали. Схема «Я – высказывания» такова:

1) описание ситуации, которая вызывает напряжение («Когда я вижу, что Вы...»; «Когда это происходит...», «Когда я сталкиваюсь с тем, что... »);

2) точное название своего чувства в этой ситуации («Я чувствую...»; «Я не знаю, как мне реагировать...»; У меня возникла проблема...»; «Я в шоке...»);

3) название причин, объяснение этого чувства (Потому что...);

4) пожелание того, чего бы вы хотели («Я бы хотел...», «Я был бы вам признателен...», «Я бы предпочел...»).

Сравним два высказывания. *Первое*: «Вы никогда не делаете того, чего я хочу. Вы всегда поступаете по своему усмотрению». *Второе*: «Когда вы принимаете решение за нас обоих, не спрашивая моего согласия, я чувствую обиду, и мне кажется, что вас не интересует моя точка зрения. Мне бы хотелось, чтобы мы совместно обсуждали эти вопросы и при их решении учитывали желания обоих».

На первый взгляд, второе высказывание более громоздкое. Однако психологически оно более эффективное. «Вы-сообщения» в своей основе деструктивны, они разрушают контакт, а «Я-сообщения» – конструктивны, они сохраняют и укрепляют контакт. Искреннее свободное называние своих чувств с позиции осознания, что происходит с вами, не может никого обидеть, вызвать агрессию, поэтому напряжение ситуации спадает.

Вот какие примеры преобразования «Вы-сообщений» в «Я-сообщения» приводят В.В. Козлов и А.А. Козлова [153].

Вместо: «Когда Вам что-то нужно от меня, Вы сообщаете об этом в последнюю минуту», предлагается: «Когда вы в последнюю минуту звоните мне и просите составить планы, Я не всегда бываю свободным для работы с вами, хотя Я и готов сделать все, что могу».

Иногда мне бывает обидно, что вы не звоните мне так долго. Я был бы вам весьма признателен, если бы в будущем вы предупреждали меня чуть раньше».

Вместо: «Почему Вы всегда перебиваете меня?», предлагается: «Когда вы пытаетесь сказать мне что-то, перебивая меня, то Я не могу сконцентрироваться на том, что вы мне говорите, так как сосредоточен на своих мыслях и словах. Я был бы вам очень благодарен, если бы вы потерпели, пока я не договорю, конечно же, исключая те случаи, когда вы считаете необходимым довести до сведения свои слова немедленно».

Вместо: «Вы докучаете мне вашими вопросами», предлагается: «Если вы спрашиваете меня о чем-то, когда я занят другим, Я чувствую раздражение и не готов уделить вам внимание. Я был бы вам признателен, если бы вы задали мне все свои вопросы в более подходящее время, например в...».

Вместо: «Вы никогда не делаете то, чего хочу я; вы всегда поступаете по своему усмотрению», предлагается: «Когда вы принимаете решение за нас обоих, не спрашивая моего мнения, Я чувствую обиду, и МНЕ кажется, что вас не интересует моя точка зрения. Мне бы хотелось, чтобы мы совместно обсуждали эти вопросы и учитывали желания обоих».

Согласно основному принципу «Я-обращений», фраза начинается с нейтрального описания поведения другого человека, которое вас не удовлетворяет. Затем следует описание ваших эмоциональных и рациональных реакций на это поведение и вежливое высказывание своих пожеланий.

Важную роль в профилактике и разрешении конфликтов, играет речевой этикет. Использование определенных речевых оборотов в конфликтной ситуации помогает снизить эмоциональный накал и выйти на конструктивное взаимодействие. Прежде всего, это относится к таким высказываниям: при обращении; «простите», «извините», «не будете ли Вы так любезны», «будьте добры»; в разговоре: «пожалуйста», «извините, что заставил ждать», «простите, я Вас побеспокою», «я должен принести Вам извинения»; при обращении с проблемой – «прошу вас», «если

Вам не трудно», «не сочтите за труд», при обращении с претензией – «не сочтите за обиду» [199]. Одно и то же высказывание может восприниматься по-разному, в зависимости от вербального, невербального, ситуативного контекста. Осознание данных контекстов во многом определяет эффективность взаимоотношений и возможность управления ими.

Исходя из изложенного, можно отметить следующее.

– Конфликты нередко обуславливаются негативными факторами, возникающими в процессе передачи и обмена информацией между субъектами общения. К этим факторам в первую очередь относятся коммуникативные барьеры, включающие, например, ошибки восприятия, логические ошибки, стилистические ошибки, статусные ошибки, семантические ошибки и др.

– Стиль общения взаимодействующих субъектов может выступать диагностическим показателем, отражающим характер конфликта: сдерживание, или наоборот – эскалацию.

– Снижению уровня конфликтности личности способствуют тренинги коммуникативной компетентности, асертивности, овладение технологиями «Я-высказывания», «активного слушания» и др.

### **3.2.6. Внутрличностный контекст**

*Внутрличностный контекст* – совокупность присущих личности индивидуальных особенностей, обуславливающих характер протекания конфликта.

Конфликты, как правило, характеризуются столкновением личностей, их мировоззрения, образа жизни, интересов, притязаний, оценок. Психологическими аспектами таких столкновений являются эмоциональный стресс и его ближайшие неблагоприятные последствия. На сегодняшний день, параллельно с разработкой технологий управления конфликтами, их урегулирования и разрешения, развивается подход, концентрирующий свое



внимание на особенностях личности субъектов конфликтного взаимодействия. Фактически речь идет о внутреннем аспекте управления конфликтами.

Роль внутриличностных факторов в жизнедеятельности человека представлена достаточно широко в психологических исследованиях. Практически в любом случае конфликт является производным внутреннего психического мира людей.

Известное положение С.Л. Рубинштейна о том, что внешнее преломляется через внутреннее, имеет непосредственное отношение к внутриличностному контексту [281]. Широко известное деление психических явлений на психические процессы (познавательные, эмоционально-волевые), психические состояния и свойства личности (направленность, темперамент, характер, способности) вполне может составлять совокупность внутренних факторов человека, через которые преломляются внешние воздействия.

В зарубежной психологии индивидуально-психологические детерминанты конфликтного поведения объясняются тем, к какому теоретическому направлению в психологии принадлежит автор. Так, Жан Пиаже, как известно, не уделял особого внимания социальному или культурному контексту. Когнитивное развитие в своих исследованиях он рассматривал как внутреннее достижение личности, на которое лишь частично оказывают влияние внешние факторы.

Склонность к конфликтам и манера поведения в них достаточно убедительно представлены Э. Фроммом в его типологии характеров, включающей следующие типы:

– «мазохист-садист» – склонный к агрессии, направленной на объект, который считает причиной своих неудач, стремящийся поставить других в зависимость от себя;

– «разрушитель» – склонный к выраженной агрессивности и стремлению к устрашению, иногда к повышенной тревожности;

– «конформный автомат» – склонный уступать требованиям, подчиняться обстоятельствам, усваивать способ поведения большинства [333].

В типологии акцентуаций характера, предложенной К. Леонгардом, также изначально можно видеть трудные в общении типы (например, «возбудимый», «застревающий»), в то же время для каждого типа акцентуированных личностей выявлены специфические ситуации, чреватые для них конфликтами [181]. Знание этих ситуаций может помочь в профилактике и прогнозировании конфликтов.

Например, для гипертимического типа такими ситуациями являются: стандартность обстановки, однообразная, монотонная деятельность, ограниченное общение, необходимость спокойного анализа, ответственных решений; для дистимического типа: необходимость быстро реагировать на изменения обстановки, менять способы работы, быстро принимать решения, сходитьсь с новыми сотрудниками, знакомиться с людьми; для педантичного типа: требование самостоятельных и нестандартных решений в неопределенной обстановке; для демонстративного типа: игнорирование, равнодушие со стороны окружающих, возможность раскрытия обмана; для застревающего типа: сомнения в ценности идей и привязанностей, уличение в несправедливом отношении к миру; для возбудимого типа: ситуации обвинения, противодействия, морального и материального ущерба; для тревожно-боязливого типа: несправедливые обвинения со стороны других, насмешки, необходимость выяснять отношения, особенно с новыми людьми, повышенная ответственность; для циклотимического типа: работа по заданию и в срок, необходимость в широком общении с людьми по условиям труда, лишение привычной обстановки; для эмотивного типа: грубое отношение, несправедливость со стороны близких, друзей и руководства; для экзальтированного типа: неудачи в работе, монотонная работа, требование спокойного, взвешенного поведения, ограничение инструкциями; для интровертированного типа: лишение «хобби», любимой работы; навязчивость, бесцеремонность и грубость окружающих усиливают замкнутость; для экстравертированного типа: вынужденное одиночество, нерегламентированность деятельности.

Защитные механизмы психики – это психологические стратегии, с помощью которых люди снижают интенсивность таких негативных состояний, как внутренний конфликт и фрустрация [159]. Их набор и выраженность индивидуальны для каждого человека и характеризуют уровень его адаптированности. В целом, их можно рассматривать как нерациональное поведение, как стили реагирования человека в стрессовых для него ситуациях, используемые на бессознательном уровне. В настоящее время термин «защитный механизм» обозначает прочный поведенческий защитный паттерн, образованный с целью обеспечить защиту «Я» от осознания явлений, порождающих тревогу на сознательном уровне.

Науке известно около тридцати психологических защит. Первенство выделения защитных механизмов принадлежит З.Фрейдю. Он использовал этот термин для общего обозначения техники, которую Эго использует в конфликтах, ведущих к неврозам. В теоретических работах по психоанализу выделяются девять способов такой защиты: регрессия, вытеснение, реактивное образование, изоляция, уничтожение, проекция, интроекция, борьба «Я» с самим собой и обращение [284].

Е.П. Ильин все множество существующих защитных механизмов разделил на ситуационные (возникающие в психотравмирующих ситуациях, преходящие и не требующие коррекции) и стилевые (относительно постоянная и индивидуально проявляемая система психотехнических действий, направленных на снятие «внутреннего» конфликта) [130].

Г. Келлерман и Р. Плутчик при составлении своей классификации личностей исходили из того, что, во-первых, существует восемь базовых врожденных склонностей к психическому заболеванию, названных ими диспозициями, и, во-вторых, каждая из последних связана с определенной эмоцией, продуцирующей определенный защитный механизм. Они выделили следующие виды диспозиций и соответствующие им защитные механизмы: диспозиция мании (реактивное образование), истерии (отрицание), пси-

хопатии (регрессия), агрессивная диспозиция (замещение), депрессивная (компенсация), параноидальная (проекция), пассивная (вытеснение) и обсессивная (интеллектуализация) [396].

Каждый из перечисленных защитных механизмов обеспечивает стиль поведения человека в проблемной/конфликтной ситуации.

Помимо проявления типа личности и защитных механизмов в конфликте популярным в выявлении причин конфликтов является выявление отдельных черт личности. Причиной конфликтного взаимодействия может быть такая личностная особенность, как агрессивность, принимающая иногда формы целенаправленного деструктивного гнева. Агрессия выступает в конфликте как:

- способ психологической разрядки, замещения удовлетворения заблокированной потребности и переключения деятельности;
- форма самореализации и самоутверждения.

Агрессия в конфликте может проявляться в разных формах:

- физической, выраженной в использовании физической силы (крайняя степень проявления);

- вербальной, выраженной в определенной форме (ссора, крик, визг) и содержании (угроза, проклятия, ругань);

- прямой, непосредственно направленный против объекта (открытый конфликт);

- косвенной, направленной окольным путем (сплетни, шутки, издевки, слухи, обвинения, оскорбительные замечания, критические отзывы);

- враждебной, выраженной в действиях, направленных на причинение вреда объекту (физического или морального);

- инструментальной, являющейся средством достижения какой-либо цели (карьерной или финансовой) или связанной с самоутверждением [101].

С целью прогноза поведения человека в различных ситуациях исследователи пытались выявить круг наиболее универсальных черт личности. Из множества подходов к этому вопросу выделяются три наиболее популярные: кэттеловская теория «16 PF», «Пятерка Норманна» и система «PEN» Г. Айзенка.

Поведение человека в проблемной/спорной ситуации действительно обуславливается присущими человеку чертами личности. Так, иногда люди спорят, «лишь бы переспорить», во что бы то ни стало доказать свою правоту. Среди любителей бесплодных споров нередко встречаются люди, склонные к эгоцентризму, считающие, что только они мыслят и поступают правильно, а другие всегда не правы. Существуют также и другие любители пустословия: резонеры, привыкшие слушать и слышать только себя, максималисты, предъявляющие другим завышенные требования [200].

«Пятерка Норманна» включает следующие характеристики: экстраверсия, нервозность, уживчивость, добросовестность, открытость к познанию, по каждой из которых человек может характеризоваться высоким, низким, средним или любым другим показателем. Проявление этих черт чаще всего связывается с организационным поведением людей [94].

Зная уровень выраженности того или иного качества у конкретного человека можно с определенной долей предсказать поведение человека в той или иной ситуации. Экстраверсия, например, характеризуется предрасположенностью испытывать преимущественно положительные эмоциональные состояния и чувства в отношении как себя самого, так и окружающего мира. Экстраверты, как правило, общительны, эмоциональны и дружелюбны, испытывают положительное отношение к работе, более удовлетворены тем, чем они занимаются, и обычно положительно относятся к организации и к тому, что происходит в ней и вокруг нее. Интроверты (имеющие низкие показатели по шкале интроверсии) с меньшей вероятностью испытывают положительные эмоциональные состояния и в меньшей степени склонны к взаимодействию с другими.

Индивидуально-психологические детерминанты конфликтного поведения студентов вуза изучала Т.В. Черняева. Ею установлено, что особенности конфликтного поведения студентов (частота конфликтов) определяются структурой индивидуально-психологических детерминант, которую образуют свойства всех уровней целостной индивидуальности человека как личности (цели и

ценности), субъекта деятельности (общие умственные способности), индивида (психодинамические свойства). Студенты с высокой частотой конфликтов («конфликтные») характеризуются экстраверсией, высоким уровнем эмоциональной возбудимости, высоким темпом реакции, высокой активностью в достижении значимых целей. Студенты с низкой частотой конфликтов («неконфликтные») характеризуются интроверсией, способностью контролировать свое эмоциональное состояние в большей степени, чем «конфликтные», но меньшей активностью в достижении значимых целей. Доминирующие тенденции в конфликтном поведении «конфликтных» и «неконфликтных» отличаются [347; 348].

Способность к психической саморегуляции также, несомненно, одно из значимых свойств личности. Благодаря этой способности не только оптимизируется поведение, но и корректируются нежелательные характерологические особенности, устраняются невротические реакции, возникающие в условиях постоянного общения с людьми – повышенная раздражительность, взрывчатость, истощаемость, обидчивость, понижение настроения и др. [200].

Конфликт может быть детерминирован дисбалансом и противоречием внутренних составляющих субъекта, а также внешней средой. В первом случае говорят о *внутреннем конфликте*, во втором – о *внешнем конфликте*. Однако в действительности все внешние конфликты отражают наличие внутренних конфликтов как своих существенных причин. Наличие внутреннего конфликта парализует нормальную внутреннюю и внешнюю активность человека. Например, человек с низкой самооценкой – типичным показателем внутриличностного конфликта – может специально искать или создавать конфликтные ситуации для ее подтверждения, испытывая облегчение и одновременно усиливая свое страдание от того, что он в очередной раз не ошибся в собственной никчемности [290]. Срабатывает эффект *самоподтверждающихся пророчеств*. Такая установка приводит к тому, что индивид, если даже он сам добьется успеха, будет объяснять его не как собственное

достижение, а как благоприятное стечение обстоятельств, как везение [121].

Согласно теоретическим положениям символического интеракционизма, влияние ситуаций, с которыми сталкиваются люди, опосредовано активной, символически-когнитивной переработкой, происходящей в сознании людей. В интеракционизме отсутствует необходимость определять личность вне контекста, а ситуации – независимо от людей, в которых они находятся. Как показали многочисленные исследования, оценка жизненных ситуаций зависит не только от физических параметров (жарко/холодно), но и от психологических. Одни и те же ситуации могут по-разному представлять в сознании разных групп. Так, в своих представлениях о социальных эпизодах уверенные люди с разными социальными навыками склонны оценивать ситуацию по тому, насколько она им интересна, а люди недостаточно уверенные в себе и не обладающие социальными навыками, рассматривают ситуацию с точки зрения ее способности провоцировать тревогу [141].

По мнению основоположника когнитивно-поведенческой терапии А. Эллиса, реакции человека на внешние воздействия, его поведение зависят не столько от особенностей реальной ситуации, сколько от его собственных установок, мыслей, возникающих у человека по поводу происходящего [364].

В исследовании руководителей, в частности, выявлено, что наиболее сильные эмоциональные затруднения у них вызывают ситуации, когда начальник вынужден отказать подчиненному в какой-то его просьбе. Даже абсолютная обоснованность отказа не снимала возникающие у руководителя негативные переживания, а его сетования в этом случае сводились к тому, что подчиненный не хочет входить в его обстоятельства, не хочет его понимать и т.д. Анализ данного случая выявил, что основная причина переживаемых эмоциональных трудностей – тревога по поводу возможного недовольства подчиненного, которое не может иметь для руководителя никаких иных последствий, кроме угрозы его иррациональной

установке («все должны меня любить и уважать») [80]. В свою очередь, со стороны подчиненного, ожидание им агрессивной санкционирующей реакции руководителя в ответ на невыполненное задание провоцирует защитное упреждающее поведение, которое, в свою очередь, расценивается руководителем как агрессивное.

В последующем, в ходе когнитивно-поведенческой терапии клиент с помощью терапевта «заменяет» свои иррациональные установки/представления, которые являются причиной неадекватного поведения и переживаний, на более конструктивные, что позволяет ему изменить свое эмоциональное отношение к происходящему и найти более эффективные стратегии реагирования и выстраивания отношений.

Важную роль среди личностных факторов конфликта играют ценностные ориентации людей, выражающиеся в тех моральных, идеологических и других принципах, на основе которых субъект противоборства оценивает характер конфликта и строит свое поведение в этой ситуации. На базе ценностных ориентаций происходит вычленение и дифференциация объектов конфликта по их значимости, решается вопрос о том, следует ли вообще участвовать в конфликте. Например, по поводу одного и того же объекта линия поведения религиозного и светского человека может быть совершенно различной. Там, где один будет стремиться избежать конфликта, руководствуясь принципами «не убий» и «возлюби ближнего», другой, напротив, может демонстрировать агрессивное поведение, руководствуясь принципом «око за око», «кто не с нами, тот против нас» и т.д. [160].

В число внутриличностных факторов, влияющих на поведение человека в конфликтной ситуации, несомненно, можно включить такие особенности личности как психологическая устойчивость, конфликтоустойчивость, толерантность и др. Общая характеристика данных феноменов дана, в частности, А.Я. Анцуповым, С.В. Баклановским [21].

*Психологическая устойчивость* определяется ими как характеристика личности, состоящая в сохранении оптимального



функционирования психики в условиях фрустрирующего и стрессогенного воздействия трудных ситуаций. Это свойство личности, формирующееся одновременно с ее развитием, зависит от: типа нервной системы человека; опыта человека, профессиональной подготовки; навыков и умений поведения и деятельности; уровня развития основных познавательных структур личности. Показателем устойчивости является вариативность. Вариативность рассматривается как гибкость, быстрота приспособляемости к постоянно меняющимся условиям жизнедеятельности, высокая мобильность психики при переходе от задачи к задаче.

*Конфликтоустойчивость личности* – специфическое проявление психологической устойчивости. Рассматривается как способность человека оптимально организовать свое поведение в трудных ситуациях социального взаимодействия, бесконфликтно решать возникшие проблемы в отношениях с другими людьми. Если человек может не отвечать раздражением на раздражение, то он способен обходить конфликтную ситуацию стороной.

Согласно М.М. Кашапову, конфликтоустойчивость означает способность изменить что-то в самом себе или отказаться от стремления заставить других согласиться с вами. Конфликтоустойчивость проявляется в умении взять конфликтную ситуацию в свои руки, стать во главе конфликта, взять инициативу в свои руки, быть лидером в конфликте, умение держать себя в руках, умение так отвечать, чтобы к тебе не придирались, умение посмотреть на конфликт как снаружи, «глазами оппонента», так и изнутри [146].

*Толерантность* рассматривается в научной литературе, прежде всего, как уважение и признание равенства мнений партнеров, отказ от доминирования и насилия. Толерантность предполагает готовность человека принять других такими, какие они есть, и взаимодействовать с ними на основе согласия [214].

Толерантность соотносят с *интолерантностью* – нетерпимостью. Как отмечают многие исследователи, проявлениями нетерпимости являются:

– предубеждения, предрассудки, негативные стереотипы (мнение о человеке как о представителе определенной группы – представителе иной культуры, национальности, расы, пола, религии и т.д.) – национализм, шовинизм, расизм;

– насилие в поступках и в речи – преследования, запугивания, угрозы, репрессии, геноцид, оскорбления, насмешки, ярлыки, прозвища;

– экстремизм во взглядах и поступках – терроризм, фашизм, осквернение религиозных и культурных символов;

– эксплуатация;

– дискриминация, изоляция в обществе – по половому признаку, мигранофобия (А.Г. Асмолов, [25]; Д. Майерс, [203]).

Б.М. Теплов отмечал, что у человека могут быть развиты все общественно необходимые свойства, но они у людей отнюдь не будут одинаковыми, да и актуализируются они по мере необходимости. Не исключается также ситуация, при которой роль ведущих личностных качеств могут выполнять то одни, то другие качества. Такое возможно, когда люди могут пытаться остановить развитие конфликта. Если ситуация грозит излишне большими потерями для человека, то он использует стратегию избегания. Если же реализация актуальной потребности невозможна без возникновения конфликта, то здесь может проявиться конфликтность человека [314].

Немаловажным фактором, влияющим на поведение человека в конфликтной ситуации, является «образ ситуации», «образ другого» и «образ себя». Так, согласно исследованиям Н.В. Гришиной, из психологических составляющих образа «другого» лишь 24,0% от общего числа имели позитивный или нейтральный характер. Все остальные содержат выраженные негативные оценки. Из них 31,2% касаются характеристик эмоционального поведения, 14,6% – указывают на эгоистические черты характера и поведения, 11,5% – осуждаемые привычки, 9,3% – коммуникативные проблемы, 6,2% – плохие отношения с окружающими, 3,1% – внешние недостатки. Психологические характеристики собственного

образа в тоже время имеют откровенно позитивный характер и составляют 66,7% от общего числа оценок. Собственные недостатки приводятся в смягчающей форме – 18,5%. Нейтральная самооценка составляет 7,4%. Однозначно негативную окраску содержат собственные оценки в 7,4% случаях. Результаты исследования тем самым отражают тенденцию к неуклонному возложению ответственности за конфликт на этого «другого» и наделению его «плохими» чертами [80].

У каждого человека еще до момента непосредственной встречи (или во время этой встречи) уже есть какое-то представление о другом человеке, какие-то ожидания, связанные с его поведением или действиями. В результате, он начинает вести себя в соответствии со своими представлениями и ожиданиями, ища им подтверждения. Дальнейшие события, как правило, подтверждают эти представления. В результате, это относится и к взаимодействию менеджера и работников в организации, срабатывает закон *самореализующихся (самоосуществляемых) пророчеств* [220].

В качестве механизма данного процесса выступает селективное восприятие – после формирования негативных представлений об оппоненте вновь поступающая информация испытывает искажающее воздействие этих представлений. Самоосуществляющееся пророчество – ожидание негативного поведения от оппонента, вызывающего враждебные действия по отношению к нему. Разрыв общения создает основания для сохранения негативных установок, поскольку ограничивается приток позитивной информации об оппоненте. Действие указанных механизмов бывает ярко выражено. Поэтому при разрешении конфликтов, особенно острых и ожесточенных, необходимо, прежде всего, выявить и нейтрализовать влияние этих механизмов и лишь затем обсуждать собственные причины конфликты [176].

Если же реальные факты не подтверждают наших ожиданий, мы склонны в большей степени сетовать на сложившуюся ситуацию и на другого человека, тем не менее настаивая на своей правоте, на своей оценке ситуации.

«Самоосуществляющееся пророчество, пишет Роберт Мёртон, это изначально ложное определение ситуации, порождающее новое поведение, которое приводит к тому, что первоначально ложное представление становится истинным». Автор такого пророчества будет приводить фактическое развитие событий в качестве доказательства того, что он с самого начала был прав [216].

Как утверждает М. Снайдер, мы являемся активными творцами образа другого человека, хотя считаем, что просто видим, объективно воспринимаем его. Это значит, что наше начальное впечатление о человеке, «каков он на самом деле» определяет наше поведение по отношению к нему, а наше поведение в свою очередь вызовет ответную реакцию человека таким образом, что наши первоначальные впечатления и ожидания подтвердятся. Из этого можно сделать еще один вывод: то, что мы считаем привлекательным или отталкивающим, страшным или нестрашным, красивым или уродливым в другом человеке, зачастую является отражением наших собственных качеств, которыми мы посредством механизма проекции, открытого З.Фрейдом, наделяем других людей [304].

Явление «самоисполняемых ожиданий» как следствие межличностного взаимодействия подтверждено множеством исследований. В ходе одного из них экспериментаторы сообщали участникам состязания, в котором соперники противостояли друг другу, что их партнер настроен по отношению к ним враждебно, либо, наоборот, дружелюбно. Человек, убежденный в том, что его соперник настроен враждебно, действовал против партнера более жестко и агрессивно, чем в том случае, когда подобных ожиданий у него не было. Соответственно, человек, партнер которого был уверен в его враждебности, также начинал действовать агрессивно, отвечая тем же [207]. В исследовании Картиса и Миллера, людям, которым предстояло участвовать в разговоре, в одном случае сообщали, что собеседники их любят и хорошо к ним расположены, а в другом, напротив, не особенно их любят. Те, кто был уверен, что нравятся собеседнику, были склонны отвечать ему вза-

имным расположением. Они были более откровенны, тон их голоса был теплым, мягким, и в целом обстановка была более доброжелательной.

Согласно Н.И. Леонову, образы социальных ситуаций, к которым относится образ конфликтной ситуации, по своему происхождению есть часть образа мира, которые определяют возможность познания и управления поведением. Образ конфликтной ситуации – это организованная репрезентация конфликтной ситуации в системе знаний субъекта [182].

Персонифицировать собой «образ врага» может и группа, вследствие чего в ней преувеличиваются отрицательные черты и затушевываются положительные. Далее «враг» дегуманизируется, то есть ему отказывают в праве на статус человеческого существа («они» – «звери», «чудовища»). И чем больше одна сторона настаивает на своей правоте, тем больше это действие вызывает противодействие, тем сильнее психологическая блокада – оппоненты «глохнут» и «слепнут» к аргументам друг друга [86].

В целом, по поводу влияния внутриличностных факторов на характер взаимодействия субъектов можно отметить следующее.

Причины и характер конфликтов нередко связываются с личностными особенностями их участников. Широко известны явления «несовместимости характеров», «психологической несовместимости», чреватые межличностными конфликтами. Действительно, есть люди, трудные, неприятные в общении. Если есть возможность, то необходимо отказаться от общения с ними.

Исследователи по-разному подходят к выявлению подобных факторов. В качестве них выявлены:

- отдельные черты личности (агрессивность, психическая неустойчивость, интолерантность и др.);
- типы трудных личностей, характеризующиеся определенной совокупностью черт;
- иррациональные мысли/установки;
- негативный образ другого/ситуации в сознании конфликтующих, играющий роль самореализующихся пророчеств;

Знание и понимание человеком многообразия внутриличностных факторов, влияющих на поведение в конфликтной ситуации, является важным фактором регуляции и саморегуляции поведения.

### **3.2.7. Ценностно-смысловой контекст конфликтного поведения**

Активная природа психического отражения состоит в том, что оно инициируется самим субъектом, а не возникает в качестве ответа на внешнее воздействие, как это имеет место в процессе рефлекторного типа. Психическое отражение строится преимущественно по принципу встречного уподобления с постоянным сравнением ожидаемого и реально имеющего место на чувственном входе, так что образ, который мы воспринимаем, зачастую есть не что иное, как наша собственная перцептивная гипотеза, апробированная сенсорными данными.

Для объяснения данного феномена в психологии разработано понятие образа мира, как целостного интегрального образования познавательной сферы личности, как многоуровневой системы представлений человека о мире, других людях, себе и своей деятельности [258]. Согласно С.Д. Смирнову образ мира функционально и генетически первичен по отношению к любому конкретному образу или отдельному чувственному переживанию [302].

Причем сам образ представляет собой не что иное, как совокупность непрерывно генерируемых гипотез разного уровня. К поверхностному уровню относятся перцептивные гипотезы, реализованные в тех или иных чувственных модальностях (зрительной, слуховой и т.д.). На глубинных уровнях образа мира гипотезы формулируются на языке значений и личностных смыслов.

В этой связи то, как будут восприняты и использованы человеком поступающие извне сигналы, зависит не только от сохранности сенсорных систем, но и от личности человека, точнее, имеющегося у него образа мира и связанных с ним мотивов, целей, убеждений, мнений. Если человек воспринимает окружающий мир как враждебный для него, что обусловлено его предыдущим

жизненным опытом, то он будет проявлять один тип поведения; если же у человека существует позитивный взгляд на мир, то и его поведение будет уже другим.

В связи с изложенным, в анализе межличностных отношений и конфликтного поведения человека важную роль приобретают такие феномены как *значение* и *личностный смысл*, учет которых необходим для последующего формирования конфликтологической культуры личности. Давно известно, что человек нередко не осознает мотивов своего поведения. А если его попросить объяснить свое поведение, то он часто называет такие причины, которые не отражают его истинных намерений. Многие поступки человека, если он впоследствии задумывается над ними, оказываются загадочными не только для окружающих, но и для него самого. Задачей психолога в этом случае является выявление глубинных подлинных мотивов поведения человека, определяющих смысл и значение его поступков в конкретных ситуациях, а также обеспечивать формирование таких мотивов и целей, которые носили бы конструктивный характер.

Заслуга С.Л. Рубинштейна и А.Н. Леонтьева состоит в том, что они заложили в основание психологического понимания деятельности двойственность ее природы, включающую «значения», приобщающие личность к глубочайшим пластам социального опыта человечества, и «смыслы», порождающие индивидуальное бытие личности в мире. В свою очередь, значения и смыслы, наряду с чувственной тканью образа [187] выступают как элементы в структуре индивидуального сознания.

Проблема смысла сегодня проникает во все сферы человеческой жизни. Но понятие смысла в литературе неоднозначно. В Философском энциклопедическом словаре [326] отмечается, что *смысл в философии* и традиционной логике *то же, что и значение*. В логической семантике термины «смысл» и «значение» также часто рассматриваются как синонимы. В то же время в наиболее распространенной теории значения имен Г. Фреге – А. Черча, лежащей в основе большинства современных методологических кон-

цепций, эти понятия различают: значением (предметным значением, денотатом) некоторого имени называют обозначаемый (называемый) этим именем предмет или класс предметов, а смыслом имени (концепт его денотата) – содержание того же понятия, т.е. то, понимание чего является условием адекватного восприятия, усвоения данного имени. Например, значение выражений «Вечерняя звезда» и «Утренняя звезда» является один и тот же предмет – планета Венера, в то время как их смысл (мысленное содержание) – различен. Смысл однозначно определяет свой денотат, но не наоборот; имена (и вообще языковые выражения) называются синонимами, если они имеют один и тот же смысл.

В психологических словарях (1985, 1990) нет понятия «смысл», но зато есть понятие «личностный смысл», который, в частности, определяется как индивидуализированное отражение действительного отношения личности к тем объектам, ради которых разворачивается ее деятельность, осознаваемое как «значение для меня» усваиваемых субъектом безличных знаний о мире, включающих понятия, умения, действия и поступки, совершаемые людьми, социальные нормы, роли, ценности и идеалы. Понятие личностный смысл исторически связано с представлениями Л.С. Выготского о динамических смысловых системах индивидуального сознания личности, выражающих единство аффективных и интеллектуальных процессов. Понятие личностного смысла используется в различных областях психологии, изучающих отношение человека к миру в зависимости от его места в обществе, его мотивов, установок, эмоций и т.д.

Известно представление М. Вебера о человеке как о «животном, подвешенном в паутине смыслов, которую он сам и сплел». В.П. Зинченко отмечает, что смысл при всей его противоречивости, возможной алогичности, с чем мы сплошь и рядом сталкиваемся в опыте других и на своем собственном, это реальная, укорененная в бытии сила, определяющая наше поведение, образ жизни, сознание. Смыслы (смысловое поле, семантическое пространство, смысловые конструкторы, пятое измерение и т.п.) пронизывают или,



как паутина, опутывают всю нашу психическую жизнь: образ мира, сознание, поведение, деятельность и воплощаются в ее результатах [126].

При этом отмечается, что смыслы человеком не создаются, не производятся, но обнаруживаются и реализуются: «Смысл нельзя дать, его нужно найти... при восприятии смысла речь идет об обнаружении возможности на фоне действительности» [328, с. 177]. Смысл невозможно получить в виде готового знания, его надо, либо пережить в реальной или приближенной к реальности ситуации, либо иметь опыт подобного переживания в прошлом. Смыслы имеют индивидуальный характер, выявление и постижение их требует особого типа взаимодействия обучающего и обучающегося, особых форм и методов обучения.

Смыслы не могут быть сообщены в готовом виде, даны извне. В обучении одному человеку нельзя понять что-либо за другого или вместо него. Есть, конечно, какие-то общие структуры понимания, но они складываются на основе индивидуального опыта, образования, образа жизни, культуры. Поэтому образование нельзя навязать извне, но только через внутреннюю самоорганизацию [300].

Рассматривая проблему соотношения значения и смысла, А.Н. Леонтьев выделяет принципиальное противоречие, которое он представляет как «несовпадение того, что я называю *значением*, т.е. общественно-историческим опытом, опредмеченным в орудиях труда, социальных нормах и ценностях и понятиях языка (того, что усвоено), и того, что я называю «*значением для меня*», *личностным смыслом* (означаемого или означенного) явления» [187, с.236-237]. «Сознание строится, формируется, – писал А.Н. Леонтьев, в результате решения 2-х задач: 1. Задачи познания реальности (что сие есть?); 2. Задачи на смысл, на открытие смысла (что сие есть для меня?). Последняя задача, т.е. «задача на смысл», есть труднейшая задача. В своем общем виде это – «задача на жизнь» [185, с.184].

Вся традиционная практика обучения и воспитания направлена на приобщение развивающегося человека к значениям, но

подлинным регулятором является не значение. Можно понимать, владеть значением, знать значение, но оно будет недостаточно регулировать, управлять жизненными процессами: самый сильный регулятор есть то, что А.Н. Леонтьев называет «личностным смыслом». При этом, личностный смысл выступает как переживание субъективной значимости предмета, действия или события, оказавшегося в поле действия ведущего мотива. Именно смысл определяет место объекта или явления в жизнедеятельности субъекта.

«Значение» предстает как форма существования общественного опыта, накопленного человечеством. Функция значения – сохранение и трансляция общественного опыта, обеспечение его воспроизводимости. «Смысл» же проявляет индивидуальную пристрастность человека, суммирующуюся в мотивационной системе. Он индивидуален и динамичен. Его общая функция – создание и структурирование пространства жизни индивидуальности (А.С. Сухоруков, 1998).

«Значение» и «смысл» находятся между собой в отношении гетерархии, т.е. в зависимости от ситуации каждый из них может становиться по отношению к другому системообразующим уровнем. По этому критерию А.С.Сухоруков выделяет два вида деятельности – «предметно-понятийную» (деятельность, системообразующим фактором которой являются значения) и «смысловую» (где в качестве смыслообразующего фактора выступают смыслы). Первая разворачивается по «предметной» и «понятийной» логике, вторая – по «смысловой». Какая именно логика разворачивания деятельности будет ведущей, а какая ведомой, зависит от множества факторов. В отечественной психологии традиционно исследуются, по мнению автора, «предметно-понятийная деятельность», системообразующим фактором которой является значение. Предельная форма такой деятельности – «технология», в которой все три характеристики значения – социальность, устойчивость и универсальность – максимизированы [312].

Структурной единицей, в которой значение и смысл предстают в тесном взаимопроникновении, является «ценность». По-

нятие «ценность» традиционно соотносится с понятием «личностный смысл». Г. Оллпорт, в частности, пишет, что ценность – это некий личностный смысл. Ребенок осознает ценность, когда смысл имеет для него принципиальную важность. Ценность – это «категория значимости», а не «категория знания» (1998).

Одним из условий достижения самоактуализации является, по А. Маслоу, пробуждение и реализация бытийных ценностей, к которым он, в частности, относил удовлетворение потребностей в любви, безопасности, истине и другие. «Эстетическое удовлетворение потребностей в краткости изложения, элегантности, простоте, точности, аккуратности представляет собой ценности для математика и ученого, а также художника или философа» [209, с. 245]. А. Маслоу также говорит о культурных ценностях – честности, гуманности, уважении к личности, благополучие общества и др. При этом нет необходимости определять ценности логически или обращаясь к авторитетам – нужно наблюдать и исследовать. Изучение ценностей, потребностей и желаний, ошибок, страхов, интересов и невротических проявлений должно стать основным направлением научных исследований [209].

В связи с вышеизложенным, Т.Д. Дубовицкая отмечает, что смысл существует в двух проявлениях: объективный (предметный) смысл – выражает общественное/социальное значение предмета/явления и выступает в виде объективных ценностей (объективных ценностных характеристик), существующих в виде общих, социальных, общечеловеческих ценностей; субъективный (личностный) смысл – выражает личностную значимость (или просто значимость) предмета/явления и выступает в виде субъективных ценностей, то есть в наиболее значимых для конкретной личности характеристиках предмета/явления. Объективный (предметный) смысл и субъективный (личностный) смысл значительно пересекаются, перекрывают друг друга, но может оказаться, что то, что является общественно/социально значимым, не представляет значимости для конкретного человека, и наоборот [68].

Действительно, общепринятые моральные ценности могут не согласовываться с личностными ценностями человека. То, что

имеет значение для некоего внешнего окружения, может не согласовываться с индивидуальными стремлениями человека. В результате создаются основания, как для внутреннего, так и внешнего конфликта.

Среди основных противоречий, вызывающих внутренний конфликт, А.Н. Леонтьев называет, в частности, следующие: 1) противоречие между потребностью и социальной нормой. Внутриличностный конфликт, возникающий на этой основе, классически описан З. Фрейдом; 2) противоречие мотивов, интересов и потребностей (и в театр хочется сходить, и к семинару надо подготовиться); 3) противоречие социальных ролей (и на производстве надо задержаться для выполнения срочного заказа, и с ребенком погулять); 4) противоречие социальных ценностей и норм: как соединить христианскую ценность «не убий» и долг защиты отечества на поле боя. Для возникновения внутриличностного конфликта указанные противоречия должны приобрести глубокий личностный смысл, иначе человек не будет придавать им значения. Кроме того, различные стороны противоречий по силе воздействия на личность должны быть примерно равными. В противном случае человек из двух зол легко выбирает меньшее, а из двух благ – большее. И никакого конфликта не возникает [185].

А.В. Петровский указывает на то, что межличностный конфликт нередко возникает вследствие антагонизма позиций конфликтующих, отражающего наличие взаимоисключающих ценностей, задач и целей. Так, например, конфликтными становятся взаимоотношения двух старшеклассниц, оказавшихся соперницами, равно претендующими на внимание юноши. Характер конфликта приобретает столкновение двух товарищей, один из которых совершил бесчестный поступок. Очевидно, что общественная оценка причин и характера этих конфликтов будет существенно различаться. Причиной возникновения конфликтов являются также непреодоленные смысловые барьеры в общении, препятствующие налаживанию взаимодействия общающихся [250].

Причиной конфликта может выступать смысловой барьер в общении. Согласно А.В. Петровскому, смысловой барьер – это несоответствие смыслов высказанного требования, просьбы, приказа для

партнеров, создающее препятствие для их взаимопонимания и взаимодействия. Например, смысловой барьер во взаимоотношениях взрослых и ребенка возникает вследствие того, что ребенок, понимая правильность требований взрослых, не принимает этих требований, потому что они чужды его опыту, взглядам и отношениям.

Зачастую смысловой барьер появляется вследствие неверной тактики воспитательных воздействий по отношению к ребенку, выбранной родителем, воспитателем детского сада, учителем. Преодоление смысловых барьеров оказывается возможным, если педагог знает и принимает во внимание психологию учащегося, учитывает его интересы и убеждения, возрастные особенности, прошлый опыт, считается с его перспективами и трудностями, устанавливает с ним личностный контакт, признает за ним право на собственное мнение.

Одно и то же слово, действие, обстоятельство может иметь различный смысл для разных людей. Замечание учителя школьнику: «Опять ты подрался с Петровым на перемене» – имеет одно и то же значение для обоих. На уровне значений никаких затруднений во взаимопонимании общающихся нет: и тот, и другой понимают, о чем идет речь. Но личностный смысл их может быть разным. Для учителя драка в школе – нарушение дисциплины. Для ученика, быть может, это еще одна попытка пресечь издевательства Петрова над ним как более слабым. У взрослых есть все основания добиваться, чтобы ребенок овладевал не только общеизвестными значениями слов, но и системой принятых ими личностных смыслов, ориентированных на соответствующие нравственные и мировоззренческие ценности.

В этой связи, в контексте решаемой нами проблемы, можно утверждать, что формирование конфликтологической культуры личности специалиста на самом деле предстает как активное преобразование внутреннего мира человека, направленное на развитие способностей и качеств его личности, обеспечивающих конструктивное решение проблем межличностного взаимодействия в процессе будущей профессиональной деятельности. Поэтому од-

ним из существенных компонентов конфликтологической культуры человека составляет система его сложившихся в прошлом опыте внутриличностных ценностей.

### **Выводы**

1. Рост числа исследований по конфликтологии приводит к необходимости их систематизации через призму отдельных контекстов. Все конфликтные явления могут быть рассмотрены в том или ином контексте, обуславливающем, согласно А.А. Вербицкому, смысл и значение рассматриваемого феномена и входящих в него компонентов. Важным в этой связи является учет принципов контекстуального анализа явления: принципа расширения, принципа вариативности/многообразия, принципа взаимовлияния. В качестве конкретных контекстов, через призму которых могут рассматриваться конфликты выступают: кросскультурный, пространственно-временной, возрастной, внутриличностный, гендерно-половой, коммуникативный контексты. В будущем это также могут быть: исторический контекст, невербальный контекст и др.

2. Рассмотрение конфликтов с учетом кросскультурного контекста выражено, в частности, в выделении сотрудничающих, соперничающих и индивидуалистических культур, что накладывает отпечаток на их взаимоотношения друг с другом и является причиной неудовлетворенности отношениями. Формы отношений и разрешения конфликтов, принятые в одних культурных группах, могут оказаться малопонятными и даже несправедливыми с точки зрения представителей других групп. Разрешение кросс-культурных конфликтов в ходе тесного взаимодействия этносов предполагает соответственно: получение информации, опровергающей имеющиеся у групп друг о друге предвзятые представления; более широкое, масштабное знакомство друг с другом; отсутствие негативного подчеркивания национальности в СМИ и др.

3. Конфликт характеризуется протяженностью во времени и пространственными границами. В этой связи возможно рассмот-

рение конфликтов через призму пространственно-временного контекста, в котором они протекают. Чем шире пространственные границы мировосприятия человека, тем реже он испытывает стресс и менее склонен к конфликтам. Выбор стратегии управления/разрешения конфликта зависит также от того, о каком временном параметре протекания конфликта идет речь – прошедшем, настоящем или будущем. Для работы с уже завершившимся конфликтом используются психотерапевтические стратегии. Работа с актуальным конфликтом реализуется в ходе посреднической деятельности. Рассмотрение конфликта в континууме от будущего к настоящему осуществляется в процессе конфликтологического образования личности.

4. Практически любой конфликт является производным внутреннего психического мира человека; детерминирован дисбалансом и противоречием внутренних составляющих субъекта, находящегося во взаимодействии с внешним миром. Так, в случае низкой самооценки, срабатывает эффект самоподтверждающихся пророчеств, когда человек неосознанно ищет или создает конфликтные ситуации, подтверждающие в его глазах его никчемность. Уверенные люди склонны оценивать жизненные ситуации по тому, насколько они им интересны, неуверенные в себе рассматривают ситуацию с точки зрения ее способности провоцировать тревогу. Внутриличностными факторами, влияющими на поведение человека в проблемной ситуации, также выступают: самооценка, уровень притязаний, установки, убеждения, ценностные ориентации личности. Более сложными свойствами являются: «образ другого», конфликтоустойчивость, стрессоустойчивость, толерантность и др. Все они обуславливают селективность восприятия проблемы и соответствующее этому поведение человека в конфликтной ситуации.

5. Рассмотрение конфликтов через призму возраста позволяет выделять: кризисы возрастного развития, сопровождающиеся внутриличностными конфликтами, и межпоколенные кризисы, выражающиеся в межличностных конфликтах. Существуют эмпи-

рические доказательства возрастной предрасположенности человека к «проблемности» в тех или иных аспектах взаимодействия с окружающими. Соответственно, для разных возрастных групп конфликтующих приемлемы свои специфические приемы и методы урегулирования и разрешения конфликтов.

6. Минимальность биологических различий между людьми противоположного пола сделала актуальным исследование гендерных различий, проявляющихся в совокупности социальных и культурных норм, которые общество предписывает выполнять людям в зависимости от их биологического пола. В конфликтной ситуации мужчины и женщины прибегают к различным тактикам. Конфликты в мужских коллективах отличаются от конфликтов в женских коллективах. Для профессионализации женщин характерны: преодоление противоречий между гендерной и половой ролью; ролевой конфликт «работа-семья». Психологические различия между мужчинами и женщинами обуславливают специфику конфликтов между ними. Все это необходимо учитывать не только в ходе управления уже возникшими конфликтами, но и в процессе их профилактики и предупреждения.

7. Конфликтное взаимодействие опосредуется вербальной и невербальной коммуникацией субъектов общения. Исследователями рассматриваются следующие коммуникативные феномены, имеющие отношения к конфликтам: коммуникативная компетентность, слова-конфликтогены, ассертивная и агрессивная коммуникация, «я-послания» и др. Особенности коммуникации могут выступать диагностическим фактором характера конфликта, свидетельствуя о его деструктивности или конструктивности. Соответственно, управление конфликтами во многом определяется качеством вербальной коммуникации, коммуникативной культурой личности.



## **ГЛАВА 4. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ ЛИЧНОСТИ КАК ФАКТОР КОНСТРУКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТЕ**

### **4.1. Психологическое здоровье личности и его обеспечение в образовательной среде**

Современное состояние конфликтологии характеризуется, как уже было отмечено ранее, значительным числом подходов и теорий, объясняющих и характеризующих конфликты с самых различных сторон. И все же уровень конфликтности в обществе не уменьшается, способности людей конструктивно решать возникающие проблемы либо не развиваются, либо не проявляются в должной мере. Поскольку конфликт, как психологический феномен, характеризуется стоящей в центре его проблемой, осознание этой проблемы, ее возможное предотвращение в будущем и умение ее решать в настоящем во многом, по нашему мнению, влияют на снижение уровня напряженности и конфликтности в обществе, освобождая энергию для созидательной деятельности. Напряженность является сначала следствием возникшей конфликтной ситуации, которая затем превращается в конфликт под влиянием инцидента, носящего роль последней капли, дополняя конфликтную ситуацию недостающим компонентом. И все же конфликт не является чем-то внешним по отношению к человеку, во что он оказывается ввязанным. Конфликты, в которые вовлечен человек, являются следствием многих сторон его личности и личности, взаимодействующих с ним людей.

Конфликт – как одно из значимых явлений психической жизни напрямую связан с проблемой психического благополучия человека – фундаментальной проблемой всей психологической науки, по-разному решаемой в рамках различных ее направлений и концепций. Значительный потенциал для решения данной проблемы заложен в развивающейся в нашей стране практике оказания

психологической помощи и концепциями «психологического здоровья» (И.В. Дубровина, В.И. Слободчиков, О.В. Хухлаева и др.).

Целью и критерием успешности психологической помощи, является психологическое здоровье личности (И.В. Дубровина). Если для психического здоровья норма – это, как правило, отсутствие патологии, симптомов, мешающих адаптации человека в обществе, то в случае психологического здоровья норма – это присутствие определенных личностных характеристик, позволяющих не только адаптироваться к обществу, но и, развиваясь самому, содействовать его развитию [343]. При этом под психологическим здоровьем И.В. Дубровина понимает психологические аспекты психического здоровья, т.е. то, что относится к личности в целом, находится в тесной связи с высшими проявлениями человеческого духа [100]. И если в психиатрии вопрос о психической болезни/норме решается чаще всего конвенционально, психологическое здоровье и психологическая норма не предполагает однозначного ответа.

Следует отметить, что современная практика оказания психологической помощи в России (по сравнению с зарубежной, развивающейся в рамках давно существующих школ и традиций), характеризуется эклектизмом. Российским психологам присуща большая свобода в интеграции подходов, гибкость в их применении, но в то же время налицо недостаточная концептуальная образованность. В зарубежной психологически ориентированной психотерапевтической практике вопрос о психической норме, здоровой личности рассматривается и решается, начиная с конца XIX – начала XX вв. Проведенный нами анализ наиболее известных психологически ориентированных зарубежных концепций психотерапии позволил выявить отличия в понимании психологически здоровой/нормальной личности и присущих ей специфических особенностей. Рассмотрим их.

В *психоанализе Зигмунда Фрейда* здоровая личность характеризуется способностью продуктивно работать и поддерживать удовлетворительные межличностные отношения. При этом спо-

способность работать предполагает умение ставить перед собой долговременные отдаленные цели и достигать их, а также справляться с тревогой. Удовлетворительные сексуальные отношения означают способность наслаждаться широким спектром эмоций без чувства угрозы, а также приносить созидательные элементы в удовлетворение сексуальных и агрессивных побуждений [329].

В *аналитической психологии* Карла Юнга психической нормой (идеалом) считается «пластичность», то есть умение человека пользоваться любой из ориентаций (интроверсией или экстраверсией) там, где она подходит. Гармоничная оценка внешнего и внутреннего мира требует также гармоничного сочетания всех четырех психических функций (мышление, ощущение, чувства, интуиция). К тому же, согласно К. Юнгу, чем полнее осознается тень, тем гармоничнее становится личность и ее отношения с окружающей средой [377].

В *индивидуальной психологии* Альфреда Адлера здоровая личность – это личность, способная к продуктивной социальной активности, которая, в свою очередь, предполагает наличие социального интереса, социально-ориентированного поведения и когнитивных социально-ориентированных допущений [3].

В *телесно-ориентированном подходе* Вильгельма Райха здоровая личность обладает генитальным характером. Для нее свойственны: способность отдаваться потоку энергии безо всякого ее подавления; способности к полной разрядке накопленного сексуального возбуждения в произвольных, приносящих удовольствие движениях тела; способности к истинной саморегуляции, когда он, и только он, принимает каждое конкретное решение о том, как ему поступить; способности к настоящей любви и стремление к продолжительным и полноценным отношениям.

В *поведенческом консультировании* (Джон Уотсон, Боррес Скиннер, Джозеф Вольпе и др.) психически здоровый человек способен выбирать именно те виды поведения, которые необходимы для достижения цели, что также является важнейшей особенно-

стью приспособления. Деструктивное поведение человека в конфликтной ситуации является в соответствии с данным подходом следствием неправильного научения.

В концепции *рационально-эмотивного (когнитивно-поведенческого) консультирования* Альберта Эллиса [364; 365] у нормально функционирующего человека имеется рациональная система оценочных когниций. Человек, пересмотревший иррациональные установки, характеризуется адекватностью эмоционального реагирования в плане частоты, интенсивности и длительности негативных его проявлений. Соответственно, это относится и к переживанию конфликтов. Многие жизненные трудности нормально функционирующим человеком воспринимаются со значительно меньшим эмоциональным накалом как проблемы, требующие решения, а не как повод для выяснения отношений и предъявления претензий.

В *когнитивном консультировании* Аарона Бека хорошо адаптированный человек обладает достаточно гибким набором правил (когнитивных схем), позволяющих соотносить их с ситуацией, интерпретировать и оценивать имеющуюся степень риска. Неадаптивные когниции носят характер «автоматических мыслей», через призму которых мир воспринимается более негативно, более враждебно, нередко вызывая аналогичную ответную реакцию [32; 33].

Согласно *клиент-центрированному подходу* К. Роджерса, основу психического здоровья составляет соответствие Я-реального Я-идеальному, достигаемое реализацией потенциала собственной личности, стремлением к самопознанию, уверенности в себе, спонтанности. Ключевыми характеристиками полноценно функционирующей личности являются: открытость к переживанию, экзистенциальный образ жизни, организмическое доверие, эмпирическая свобода, креативность и др., сформированность которых позволяет человеку быть более удовлетворенным собой, снижая тем самым его внутреннее напряжение и обеспечивая ресурсы для поиска оптимальных способов жизнедеятельности [270; 271].

Согласно *логотерапии* В. Франкла, люди становятся наиболее человечными, когда выходят за пределы своего «Я», либо осуществляя смысл, либо с любовью встречаясь с другим человеком. Гиперрефлексия и гиперинтенция – два главных способа, которые используют люди, чтобы не выходить за рамки своего «Я». Гиперрефлексия – это тенденция к чрезмерной рефлексии. Гиперинтенция – это тенденция уделять чрезмерное внимание удовлетворению своих желаний. Психологическая коррекция этих способов позволяет обеспечить психологическое здоровье, а значит и благополучие человека [328].

В *психодраме* Якоба Морено в ходе разыгрывания в группе пережитых ранее человеком жизненных ситуаций возникают спонтанность, креативность, подлинная эмоциональная связь между участниками ситуации, катарсис, способствующие развитию творческой активности и достижению инсайта в решении проблем. Благодаря этому человек освобождается от груза неразрешенных конфликтов, а также, благодаря получаемой поддержке, находит в себе силы решать конструктивно последующие проблемы.

В *транзактном анализе* Эрика Берна идеал заключается в достижении личностью автономии. Для автономных людей свойственны: осознание – открытость для ощущений, способность видеть и слышать непосредственно, а не в соответствии с тем, как человек был воспитан; спонтанность – способность чувствовать непосредственно и выражать свои чувства открыто, а не в соответствии с тем, как человек был воспитан, способность произвольно выбирать чувства, будь-то чувства Родителя, Взрослого или Ребенка; интимность – способность поддерживать отношения с другим человеком или несколькими людьми осознанно, спонтанно, с любовью и без игры [40].

В *гештальт-консультировании* Фрица Перлза состояние оптимального здоровья называется зрелостью. Для того чтобы достичь зрелости, индивидуум должен преодолеть свое стремление получить поддержку из окружающего мира и найти новые источники поддержки в самом себе. Зрелость заключается в умении

пойти на риск, чтобы выбраться из тупика. Если индивидуум не рискует, то у него актуализируются ролевые поведенческие стереотипы, позволяющие манипулировать другими: он может выбрать роль «беспомощного», чтобы стать зависимым, или роль «глупца», чтобы получить интеллектуальную поддержку. Как видим, и в данной концепции представлена модель личности, способной самостоятельно решать проблемы и преодолевать конфликты [246].

В дополнение к перечисленным моделям можно также назвать концепции психологов Гордона Олпорта и Абрахама Маслоу. Первый говорил о *зрелой личности*, противопоставляя ее незрелой, или невротической личности: поведение зрелых субъектов функционально автономно и мотивировано осознанными процессами; поведение незрелых лиц преимущественно направляется неосознанными мотивами, проистекающими из переживаний детства. А. Маслоу говорил о *самоактуализирующихся людях*, как о здоровых, полноценных людях, максимально реализующих свой потенциал, также характеризующихся определенным набором личностных черт, таких как: высшая степень восприятия реальности; развитая способность принимать себя, других и мир; повышенная спонтанность, непосредственность, простота и естественность; развитая способность сосредоточиваться на проблеме; склонность к уединению; автономность, самодостаточность; противостояние приобщения к какой-то одной культуре; свежесть восприятия и богатство эмоциональных реакций; вершинные, пиковые переживания; отождествление себя со всем родом человеческим; глубокие межличностные отношения; демократическая структура характера; философское чувство юмора; креативность; определенные изменения в системе ценностей [208].

Насколько правомерно такое разнообразие подходов в понимании психологического здоровья? Следует отметить, что в отношении обеспечения психического здоровья особых разногласий не возникает, психиатры с готовностью договариваются друг с другом как по поводу выявления симптомов психических рас-

стройств, их названий, так и разработки методов лечения. В отношении психологического здоровья такого единства мнений, как мы видим, нет. И это вполне оправдано.

На сегодняшний день делаются попытки сопоставить различные концепции, построить наиболее оптимальную модель психологической помощи на основе обобщения имеющихся процедур и техник. Определенную работу в этом направлении проделали основоположники *нейролингвистического программирования* (НЛП): математик Ричард Бендлер и лингвист Джон Гриндер [79]. Но даже и они говорят о том идеале личности, на достижение которой направлены многочисленные психотехнические процедуры. Для того чтобы добиться успеха в жизни, согласно основоположникам НЛП, необходимо: 1) знать чего вы хотите, иметь ясное представление о предполагаемом результате; 2) быть внимательным и держать свои чувства открытыми для того, чтобы заметить, что вы движетесь к результату; 3) иметь достаточно гибкости, чтобы настойчиво изменять свои действия до тех пор, пока вы не получите то, чего хотите.

В теории и практике нейролингвистического программирования (НЛП) широко используется понятие «контекст» (*Гриндер М., Лойд Л. и др., 2001*). В частности, одной из самых эффективных процедур, используемых в НЛП, является *рефрейминг*, суть которого заключается в том, чтобы увидеть вещи в разных перспективах или в разных контекстах. При этом указывается, что любое поведение, ситуация или событие могут быть подвергнуты рефреймингу. Изменив контекст события, можно придать ему новый смысл. Другим понятием, используемым в НЛП, является понятие *рамка* – тот контекст, в который человек помещает события и который придает им определенное значение. Рамка придает поступку или ситуации значимость и уникальный характер [9].

Психически здоровый человек куда более многообразен в своем поведении, чем психически больной. Он способен критически оценить действия и указания психотерапевта/психолога, проявляет собственную активность в решении своих проблем, не при-

емлет манипуляций и хочет, прежде всего, понимания и поддержки. То, что каждая из представленных концепций по-своему характеризует психологически здорового человека, показывает на деле многогранность личности и способов ее жизнедеятельности. К тому же, важную роль играет многогранность личности самого психотерапевта/психолога и его жизненного опыта.

Психологическое здоровье можно представить, пишет О.В. Хухлаева, как систему, включающую аксиологический, инструментальный и потребностно-мотивационный компоненты. При этом аксиологический компонент содержательно представлен ценностями собственного «Я» человека и ценностями «Я» других людей. Ему соответствует как абсолютное принятие самого себя при достаточно полном знании себя, так и принятие других людей вне зависимости от пола, возраста, культурных особенностей и т.п. Безусловной предпосылкой этого является личностная целостность, а также умение принять свое «темное начало» и вступить с ним в диалог. Кроме того, необходимыми качествами являются умение разглядеть в каждом из окружающих «светлое начало», даже если оно не сразу заметно, по возможности взаимодействовать именно с этим «светлым началом» и даже дать право на существование «темному началу» в другом индивидууме так же, как и в себе [343].

Инструментальный компонент предполагает владение человеком рефлексией как средством самопознания, способностью концентрировать свое сознание на себе, своем внутреннем мире и своем месте во взаимоотношениях с другими. Ему соответствует умение человека понимать и описывать свои эмоциональные состояния и состояния других людей, возможность свободного и открытого проявления чувств без причинения вреда другим, осознание причин и последствий как своего поведения, так и поведения окружающих.

Потребностно-мотивационный компонент определяет наличие у человека потребности в саморазвитии. Это означает, что человек становится субъектом своей жизнедеятельности, имеет внутренний источник активности, выступающий двигателем его



развития. Он полностью принимает ответственность за свое развитие, пишет В.И. Слободчиков, и становится «автором собственной биографии» [300].

Названные качества и свойства личности могут быть использованы, на наш взгляд, и в модели развития конфликтологической культуры личности.

И все же, поскольку такое большое разнообразие понимания психологического здоровья не дает однозначного представления о психологических причинах проблем, лежащих в основе конфликтов, переживаемых людьми, а также о способах их решения, возникает необходимость их выявления. Поскольку, несомненно, корни всех наших проблем и конфликтов, находятся внутри нас, и решать мы можем их, прежде всего, изменяясь в чем-то сами. Соответственно, и психологическая помощь людям в преодолении переживаемых ими конфликтов, во многом будет состоять во влиянии на личность человека, обратившегося за помощью.

Примечательно, что в рамках своих концептуальных моделей здоровой личности, названные исследователи выявляют как причины отклонений от нормы, так и разрабатывают конкретные процедуры и методы, позволяющие добиться желаемых изменений. Рассмотрим их подробнее.

#### **4.2. Концепции психоанализа и психосинтеза о предпосылках и поведении человека в конфликте**

К психоаналитически ориентированным концепциям понимания личности и факторов психического здоровья относятся: психоанализ З. Фрейда (Freud S.); аналитическая психология Карла Густава Юнга (Jung C.G.); индивидуальная психология Альфреда Адлера (Adler A.); волевая терапия Отто Ранка (Rank O.); характерологический анализ Карен Хорни (Horney K.); гуманистический психоанализ Эриха Фромма (Fromm E.); Эго-анализ Мелани Кляйн (Klein M.); психотерапия объектных отношений по Кернбергу (Kernberg O.F.); Чикагская школа Фрица Александера (Alexander F.G.) и Френч (French T.M.); секторная терапия Дойча (Deutsch F.); объективная психотерапия по Карпману (Karpman

В.); краткосрочная психодинамическая психотерапия (Александр (Alexander F.G.), Сифнеос (Sifneos P. E.), Малан (Malan D.H.), Беллак (Bellak A.S.), Девенлу (Devanloo H.), Страпп (Strupp H.H.); психобиологическая терапия Майера (Meyer A.); биодинамическая концепция Массермана (Masserman J.H.); адаптационная психодинамика Радо (Rado S.); гипноанализ Волберг (Wolberg L.R.); характерологический анализ Райха (Reich W.) и др.

Остановимся на некоторых из них, положения и идеи которых получили наибольшее распространение в теории и практике психологии, значительно повлияв на развитие психологических представлений о человеке, причинах его проблем и условий их предотвращения.

*Психоанализ* – направление, созданное З. Фрейдом и его последователями. В узком смысле – психотерапевтический метод, основанный на поиске бессознательных причин психических расстройств, главным образом неврозов; в широком смысле – совокупность теоретических положений и практических выводов, основанных на психоаналитической практике (З. Фрейд [329]; А. Холдер [340], Л.Хьелл, Д.Зиглер [344] и др.).

Человек в психоанализе понимается как система, разрывающаяся противоречиями между природными побуждениями и ограничениями, накладываемыми культурой. Решающая роль в организации поведения принадлежит бессознательному ядру психической жизни и, прежде всего, сексуальному влечению.

Основными структурными компонентами и категориями психоанализа являются:

– топическая модель (теория) психического аппарата, включающая три системы психического аппарата, получившие названия: система бессознательного (Бсз), система предсознательного (Псз) и система сознательного (Сз);

– структурная модель (теория) психического аппарата, представленная такими компонентами как Ид (Оно), Эго (Я) и Супер-

эго (Сверх-Я), в которых отсутствует какая-либо явная или неявная связь с качеством сознания и которые в итоге составили структуру личности;

- базовые инстинкты и виды психической энергии. Инстинкт жизни (Эрос) Сексуальный инстинкт Инстинкт смерти (Танатос);

- теория психосексуального развития - теория, объясняющая развитие личности на языке изменений в биологическом функционировании индивидуума;

- базовые комплексы. Эдипов комплекс, комплекс Электры, комплекс кастрации;

- теория защитных механизмов, рационализация, отрицание, регрессия, вытеснение, проекция, идентификация, интеллектуализация, образование реакции, замещение, сублимация, компенсация, ритуал, изоляция, частичная компромиссная реакция;

- теория неврозов, включающая психоневроз, актуальный невроз, нарциссический невроз, невроз характера, травматический невроз, невроз переноса.

Базовым стремлением личности считается стремление/влечение к удовольствию (главным из которых является удовольствие, получаемое от сексуальных отношений) и избегание неудовольствия.

Источником психологических проблем, переживаемых конфликтов и болезненных психических состояний являются неосознаваемые человеком комплексы, психологические травмы, подавленные сексуальные желания, которые, будучи вытесненными из сознания, вызывают болезненные симптомы (расстройства движений, восприятий, памяти, эмоциональной сферы и др.). Данная идея является центральной в психоанализе. В других психоаналитически ориентированных концепциях меньшая роль придается сексуальным аспектам психологических проблем, но все они в

итоге признают роль бессознательных процессов в жизнедеятельности людей.

Целью психологической помощи в психоанализе является выявление и осознание человеком вытесненных в его бессознательное причин тягостных переживаний и болезненных проявлений; усиление Эго клиента, повышение его социальной эффективности. О цели психоаналитической терапии Фрейд писал: «Где был Ид, там будет Эго», т.е. бессознательные психические процессы должны быть максимально глубоко раскрыты и представлены сознанию.

В общем, классический психоанализ исходил из идей «обремененности» человека на конфликт, разрушительного влияния на личность патогенных конфликтов и их необходимости избавить человека от этих конфликтов. В принципе его избавить от них полностью нельзя, речь идет лишь о смягчении конфликтов при помощи целенаправленного воспитания, социализации и «окультуривания» человека, с помощью психоаналитика, который пусть и не избавит от всех проблем, но все же с помощью своего искусства может ослабить их и их разрушительное влияние на жизнь человека [80].

Основными психотехниками в классическом психоанализе являются: анализ свободных ассоциаций; анализ и толкование (интерпретация) сновидений; интерпретация ошибочных непреднамеренных (случайных) симптоматических действий повседневной жизни; анализ сопротивления; анализ переноса. Как видим, они не направлены на развитие каких-то способностей и качеств личности, которые помогут действовать более конструктивно в будущем. Они, скорее, направлены на разрешение конфликтов, уже случившихся в прошлом.

Свое дальнейшее развитие все эти техники получили в других психоаналитически-ориентированных концепциях. Например, невозможность прямого применения метода невербальных свободных ассоциаций в раннем детском возрасте (а первые работы проводились с детьми в возрасте 4-5 лет) заставили представите-

лей детского психоанализа искать новые пути создания эффективных коррекционных методик и процедур личностного развития. В результате в рамках психодинамического подхода были выделены: 1) игротерапия и 2) арттерапия, которые в дальнейшем развились уже в самостоятельные методики и, выйдя за рамки психодинамического подхода, стали существовать в рамках собственных подходов.

*Аналитическая психология* - концепция, разработанная К. Юнгом, в которой большое значение придается противоборствующим силам внутри личности и стремлению к обретению самости (индивидуальности) посредством процесса индивидуации (К.Г. Юнг [376]; У.С. Сахакиан [288]).

Основные структурные компоненты и категории:

- структура личности (эго, личное бессознательное, коллективное бессознательное);
- архетипы (персона, тень, анима, анимус и самость);
- эго-направленности или жизненные установки (экстраверсия и интроверсия);
- психологические функции (мышление, ощущение, чувства, интуиция); развитие личности – индивидуация.

Человек понимается не как статичная структура, он постоянно изменяется. Потенциалы, заложенные в личности, содержатся в теневой, неосознаваемой стороне, представленной личным и коллективным бессознательным. В коллективном бессознательном в виде архетипов отражен весь предшествующий опыт человечества. Архетипы "коллективного бессознательного" – универсальные образы или символы, предрасполагающие индивидуума испытывать определенные чувства или мыслить определенным образом относительно данного объекта или ситуации (примеры: герой, мудрец).

Базовым стремлением личности является – индивидуация (путь к себе, самореализация) – стремление личности к полному воплощению своих возможностей, к творческому самовыражению и физическому совершенству. Причиной психологических про-

блем (в том числе и межличностных конфликтов) является моральный конфликт, вызванный скрытыми в глубине бессознательного неразрешенными переживаниями, неосознанным столкновением самых различных актуальных противоречий.

Целью психологической помощи в решении психологических проблем является осуществление индивидуации личности. Задача аналитика: установление контактов сознательного личности с его личным и коллективным бессознательным; уравнивание сознательного и бессознательного, оптимизация динамического взаимодействия между ними.

Основными методами достижения сферы бессознательного являются метод направленных ассоциаций, анализ сновидений и метод активного воображения.

*Индивидуальная психология* – концепция, разработанная А. Адлером, подчеркивающая уникальность каждого индивидуума и тех процессов, с помощью которых люди преодолевают свои недостатки и стремятся к достижению жизненных целей (А. Адлер [3]; Р. Нельсон-Джоунс [229]).

Человек понимается как единое, самосогласующееся и целостное существо (в противовес учению З.Фрейда о личности, разделенной на конфликтующие между собой сферы). Индивидуум представляет собой единое целое как в отношении взаимосвязи между мозгом и телом, так и в отношении психической жизни.

Основные структурные компоненты и категории:

– чувство неполноценности – ощущение собственной неполноценности, неуместности и неспособности, которое возникает в детстве и в дальнейшем служит основой борьбы за превосходство; компенсация – попытки человека замещать чувство неадекватности чувством адекватности посредством развития физических или интеллектуальных умений и навыков;

– стремление к превосходству – стремление к преодолению собственных недостатков и наиболее полному раскрытию своего

потенциала; выступает как мощная движущая сила, лежащая в основе поведения человека;

– стиль жизни – уникальное соединение личностных черт, способов поведения и привычек, которые, взятые в совокупности, определяют неповторимую картину существования индивидуума, объясняет постоянство нашей жизни;

– социальный интерес – чувство эмпатии по отношению к человечеству, проявляющееся в виде сотрудничества и взаимодействия с другими, скорее во имя общественного блага, чем ради личных целей;

– творческое «Я» – концепция, использованная Адлером для выражения его убежденности в том, что у каждого человека есть возможность активно формировать свою личность;

– порядок рождения – порядковая позиция индивидуума в семье (например, первый ребенок), играющая важную роль в формировании его стиля жизни;

– фикционный финализм – термин, предложенный А. Адлером и обозначающий, что поведение человека направляется воображаемыми, или фиктивными целями, которые невозможно ни проверить, ни подтвердить практикой.

Базовое стремление личности – стремление к преодолению ощущения собственной неполноценности и превосходству (последнее выступает как фундаментальный закон жизни, может принимать как негативное (деструктивное), так и позитивное (конструктивное) направление).

Три вида страданий, испытываемых в детстве, способствуют развитию комплекса неполноценности: 1) неполноценность органов; 2) чрезмерная опека; 3) отвержение со стороны родителей. Больные неврозами – это люди, избравшие неправильный стиль жизни вследствие того, что в раннем детстве они или перенесли физические страдания, или их чрезмерно опекали и баловали, или их отвергали.

«Проблемность» во взаимодействии индивида с обществом Адлер связывает с «невротическим стилем жизни», который – и в этом Адлер солидарен с классическим психоанализом – является

следствием «трудного» детства и характеризуется такими особенностями, как эгоцентризм, отсутствием сотрудничества, нереалистичность. Этот «невротический», или «ошибочный» стиль жизни сопровождается постоянным ощущением угрозы самооценке, неуверенности в себе, обостренной чувствительностью, что неизбежно приводит к проблемам в отношениях с окружающими, ведь, по мнению Адлера, невротики ведут себя так, как если бы они жили в стане врагов [3].

Люди, у которых наблюдается стремление к превосходству и нулевой или негативный социальный интерес, характеризуются псевдокомпенсационным жизненным стилем. При этом приставка «псевдо-» подчеркивает, что они стремятся к компенсации, но делают это не путем прямого преодоления проблем, а с помощью окольных способов. Среди способов псевдокомпенсации Адлер называл следующие.

*«Уход в болезнь»* – то, что в психоаналитических учениях считается вторичным выигрышем от симптома. Согласно Адлеру, любой симптом позволяет индивиду получить следующие преимущества: а) его неудачи находят оправдание, и он получает право избегать проблем; б) увеличиваются его возможности контролировать других людей и управлять ими; в) он может рассчитывать на помощь и сочувствие других.

*«Уход в слабость»*. Слезы и жалобы – средства для того, чтобы разрушить сотрудничество и свести других людей до положения рабов. «Растяпы», «невезунчики», алкоголики, жертвы общей жестокости мира и черствости окружающих, – все они ищут превосходства в том, что стараются доказать, как они слабы и несчастны.

*«Леность»*, а также поиск «объективных» объяснений своего бездействия служат хорошим оправданием собственных неудач и отсутствия активности и инициативы в решении жизненных задач.

*«Лживость»* (хитрость, обман) также служит способом привлечения внимания к себе, компенсацией достижений.



*«Жестокый тиран»* мстит окружающему миру за невозможность беспрепятственно удовлетворять свои прихоти. И не обязательно в форме крайнего злодейства: это могут быть любовь к порядку и дисциплине, непримиримая борьба с разного рода оппонентами (научными, политическими, религиозными и т.п.), карьерное самоутверждение, разного рода азартные и рискованные игры.

*«Комплекс превосходства»* выступает и как анестезия чувства недостаточности, и как психостимулятор, позволяющий индивиду оказывать значительное позитивное или негативное влияние на других. Подобный тип псевдокомпенсации присущ многим учителям, вождям, гуру и т.п., однако неразвитость социального интереса делает любые их выдающиеся достижения бесполезными как для общества, так и для них самих.

*«Самореклама»* служит стремлению завоевать одобрение и признание окружающих. Таким индивидам требуется постоянное подтверждение их значимости со стороны других людей, а также поддержка и защита.

Все перечисленные способы псевдокомпенсации, несомненно, чреватые различного рода конфликтами с окружающими.

Целью психологической помощи является уменьшение чувства неполноценности; 2) развитие социального интереса (просоциальной направленности); 3) изменение стиля жизни, предполагающее: выявление ошибочных суждений о себе и других; устранение ложных целей; формирование новых жизненных целей, которые помогут реализовать личностный потенциал. Усиление социального интереса Адлер рассматривал как самую главную цель терапии. Как только пациент начнет общаться и сотрудничать с другими на равной основе, он излечен.

Психологическая помощь направлена на понимание клиентом индивидуального стиля жизни, понимание себя, тренировку и усиление социального интереса, потребности в социальной кооперации. Адлеровская терапия представляет собой упражнения в сотрудничестве. Задача терапевта заключается в том, чтобы обучить

пациента такому межличностному контакту с окружающими, который способствует перенесению пробудившихся у него социальных чувств на других людей. По мере постепенного повышения уровня социального интереса эгоистические цели заменяются полезными жизненными целями.

*Психосинтез* – динамическая концепция психической жизни человека, разработанная итальянским психологом Роберто Ассаджиоли [26], который заметил, что утрата внутреннего равновесия, ощущение бессмысленности и другие душевные страдания возникают часто тогда, когда различные элементы психики разобщены или вступают в противоречие друг с другом. Когда же они объединяются во все большие и большие целостности, человек испытывает прилив сил, находит в своей жизни больше смысла.

Существует много видов психической деятельности, протекающей независимо от сознания пациента. Человек может осознавать различные свои стороны как отличные от себя. С помощью специальных техник психосинтеза человек может глубоко изучить собственную личность (свое истинное Я), установить контроль над различными элементами своей личности, выявить свои противоречия, понять себя после постижения своего истинного «Я» - создать новый, объединяющий его личность центр. Психосинтез нацелен, в первую очередь, на развитие и совершенствование своей личности, гармонизация и объединение в единое целое всех качеств и функций человека. Основными задачами психосинтеза являются: 1) постижение своего истинного (высшего) Я; 2) достижение на основании этого внутренней гармонии; 3) налаживание адекватных отношений с внешним миром, в том числе и с окружающими людьми. Идеи психосинтеза содержат значительный потенциал в целях развития культуры чувств, в частности, способности к эмоциональной саморегуляции.

### **4.3. Бихевиорально-когнитивные концепции о поведении человека в конфликте**

Поведенческий подход в практике оказания психологической помощи – это использование сформулированных в процессе экспериментирования принципов научения с целью изменения неадекватного поведения. Неадаптивные привычки ослабляются и устраняются; адаптивные привычки, наоборот, вводятся и усиливаются.

Поскольку бихевиористские подходы сделали центральным предметом своего внимания поведение в его различных формах, то и их интерес к конфликтам ограничивался главным образом внешне наблюдаемыми конфликтами – в первую очередь, межличностными и межгрупповыми. В соответствии с бихевиористской парадигмой, основной методический принцип изучения поведения предполагал поиск связей между воздействиями («стимулами») и ответной поведенческой реакцией человека. Отсюда основная схема бихевиоризма «стимул-реакция», прошедшая экспериментальную проверку на примере одного из частных случаев «фрустрация-агрессия» звучит применительно к конфликтам как «ситуация-конфликтное поведение» [80].

Поведенческое направление в психоконсультационной/ психокоррекционной работе берет свое начало от работ Д. Вольпе и А. Лазаруса (середина 50-х – начало 60-х годов), хотя корни его уходят в бихевиоризм Д. Уотсона, Б. Скиннера и Э. Торндайка.

Человек рассматривается как продукт среды и одновременно ее творец. Личность представляет собой репертуар видов поведения, сумму действий (привычек), которые могут быть обнаружены при фактическом наблюдении за человеком в течение достаточно длительного времени, и приобретение которых обусловлено подкреплениями со стороны окружающей среды.

Базовое стремление человека - стремление быть свободным от негативных воздействий окружающей среды, а также получать положительную оценку за свое поведение. Блокирование данного

стремления приводит к конфликту как с самим собой, так и с окружающими.

Фактически проблемы личности – это нарушения поведения (неадаптивное поведение) и конфликты привычек, сформировавшихся в результате научения. Некоторые люди не знают, как быть дружелюбными, вести разговор, выразить соответствующим образом гнев, как отклонить неразумные просьбы и т.д. Данное социальное несоответствие может привести не только к социальной изоляции и одиночеству, но и к тревоге, депрессии, тенденции получать внимание при помощи губительных или разрушительных действий и к неудаче в попытке обучиться более совершенным навыкам общения.

Основная цель психологической помощи в русле бихевиоризма – обеспечение условий для научения новому адаптивному (эталонному, нормативному, правильному) поведению или преодоление (редукция, устранение) поведения (симптома), которое стало дезадаптивным. Частные цели могут включать в себя формирование новых социальных умений, овладение психологическими приемами саморегуляции, преодоление вредных привычек, снятие стресса, избавление от эмоциональных травм.

В качестве методов коррекции поведения выступают методы систематической десенсибилизации, подкрепления, иммерсионные методы (наводнения, имплозии, парадоксальной интенции), тренинг ассертивного поведения, жетонный метод и др.

Репетиция поведения – один из методов поведенческого консультирования, направленный на формирование навыков эффективного межличностного взаимодействия. Репетиция поведения подразумевает разыгрывание ролевых игр, в ходе которых отрабатываются навыки желательного поведения. Примером может служить ассертивный тренинг – тренинг уверенности в себе, уверенного поведения, которое противопоставляется агрессивному и избегающему поведению.

Уверенностью в себе – это способность индивида выдвигать и претворять в жизнь свои цели, потребности, желания, притязания, интересы, чувства и т.д. в отношении окружения. Основные

цели ассертивного тренинга реализуются через определенные социальные ситуации, которые тренируются в ролевой игре или в реальных условиях. Они охватывают 4 основные категории самоосознаваемого поведения: 1) выдвигать требования; 2) говорить «нет» и критиковать; 3) устанавливать контакт; 4) открыто обращать внимание на себя, собственные цели и интересы, позволять себе ошибки.

В русле бихевиоральной концепции нами использовались следующие упражнения: «Ассертивное поведение: неуверенные, уверенные и агрессивные ответы»; «контакты (мини-ролевые игры)»; «стратегии поведения в конфликтной ситуации» (решение задач); «посредничество в конфликте» (деловая игра).

*Рационально-эмотивное поведенческое консультирование* – одно из направлений когнитивно-бихевиоральной психотерапии, разработанное А. Эллисом и основанное на идее о том, что позитивные или негативные эмоции вызываются не психотравмирующими ситуациями как таковыми, а тем, как люди воспринимают эти события, что они думают о них.

Структурные компоненты и категории концепции А. Эллиса:

- когниции – мысли;
- формула АВС – структура анализа проблемы, в которой: А – активирующее событие: ситуация, стимул, обуславливающий процесс реагирования; В – мнение клиента о событии, его убеждения, ожидания, установки, верования, представления о ситуации, интерпретации и выводы; С – последствия: эмоции, чувства, поведение;

- кодекс невротика – комплекс ошибочных иррациональных суждений, стремление к выполнению которых ведет к психологическим проблемам. Характерной чертой этих убеждений является их ложный характер, они наносят реальный вред человеку, так как приводят к дезадаптации и разрушающим переживаниям;

- здоровые и нездоровые негативные эмоции;
- критерии психологического здоровья, в качестве которых выступают: личный интерес, социальный интерес, самоуправле-

ние, толерантность, гибкость, принятие неуверенности, обязательство, творческий потенциал и оригинальность, научное мышление, самопринятие, принятие животного начала в человеке, риск, перспективный гедонизм, отсутствие утопизма, высокая фрустрационная толерантность, собственная ответственность за нарушение своего душевного равновесия [364; 365].

Эллис считал, что позитивные или негативные эмоции вызывают у нас не объективные события сами по себе, а наше внутреннее восприятие, их оценка, обусловленные иррациональными установками (убеждениями, представлениями), усвоенными, как правило, в детстве от значимых взрослых. Положительные эмоции (например, чувство любви, восторг) часто связаны или являются результатом внутреннего убеждения, выраженного в виде фразы: «Это для меня хорошо». Отрицательные эмоции (такие как гнев или депрессия) связаны с убеждением, выраженным фразой: «Это для меня плохо». Сердцевинной эмоциональных нарушений является самообвинение.

Эллис выделил два типа когний: дескриптивные и оценочные.

Дескриптивные когнии – мысли, которые содержат информацию о реальности, о том, что человек воспринял в мире, это «чистая» информация о реальности. Например: «Человек идет на почту».

Оценочные когнии – мысли, которые отражают отношение человека к этой реальности, могут быть иррациональными и рациональными.

Иррациональные оценочные когнии (убеждения) – выражаются в форме жестких «должен», «обязан», «надо» и т.д.; ведут к негативным эмоциям (депрессии, тревоге, вине, гневу), которые серьезно препятствуют осуществлению целей. Например: «Люди должны одобрять меня». Обычно иррациональные установки не соответствуют реальности, как по силе, так и по качеству этого предписания.

Рациональные (разумные) оценочные когнии – мысли (убеждения), выражающиеся в форме «желаний», «предпочте-

ний», «предрасположенности» или «неприязни». Являются гибкими и не мешают претворению в жизнь основных целей и задач. Например: «Мне нравится, когда люди меня одобряют... (но они не обязаны это делать)».

Источник психологических нарушений – система индивидуальных иррациональных представлений (установок) о мире. У нормально функционирующего человека имеется рациональная система оценочных когний. Человек, пересмотревший иррациональные установки, характеризуется адекватностью эмоционального реагирования в плане частоты, интенсивности и длительности негативных его проявлений. Для психологически здорового человека свойственны: социальный интерес, личный интерес, самоуправление, толерантность, гибкость, принятие неопределенности, обязательство, научное мышление, самопринятие, способность к риску, реализм и др.

Эллис выделил 4 наиболее распространенные группы иррациональных установок, создающих проблемы:

1) катастрофические установки («Будет ужасно, если...; А вдруг...»)

2) установки обязательного долженствования («Я должен быть решительнее..., Он должен быть аккуратнее, внимательнее, добрее...»);

3) установки обязательной реализации своих потребностей («Я обязан добиться...»);

4) глобальные оценочные установки.

Губительному мышлению Эллис противопоставляет «разумные рассуждения»: в их основе лежат убеждения, отражающие аксиомы экзистенциально-гуманистического направления в психотерапии: 1) все люди свободны; 2) все люди сами отвечают за свою жизнь; 3) все люди автономны.

*Озабоченность, грусть, сожаление, огорчение, раздражение* называются в РЭПТ «здоровыми» негативными эмоциями, поскольку сопровождают рациональные оценки-предпочтения, принадлежащие «В», и способствуют возникновению у людей желаний

добиться изменения неблагоприятной ситуации «А» в лучшую сторону. *Тревога, депрессия, вина, стыд/смущение, гнев* – «нездоровые негативные эмоции», предположительно возникающие из иррациональных оценок-долженствований, имеющихся в «В». В отдельных случаях нездоровые «С» могут быть результатом внутренних биологических дефектов, как в случае эндогенной депрессии.

Для психологически здоровых людей характерны здоровые отрицательные эмоции, если их желания не будут исполняться. Эти эмоции предполагают конструктивные мотивационные тенденции, поскольку помогают людям устранить препятствия на пути к достижению цели, а также конструктивно изменить то, что не может быть реализовано.

В развитии конфликтологической культуры личности ценными являются идеи экзистенциально-гуманистического направления, на которые опирался А. Эллис, а также его идея о здоровых и нездоровых негативных эмоциях, что особенно необходимо для обеспечения эмоциональной регуляции и саморегуляции.

Таким образом, поведенческая психотерапия фокусируется на работе с поведением человека в широком смысле – включая разнообразные «внешние» и «внутренние» ответы-реагирования. Она стремится улучшить это «реагирование», исходя из трудностей, заявленных самим человеком. Наиболее эффективными оказались когнитивно-бихевиористские подходы, в частности, рационально-эмотивная поведенческая терапия А. Эллиса. С помощью психолога клиент «заменяет» свои представления, которые являются причиной неадекватного поведения и переживаний, внешних и внутренних конфликтов, на более конструктивные.



#### 4.4. Экзистенциально-гуманистические концепции конфликтов и условий их преодоления

Экзистенциальное консультирование, создателями которого являются Р. Мэй [223] и И. Ялом [379] – это динамическая теория, в которой главный акцент делается на противостоянии клиента универсальным экзистенциальным беспокойствам: смерть, свобода, изоляция и бессмысленность, ведущим к возникновению чувства тревоги. Согласно данным авторам, быть человеком – это значит быть тревожным. Тревога неизбежно присутствует в человеческой жизни. Вина также является частью человеческого существования и тесно связана с личной ответственностью. Цель психотерапии – помочь клиентам успешно справляться с чувством тревоги, которое человек испытывает вследствие осознания экзистенциальных предельных беспокойств: смерть, свобода, изоляция и бессмысленность; помочь людям обрести свободу для осознания и осуществления своих возможностей, научить творить, сделать человека «артистом собственной жизни».

Чтобы продемонстрировать отличие понимания сути базисного конфликта человека в экзистенциальной психологии, И. Ялом сравнивает его с описанием базисного конфликта в психоанализе. Если в классическом психоанализе основной конфликт – это конфликт между подавленными инстинктивными устремлениями, если в неотрейдицистской трактовке – это конфликт с интернализированными значимыми взрослыми, то экзистенциальный подход считает, что базисный конфликт человека – это «конфликт, возникающий вследствие столкновения индивидуума с данностями существования». Свою знаменитую книгу «Экзистенциальная психотерапия» И. Ялом посвящает рассмотрению четырех данностей, четырех первичных проблем человеческого существования – смерть, свобода, изоляция и бессмысленность. Именно столкновение человека с этими проблемами порождает экзистенциальный конфликт [379].

В нашем понимании, практически на любой социальный конфликт можно смотреть через призму названных данностей. Любая ситуация, представляющая прямо или опосредованно,

сразу или через какое-то время, угрозу существованию человека, чревата конфликтом. Человек из-за страха смерти может пойти на самые решительные действия, в том числе и деструктивного характера. Способности перебороть страх, принять страх, или предпринять конструктивные действия, позволяющие ему снять страх, – те способности, с которыми необходимо работать, которые нужно развивать.

Что касается свободы, то, признавая право быть свободным за собой, мы нередко отказываем в этом праве другим, даже отказываемся понимать это право. Ограничения также необходимы людям, но они действенны только тогда, когда приняты человеком, когда он понимает, что они также необходимы.

Не в меньшей степени конфликтогенными являются ситуации, когда человек ощущает социальную изоляцию. Возможность оказаться непринятым, непонятым вызывает произвольное стремление отстоять свое право на принятие и уважение, что, к сожалению, нередко осуществляется деструктивными способами.

Тем более ситуация чревата конфликтами, когда человек начинает осознавать бессмысленность происходящего, того что он делает. Он не понимает, зачем это нужно делать, зачем что-то нужно делать именно так, а не иначе. Не получая рациональных объяснений, он может отказаться от какой-то деятельности, что в итоге приводит к конфликту с окружающими.

Способ работы экзистенциального терапевта – усиление субъективности человека через осознание себя и своего существования в этом мире, при этом роль терапевта заключается в инициировании процесса исследования клиентом глубин своей собственной души.

*Клиент-центрированный подход* – это концепция, разработанная К. Роджерсом на основе принятия и безусловного внимания к клиенту [270]. Особо подчеркиваются взаимоотношения между психологом и клиентом как средство достижения личностных изменений. Краеугольным камнем концепции К. Роджерса является идея о том, что человек обладает собственной, внутренней актив-

ностью, стремлением к росту, прогрессу, реализации своего внутреннего потенциала. Он не нуждается в надзоре и управлении. Единственное, что может сделать психотерапевт – способствовать развитию собственной активности человека.

Согласно К. Роджерсу, существуют три условия, которые обеспечивают рост и развитие личности, – идет ли речь об отношении между терапевтом и клиентом, родителем и ребенком, лидером и группой, учителем и учащимся, руководителем и подчиненным:

- подлинность, искренность или конгруэнтность терапевта;
- безусловное позитивное принятие терапевтом клиента (позитивное, уважительное отношение к нему);
- эмпатическое понимание.

*Эмпатическое понимание.* Психолог должен воспринимать мир клиента таким, каким видит его сам клиент, переживать события так же, как их переживает клиент. К. Роджерс писал о том, что консультантам следует «влезать в башмаки» и «пробираться под кожу» своих клиентов, чтобы лучше понимать их личный субъективный мир. Эмпатически отреагировать – это дать клиенту новое понимание того, что психолог его действительно понимает. Это понимание может быть выражено прямой формулировкой переживаний клиента, например, «Вы чувствуете обиду», «Вы чувствуете, что как будто раздваиваетесь», или же метафорической – «На вас много навалилось». При этом следует избегать банальных сентенций типа: «Я вас хорошо понимаю».

В результате такого взаимодействия человек начинает менее резко судить себя, у него развивается способность к самопринятию и исчезает стремление к защитному поведению. Эмпатия к человеку – это условие освобождения его от защит, механизм поддержки конструктивных начал личности.

*Безусловное позитивное принятие.* Понятие безусловного позитивного принятия (*unconditional positive regard*) было изначально предложено и разработано С. Стендалем в неопубликован-

ной диссертации (1954). Терапевт переживает безусловное позитивное принятие, если чувствует принятие каждого аспекта опыта клиента, как если бы он являлся его частью.

Далеко не каждый человек встречает в жизни безусловно позитивное отношение к себе. Прежде всего – это материнское отношение, которое очень редко воспроизводится во взрослой жизни. Принятие предполагает позволение другому человеку непосредственно переживать свои чувства – смущение, обиду, возмущение, страх, гнев, смелость, любовь или гордость. Эмпирическими проявлениями безусловного позитивного принятия в общении являются: отсутствие отвержения и отвращения по отношению к чему-либо, что говорит и что выражает другой человек; нет ни одобрения, ни осуждения; есть просто принятие, ощущение теплоты к человеку, к его слабостям, несовершенствам, проблемам, и к его сильным сторонам, к его потенциалу в целом; нет склонности судить и оценивать то, что сообщает партнер по общению. Человек должен чувствовать, что его воспринимают как самостоятельного, значительного человека, который волен говорить и действовать, не опасаясь осуждения.

Безусловное позитивное отношение также не означает, что нужно одобрять все поступки своих оппонентов. Ведь, например, оппонент может физически угрожать вам.

*Конгруэнтность* – подлинность, искренность в отношениях; отказ от маски профессионала или от какого-нибудь иного камуфляжа, который мог бы разрушить атмосферу эволюций человека, лежащую в основе этого метода. Психолог не должен играть никакой роли: улыбаться, когда совсем не до улыбки, печалиться, когда не печально; он должен быть самим собой. Средством психологической помощи является личность психолога, а не технические приемы. Необходимо избегать интеллектуального подхода, который характеризуется тем, что с клиентами обращаются как с объектами. К. Роджерс стремился преодолеть барьер между собой и клиентом, выступая в роли реального, несовершенного человека, разделяющего подлинные чувства клиента. Такая позиция психо-

лога приводит к тому, что клиент меньше нуждается в оборонительной позиции и во внешнем уважении, ему не нужно играть никакой роли, он может проявить себя таким, какой он есть. Между психологом и клиентом может возникнуть взаимная конгруэнтность (взаимное соответствие) и консультант получает возможность больше влиять на внутренний мир клиента посредством своего внутреннего мира. Хотя психологи становятся более привлекательными, когда используют техники, важнее то, какие отношения устанавливаются между ним и клиентом. Главное – не делать что-то вместе с клиентом, а быть с клиентом. Конгруэнтность психолога не означает, что он «нагружает» клиента своими чувствами и проблемами и импульсивно высказывает любую мысль, пришедшую ему в голову. Конгруэнтность связана с готовностью выразить свои устойчивые чувства, быть открытым в контакте, уклониться от соблазна – спрятаться под маской профессионала.

Все названные условия необходимы для конструктивного общения и преодоления конфликтов. Разработанные в русле данной концепции упражнения и техники могут использоваться в развитии конфликтологической культуры специалиста.

Таким образом, клиент-центрированная терапия К. Роджерса провозглашает своей целью реализацию потенциала человека, наделенного естественным стремлением к развитию и адаптации, обретение им возможности такого развития. Психотерапевтический процесс – это прохождение клиентом через стадии «разблокирования» внутренней коммуникации между частями «Я», развитие диалога в общении человека с самим собой. Усиление личной конгруэнтности человека, а также его конгруэнтности в общении является также основным способом преодоления интерперсональных трудностей.

*Гештальттерапия* – концепция и метод, созданные Фредериком Перлзом под влиянием идей гештальт-психологии, экзистенциализма, психоанализа и, в частности, теории Райха о физиологических проявлениях вытесненного психологического материала. Ф.Перлз перенес закономерности образования фигуры, установленные гештальтпсихологией в сфере восприятия, в область

мотивации человеческого поведения. Человеческий организм – это целостная система. Психические расстройства обусловлены у людей тем, что их личность не составляет единого целого, т.е. *гештальта*. Для нормального функционирования необходимы идентификация данного человека с его формирующимся «Я» и сохранение контакта с чувствами. Самоактуализирующиеся (самостоятельные) люди – это люди, которые находятся в контакте со своим организмическим «Я» или со своими чувствами [246].

Цель гештальттерапии – помочь человеку обрести самого себя, стать аутентичным. Ключевыми состояниями, определяющими аутентичность, являются – подлинность, уникальность, способность быть самим собой и жить полной жизнью, стремление к своему неповторимому стилю жизни, который не копирует какие-либо авторитетные фигуры и не подражает им, и т.п. Для того чтобы удовлетворять свои потребности (или закрывать незавершенные гештальты), индивидуумы должны уметь осознавать, в чем они нуждаются, а также уметь управлять собой и окружающей средой, чтобы получать то, что им необходимо.

В переводе с немецкого существительное *gestalt* означает «форму» или «образ», а среди значений глагола *gestalten* имеются следующие: «формировать», «придавать форму», «моделировать», «организовывать», «структурировать». Это понятие, взятое Ф. Перлзом из гештальт-психологии, в которой оно относилось к законам восприятия и обозначало целостность и структурность, и переносится им на потребностно-мотивационную сферу человека. Возникновение и удовлетворение потребности рассматривается как процесс возникновения и завершения гештальта.

Каждая потребность стремится к своему удовлетворению-завершению. Как только потребность удовлетворена, гештальт завершается, то есть теряет свою значимость. Он отступает на задний план, освобождая место для формирования нового гештальта. Если потребность не удовлетворяется, нарушается весь процесс образования новых потребностей, так как неудовлетворенная потребность или незавершенный гештальт забирает энергию у орга-

низма, снова и снова пытаюсь быть завершённым. Так, ребенок, недополучивший признания и похвалы от родителей, в своей взрослой жизни будет компульсивно совершать действия, направленные на получение признания (участвовать в конкурсах, добиваться высокого социального статуса и т.п.). При этом все другие потребности, например, в теплых отношениях с людьми, творческом самоопределении, будут заблокированы, так как неудовлетворенная потребность будет забирать всю энергию человека.

Для того чтобы быть способным формировать и завершать гештальт, человек должен уметь осознавать, в чем он нуждается, а также уметь управлять и окружающей средой, чтобы получить то, что ему необходимо. Для этого важно полностью осознавать себя в настоящий момент. «Нас с детства учили думать, что в жизни есть два крана: на одном написано «Удовольствие», на другом – «Боль». Теперь мы, наконец, выяснили, что есть всего один кран, и называется он «Осознание». Когда мы думаем, что перекрываем кран под названием «Боль», мы в действительности полностью отключаем осознание. Мы перестаем чувствовать боль, но удовольствие тоже. Мы не чувствуем ничего. Мы становимся пустыми, мертвыми. Цель гештальттерапии – держать кран с осознанием открытым, чтобы его течение было полным и чистым, а если произойдет закупорка – прочистить» [88, с.25].

Ф. Перлз выделил три зоны осознания:

- внутреннюю: явления и процессы, происходящие в теле;
- среднюю: фантазии, верования, отношения;
- внешнюю: внешние события, которые отражаются сознанием.

При неврозе преобладает тенденция к сосредоточению на средней зоне за счет исключения из сознания двух первых. Многие люди не могут пребывать в сознании своего переживаемого опыта дольше нескольких секунд, постоянно возвращаются к воспоминаниям или фантазиям о будущем. Такая излишняя склонность к фантазированию, интерпретации нарушает естественный ритм процесса сознания, вынуждает клиента сосредоточиваться на

прошлом и будущем в ущерб настоящему. Саморегуляция же организма зависит от осознания настоящего и от способности жить в полной мере по принципу «здесь и теперь».

Гештальт-психологи интересуются малейшими деталями поведения клиента «здесь и сейчас», обращая внимание на каждый жест, слово, фразу, ритм дыхания и стараясь понять причины, заставившие их клиента взять на вооружение вредное для него поведение.

Идеи гештальт-терапии могут использоваться в развитии культуры чувств. Способность сосредотачиваться на переживаемых чувствах является обязательным условием последующей работы с ними и преобразования их.

Также в гештальт-терапии огромное значение придается ответственности. Считается необходимым, чтобы клиент согласился взять на себя ответственность за все свои мысли, чувства и поступки. Это также означает, что человек должен принять за основу принцип: чтобы ни сделали другие люди, его реакция на это возникает в его сознании и в его организме и зависит от его отношения к ситуации. Недаром слово «ответственность» содержит в себе корень «ответ» – желание в буквальном и переносном смысле отвечать за себя поможет измениться в нужную сторону.

Таким образом, с точки зрения гештальт-терапии, утрата целостности личности, ее фрагментированность является следствием нарушения внутренней гармонии личности. Ее восстановление является основной целью гештальт-терапии, которая акцентирует внимание на взаимодействии противоречащих друг другу, противостоящих сторон «Я» человека. В осознании этих противоположностей и ранее дифференцированных частей своего «Я» гештальт-терапия видит способ формирования и завершения гештальта, что, в свою очередь, является путем преодоления конфликтов. Теоретическое понимание личностного конфликта как дезинтеграции личности и возможности ее преодоления через внутренний диалог нашло прямое выражение в хорошо известных приемах инициации этого диалога в практике гештальт-терапии [80].



Близкой к идеям экзистенциально-гуманистического направления является *позитивная психотерапия по Н. Пезешкиану* [244] и *Х. Пезешкиану* [245]. Латинское слово *positum* означает «фактический», «реальный». Реально существующими в данном подходе считаются не только нарушения, неудавшиеся попытки решения проблем, но также способности и возможности, присущие каждому человеку, которые помогут ему найти новые, может быть, лучшие решения.

Важное значение в работе с клиентом, как считают авторы, уделяется проработке актуальных и базальных конфликтов.

Актуальный конфликт складывается под воздействием внешних событий (например, смена места работы, смерть близких и т.д.), микротравм в значимых межличностных отношениях при недостаточной способности к преодолению этих проблем. Авторы выделяют первичные (любовь, надежда, доверие) и вторичные способности (вежливость, честность, послушание, бережливость, пунктуальность и т.п.). Типичным базальным конфликтом является конфликт между «честностью и вежливостью». Ярко выраженная вежливость способствует социально-обусловленному поведению агрессии, парасимпатикотонии и тревоге; доминирование же честности приводит к симпатикотонии и агрессии. Эти «пусковые механизмы» вызывают функциональные расстройства, а при наличии «зон наименьшего сопротивления» - и соматические или психические нарушения.

Для преодоления межличностных конфликтов в позитивной психотерапии используется пятиступенчатая стратегия: 1) дистанцирование (наблюдение) – отказ от критики, от стереотипных оценок; 2) инвентаризация (описание) – оценка способностей партнера, как негативных, так и позитивных, характерных для самого пациента или желательных для него; 3) ситуативное ободрение – подкрепление хорошего и правильного, с точки зрения пациента, поведения партнера; 4) вербализация – выбор соответствующей ситуации и стратегии обсуждения проблемы с партнером; 5) расширение целей – выбор новых целей и сфер взаимодействия с

партнером с учетом его позитивных качеств и без переноса негативного опыта [Цит. по: 144]. В числе используемых психотехник особое значение придается притчам.

Согласно Н. Пезешкиану, притчи – это не просто тексты, не просто рассказы. В них заложена определённая идея, определённый урок, который человек должен вынести из нее. Если использовать притчи как инструмент развития сознания, они научат ваш ум работать нелинейно, помогут выработать целостное видение реальности, развить внимание, интуицию и воображение, выйти на более глубокий уровень решения. Красивая притча, легенда, история послужит замечательной иллюстрацией и поможет избежать длинных объяснений и ненужных дискуссий.

Н. Пезешкиан описывает несколько основных психотерапевтических функций притч [244].

А) «Функция «зеркала».

Притча дает возможность иносказательно и деликатно обратить внимание человека на его собственную личность, характерные особенности возникшей проблемы, вредные привычки, ошибки и стереотипы поведения.

Б) «Депо».

Притча позволяет оказать воздействие не только в момент рассказа, но и, оставаясь в памяти человека, незримо влиять на его мышление и в отдаленном периоде. Притчи – это косвенные указания, намеки, которые приникают в сердца подобно семенам. В определенное время или сезон они прорастут и дадут всходы.

В) Возможность альтернативного выбора.

Рассказанная история включает дидактический компонент, недирективно обучая пациента использованию альтернативных вариантов и расширяя репертуар его выбора в определенных ситуациях.

Г) Освоение нового культурного пространства.

Сказки и притчи других народов позволяют лучше и глубже понять их взгляды, мировоззрение, традиции, культуру и перенять что-то ценное, расширяя свой кругозор и развивая личность.

Д) Принятие ответственности.

История не является директивной инструкцией, поэтому стимулирует пациента делать из нее свои выводы, принимать самостоятельные решения и брать за них ответственность. Значительный потенциал содержат притчи для развития ценностно-смысловой сферы личности.

Как видим, в существующих на сегодняшний день концепциях психологической помощи заложен значительный потенциал для снижения конфликтности как личности, так и общества в целом. Задача практического психолога по преодолению конфликта человека «состоит в инициировании и организации его диалога как наиболее конструктивной формы разрешения конфликта с самим собой или другими людьми» [80, с.372]. Обучение различным психотехникам в процессе разрешения конфликтов позволит восстанавливать внутреннюю гармоничность личности.

### **Выводы**

1. Конфликты не являются чем-то внешним по отношению к человеку, во что он оказывается вовлеченным помимо своих личностных особенностей. Конфликты являются следствием многих сторон его личности и взаимодействующих с ним людей. Мужчины и женщины испытывают различного рода жизненные трудности, но не все вступают в открытый конфликт с окружающими. Выбор стиля поведения в проблемной ситуации во многом определяется качествами и свойствами личности человека. Актуальным в связи с этим стали исследования проблем психологического здоровья человека, чему посвящен целый ряд исследований.

2. Анализ наиболее известных психологически ориентированных зарубежных концепций психотерапии позволил выявить отличия в понимании психологически здоровой/нормальной личности и присущих ей особенностей. Так, в психоанализе З. Фрейда здоровая личность характеризуется способностью продуктивно работать и поддерживать удовлетворительные межличностные отношения. В аналитической психологии К. Юнга психической нормой (идеалом) считается «пластичность», то есть умение человека

пользоваться любой из ориентаций (интроверсией или экстраверсией) там, где она подходит. В индивидуальной психологии А. Адлера здоровая личность – это личность, способная к продуктивной социальной активности, которой свойственны: наличие социального интереса, социально-ориентированного поведения и когнитивных социально-ориентированных допущений. В телесно-ориентированном подходе В. Райха здоровая личность обладает генитальным характером, со свойственными ей особенностями. В клиент-центрированном подходе К. Роджерса говорится о полноценно функционирующей личности. В транзактном анализе Э.Берна идеал заключается в достижении личностью автономии. Характеристики психологического здоровья представлены также в работах многих других авторов. Следует отметить, что принципиальных различий в таких характеристиках не выявлено; различия касаются, в основном, в объяснения психологических механизмов их функционирования.

3. В рамках каждой концепции и подхода к обеспечению психологического здоровья разработаны приемы и способы развития соответствующих свойств и качеств личности, предстающие как конкретные психотехнологии. Многие из них могут быть использованы самостоятельно в целях наделения человека качествами и способностями, позволяющими ему как не допускать конфликтов, так и эффективно решать проблемы межличностного взаимодействия.

## ГЛАВА 5. ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА И ФОРМИРОВАНИЕ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

### 5.1. Содержание и компоненты конфликтологической- культуры личности

Все вышеизложенное, касающееся самого понятия «конфликт», значимости развития психологической и конфликтологической культуры личности, необходимости выявления уровней, элементов и создания психолого-педагогических условий формирования конфликтологической культуры, позволили сформулировать следующие положения и идеи, касающиеся развития конфликтологической культуры личности.

*Конфликтологическая культура личности специалиста* – это интегративное качество, включающее культуру мышления, культуру чувств, коммуникативную и поведенческую культуру, основывающееся на гуманистических ценностях ответственности, свободы, личностной автономии и самореализации и проявляющееся в оптимальных, соответствующих данному контексту стилях поведения в конфликте, обеспечивающих конструктивное решение проблем межличностного взаимодействия и общения. Конфликтологическая культура являет собой высший уровень конфликтологической подготовки человека.

В своем результативном аспекте *конфликтологическая подготовка* – совокупность знаний, умений, способностей и качеств личности, обеспечивающих конструктивное решение проблем и управление конфликтами, возникающих в ходе межличностного взаимодействия в различных ситуациях общения. Уровнями конфликтологической подготовки выступают: *базовая поведенческая активность; конфликтологическая грамотность, конфликтологическая компетентность, конфликтологическая культура личности* (рис. 2).



**Рис. 2. Уровни конфликтологической подготовки личности**

*Базовая поведенческая активность в проблемной ситуации* – базовая поисковая активность субъекта, направленная на изменение конфликтной ситуации. Выражается в различных формах поведения и прежде всего в «агрессии» (противодействии) или «бегстве» (уходе). Феномен поисковой активности предложен В. Ротенбергом, он знаменует собой активно-оборонительное поведение, которое противостоит пассивно-оборонительному поведению, т.е. отказу от поиска. Соответственно, для формирования конфликтологической культуры желательно, чтобы человек обладал поисковой активностью и связанной с ней способностью к активно-оборонительному поведению [278].

Проблема, лежащая в основе конфликта, вызывает у человека стрессовую реакцию и связанное с ней поведение, которое, согласно исследованиям В.В. Аршавского, В.С. Ротенберга и др., может быть пассивно-оборонительным или активно-оборонительным. Активно-оборонительное поведение отличается от пассивно-оборонительного по критерию поисковой активности, под которой понимается «активность, направленная на изменение ситуации (или отношения к ней) при отсутствии определенного прогноза результатов этой активности и постоянном учете достигнутых результатов» [278].

Потребность в поиске и способность к поисковому поведению формируется на ранних этапах индивидуального развития.

Систематический отрицательный опыт (столкновение с непреодолимыми трудностями) на этих этапах приводит к снижению поисковой активности, а в дальнейшем у взрослых – к реакции по типу отказа от поиска, формированию пассивно-оборонительного поведения. Отказ от поиска опасен и вреден для организма [277], носит для человека деструктивный характер.

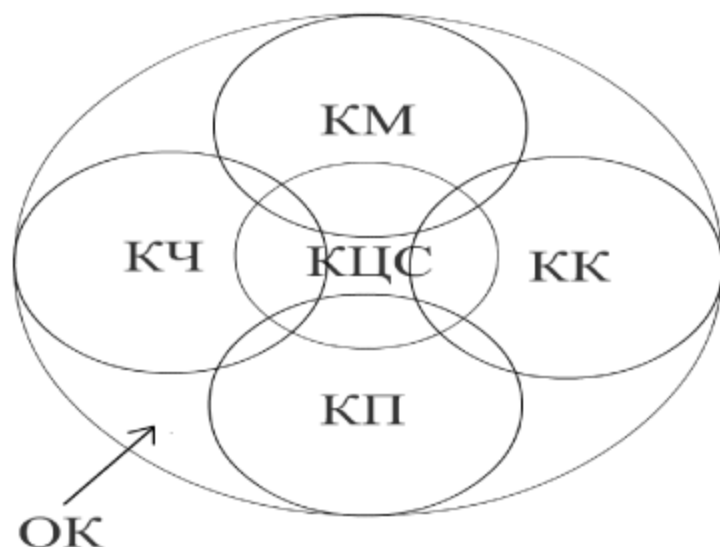
*Конфликтологическая грамотность* представляет собой уровень конфликтологической подготовки, проявляющийся в житейском интуитивном опыте, бытовой осведомленности, мифологическом сознании личности, позволяющий конструктивно решать проблемы и противоречия межличностного взаимодействия, без особого осознания и теоретического понимания механизмов, лежащих в их основе. Свое развитие конфликтологическая грамотность получает уже в дошкольном возрасте, в следовании нормам общения в сюжетно-ролевых играх, играх с правилами, а также в нормах и правилах конструктивного решения проблем на уровне реальной бытовой, межличностной, эмоционально-непосредственной коммуникации.

Понятие «конфликтологическая грамотность» использует, в частности, М.С. Мириманова, характеризуя ее как овладение стратегиями эффективного взаимодействия, способами предупреждения и разрешения конфликтов, возможностями перевода конфликта конструктивное русло, навыками саморегуляции в конфликте и т.п.. Данная характеристика значительно шире предлагаемого нами варианта. По-видимому, это связано с тем, что конфликтологическая грамотность рассматривается М.С. Миримановой в контексте развития социальной компетентности и не соотносится с конфликтологической культурой личности [213].

*Конфликтологическая компетентность* – это система научных знаний о конфликте и умений управлять им, целенаправленно развиваемых в процессе конфликтологической подготовки применительно к ситуациям учебного и профессионального взаимодействия субъектов общения, а также организованной жизнедеятельности. Она включает, согласно различным авторам, следующие

компоненты: гностический, конструктивный (регулятивный), коммуникативный, нормативный и рефлексивно-статусный компоненты (Е.Н. Богданов, В.Г. Зазыкин [44]); информационно-ценностный, интегративно-деятельностный и мотивационный компоненты (А.А. Кузина [169]).

*Конфликтологическая культура личности* неоднородна по своему составу и включает в себя следующие компоненты: культуру мышления (КМ); культуру чувств (КЧ); коммуникативная культура (КК); поведенческую культуру (КП), базирующихся в свою очередь на гуманистических ценностях, составляющих культуру ценностно-смысловой сферы (КЦС) (рис.3).



**Рис. 3. Компоненты конфликтологической культуры личности**

*Обозначения:*

*КЦС – культура ценностно-смысловой сферы;*

*КМ – культура мышления;*

*КЧ – культура чувств;*

*КК – коммуникативная культура;*

*КП – поведенческая культура;*

*ОК – ощущение контекста.*



Содержание названных компонентов характеризуется следующими особенностями.

*Культура ценностно-смысловой сферы:* совокупность гуманистических ценностей, обуславливающих личностную значимость конструктивного поведения человека в конфликте. Базовыми из них, в частности, являются: ответственность, свобода, личностная автономия и самореализация.

Развитие личности, по Л.С. Выготскому, обусловлено освоением индивидом ценностей культуры, которое опосредовано процессом общения. По его словам, значения и смыслы, зарождаясь в отношениях между людьми, в частности, в прямых социальных контактах ребенка со взрослыми, затем посредством интериоризации «вращиваются» в сознание человека: «*Всякая функция в культурном развитии появляется на сцену дважды, в двух планах, сперва – социальном, потом – психологическом, сперва между людьми как категория интерпсихическая, затем... как категория интрапсихическая*» [71, с. 197-198]. С.Л. Рубинштейн также пишет, что ценности «производны от соотношения мира и человека, выражая то, что в мире, включая и то, что создает человек в процессе истории, значимо для человека» [281, с.369].

Особое внимание системе ценностей человека уделяется в экзистенциально-гуманистической психологии. А. Маслоу выделяет две основные группы ценностей: Б-ценности (ценности бытия) – высшие ценности, присущие самоактуализирующимся людям (истина, добро, красота, целостность, преодоление дихотомии, жизненность, уникальность, совершенство, полнота, справедливость, порядок, простота, легкость без усилия и др.); Д-ценности (дефицентные ценности) – низшие ценности, поскольку они ориенти-

рованы на удовлетворение какой-то фрустрированной потребности (мир, покой, сон, отдых, зависимость, безопасность и т.д.) [209].

Именно высшие ценности, на наш взгляд, лежат в основе конфликтологической культуры личности; при этом особую роль играют такие ценности, как *свобода, ответственность, автономия*.

Поскольку все люди свободны, никто не обязан поступать так, как нам хочется. Человек должен выполнять обязательства, которые он дал (например, взял в долг деньги и обещал вернуть, заключил контракт, дал обещание), но не должен нарушать основные права других людей: право на жизнь, на свободу, на собственность. В остальных случаях его долженствования не является абсолютно правомерными. Снимая категорию долженствования с других людей, мы значительно снижаем конфликтогенность ситуации.

За все происходящее с нами именно мы несем ответственность в первую очередь. Человек обвиняющий подчеркивает ответственность других, себя представляет жертвой, а свое поведение вынужденным. Конфликтующие, как правило, ожидают друг от друга принятия ответственности и признания вины. Принятие ответственности на себя помогает наполовину снизить напряженность в отношениях. Но для этого человек должен иметь достаточно самоуважения.

Принцип автономии предполагает, что между людьми существуют границы. Разные люди имеют разные мнения, оценки, чувства по отношению к одним и тем же вещам. Никто не обязан иметь сходные с нашими взгляды, или вести себя в соответствии с нашими желаниями, так как это означает вторжение в автономию другого.

*Культура мышления*: способность рационально анализировать конфликтную ситуацию, на основе определенных теоретических знаний, формулировать суть проблемы, выделять главное и второстепенное, делать выводы, использовать их в своем поведении. Способность мысленно визуализировать возможное дальнейшее развитие событий (антиципация на уровне представлений,

творческое воображение), способность представлять образ и ситуацию конфликта с точки зрения всех его участников, установки на сотрудничество, понимание и принятие личности другого, с помощью которых обеспечивается последующая саморегуляция поведения.

*Культура чувств*: способность воспринимать конструктивный и деструктивный характер своих переживаний и управлять ими, в частности, преодолевать деструктивные переживания – гнев, агрессию, страх, депрессию; способность проявлять оптимизм, сохранять спокойствие, уравновешенность, эмоциональную устойчивость в проблемных ситуациях, проявлять эмпатию, толерантность.

*Коммуникативная культура*: готовность и способность к диалогу, способность адекватно вербализовать свои и чужие переживания, владение «я-сообщением», техниками «активного слушания», «ассертивного» общения и др.

*Поведенческая конфликтологическая культура* выражается в способности действовать и решать проблемы таким образом, чтобы не допускать конфликта или его эскалации, конструктивно управлять конфликтом на всех его этапах (включая профилактику, прогнозирование, предотвращение, диагностику, урегулирование/ разрешение, контроль); она предполагает оптимальный в сложившейся ситуации стиль поведения, включая тем самым в себя коммуникативную культуру. *Коммуникативная культура* проявляется в способности личности к конструктивному диалогу, адекватной вербализации своих и чужих переживаний, стремлений и желаний, владении приемом «я-сообщение», техниками «активного слушания», «ассертивного» общения и др.

Предложенный состав компонентов конфликтологической культуры личности не является универсальным. Он может быть дополнен и пересмотрен. В частности, культуру мышления, воображения и чувств можно объединить в *когнитивно-эмоциональную культуру*. Отдельно можно выделить *рефлексивную культуру*. Все эти компоненты взаимосвязаны друг с другом, их разделение

условно и необходимо для отслеживания и развития конфликтологической культуры в целом. К тому же, предложенные компоненты соответствуют психологическим компонентам конфликта (*мотивационный компонент, когнитивный компонент, аффективный компонент, поведенческий компонент*).

В каждом отдельно взятом обществе вырабатываются свои нормы и правила поведения в ситуации конфликтного взаимодействия, другое дело, что осваиваются и усваиваются они различными людьми по-разному. Конфликтологическая культура личности является частью общечеловеческой культуры, обеспечивающей стабильность, сохранность и возможность конструктивного развития общества.

Формирование конфликтологической культуры происходит в соответствии с механизмами психосоциального развития человека, представленными в культурно-исторической психологии. Согласно Л.С. Выготскому, культурное развитие включает не только присвоение ребенком культурно заданных средств и действий с предметами, но и присвоение культурно заданных отношений с другими людьми, овладение культурно заданными средствами владения собой, своей психической деятельностью, своим поведением. Только в результате всего этого развиваются собственно человеческие, высшие психические функции и формируется личность. Высшие психические функции – это результат интериоризации социальных отношений. Переходя во внутренний план, социальные отношения преобразуются в стратегии и правила, которые, в свою очередь, становятся структурной основой психического функционирования [72, том 4].

Соответственно, чтобы чем-то овладеть, что-то присвоить, нужно это узнать и понять. Применительно к развитию конфликтологической культуры первоначально имеет смысл говорить о конфликтологической грамотности. Основы культуры поведения в конфликтной ситуации, эмоциональное отношение к происходящему закладываются в раннем опыте ребенка. Рассматривая источники психической депривации в детском возрасте, чешские

психологи Й. Лангемейер и З. Мартейчик подчеркивали, что ребенок, проживающий в изоляции от культуры современного общества, подвергается опасности, что у него не возникнет потребности жить культурно, то есть потребность в приобретении тех ценностей, которые признаются обществом [175].

В детском, как и в подростковом и юношеском возрасте, овладение культурно заданными действиями и отношениями возможно, прежде всего, в общении ребенка и взрослого. Применяя к себе культурно заданные действия и отношения, взрослеющий человек начинает применять их к другим людям.

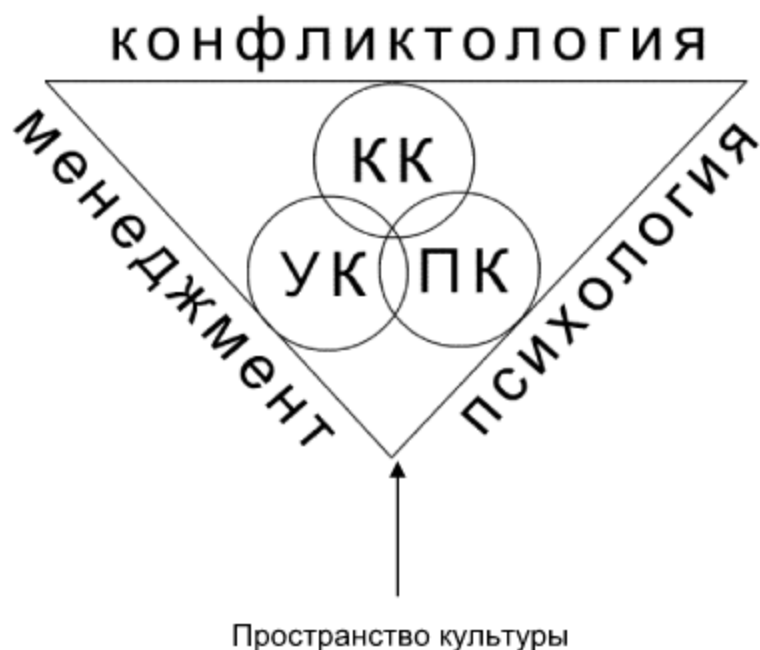
Особое значение формирование конфликтологической культуры, приобретает при подготовке специалистов, которые будут оказывать в своей работе целенаправленное влияние на других людей. Так, педагог должен влиять на учащихся с целью оптимизации их учебной деятельности, руководитель – на подчиненных, коллеги по работе друг на друга для поиска оптимальных вариантов решения возникающих проблем и достижения стоящих перед ними целей.

В этой связи, другой, пересекающейся с конфликтологией отраслью научного знания, является менеджмент с разрабатываемой в его системе культурой управления (рис. 4), в том числе и управления конфликтами. Можно привести примеры и других наук (социология, организационное поведение, социальная психология и др.), в рамках которых рассматриваются различные социальные конфликты и

Введение понятия «конфликтологическая культура» позволяет, на наш взгляд, выйти в психосоциальном развитии человека за пределы конфликтных отношений, что обычно имеет место при рассмотрении конфликтной и конфликтологической компетентности. В этом случае речь идет фактически о вершинном свойстве личности, целенаправленное формирование и развитие которого, начиная с детского возраста и продолжаясь развиваться всю созна-

тельную жизнь, позволяет охватывать многие стороны жизнедеятельности человека, снижая тем самым уровень конфликтности в обществе.

Что включает содержание курса «Конфликтология» в дополнение к традиционному содержанию?



**Рис. 4. Интеграция конфликтологической культуры личности с другими базовыми культурами**

Обозначения: *КК* – конфликтологическая культура; *УК* – управленческая культура; *ПК* – психологическая культура

Во-первых, психологическую характеристику конфликта. В отличие от философско-социологических традиций рассмотрения конфликта через призму противоречия, предлагается социально-психологический подход к рассмотрению конфликта, как проявления интерактивной стороны общения, включающего *когнитивный*

компонент, *аффективный компонент, поведенческий компонент, мотивационный компонент*. Преодолению каждого из этих компонентов способствует сформированность определенных качеств и свойств личности, соответствующий набор которых представлен в табл. 2.

Таблица 2

**Психологические компоненты конфликта и условия их преодоления/предотвращения**

№ п/п	Компоненты конфликта и формы проявления	Содержание	Условия преодоления
1	Когнитивный (недовольство, разногласие, раздор, вражда)	Наличие противоречия в виде рассогласования: знаний, умений, личностных качеств; функций управления; эмоциональных, психических и других состояний; технологических, экономических и других процессов; целей, средств, методов деятельности; мотивов, потребностей, ценностных ориентаций; взглядов, убеждений; в понимании, интерпретации информации; ожиданий, позиций;	Владение теоретическими знаниями о сущности, природе, структуре, динамике, стратегиях, видах конфликта и управлении им; сформированность интеллектуальных операций анализа, синтеза, сравнения, классификации, интерпретации конфликтов; способность к рефлексии во всех ее проявлениях

№ п/п	Компоненты конфликта и формы проявления	Содержание	Условия преодоления
2	Аффективный (гнев, негодование, возмущение, досада, тревога, огорчение, обида, зависть и др.)	Эмоции, чувства, переживаемые конфликтующими по поводу возникшей проблемы и по отношению друг к другу.	Позитивный эмоциональный фон настроения; отсутствие длительных деструктивных эмоциональных состояний (тревоги, паники, отчаяния, страха, агрессии); эмоциональная уравновешенность; способность к эмоциональной саморегуляции, конфликтоустойчивость; стрессоустойчивость; эмпатия и др.
3	Поведенческий (захват территории, ресурсов, оскорбления, угрозы, физическое уничтожение противника)	Общение, поведение или деятельность, выражающие несогласие с оппонентом, ограничивающие его активность или наносящие ему материальный, моральный, иной вид ущерба; общение и действия, направленные против другого человека, группы, государства, общества	Ассертивность, конструктивный неконформизм, гибкость поведения, толерантность; коммуникативные и организаторские умения; конкретно-практические умения прогнозировать, диагностировать, предотвращать, регулировать, разрешать, контролировать протекание конфликта в соответствии с контекстом их протекания; конструктивные копинг-стратегии



№ п/п	Компоненты конфликта и формы проявления	Содержание	Условия преодоления
4	Мотивационный (напряжение, вызванное неудовлетворенными потребностями и приводящее к деструктивной активности)	Потребности, стремления, желания, удовлетворение которых блокировано у конфликтующих	Преобразование потребностей на основе экзистенциально-гуманистических ценностей; отказ от деструктивных потребностей (стремлений, желаний); поиск форм взаимовыгодного удовлетворения потребностей

*Во-вторых*, знакомство с понятиями «конфликтологическая подготовка», «базовая поведенческая активность», «конфликтологическая грамотность», «конфликтологическая компетентность»; «конфликтологическая культура», а также с компонентами последней: культурой мышления, культурой чувств, коммуникативной культурой, культурой поведения и культурой ценностно-смысловой сферы личности, которые в свою очередь связаны с психологическими компонентами конфликта и условиями их преодоления. Выявляется, что преодоление мотивационного компонента конфликта обуславливается, прежде всего, культурой ценностно-смысловой сферы; преодоление когнитивного компонента обуславливается культурой мышления; преодоление аффективного компонента обуславливается культурой чувств; преодоление поведенческого компонента коммуникативной культурой и культурой поведения.

*В-третьих*, знакомство с контекстуальными аспектами конфликтов с целью развития ощущения/осознания контекста.

Понятие «осознание контекста» в психологической литературе соотносится с понятиями «контекстуальная компетентность» [168], «чувствительность к ситуации» [103], «ситуационная проницательность» [383]. Аналогичное понятие, как уже было отмечено

ранее, используют К. Роджерс, Д. Фрейберг [272]. Данная способность проявляется в чувствительности к ситуации, быстроте ориентации в ней, принятии решений с учетом конкретных сложившихся обстоятельств. Осознание контекста выступает в некоторой степени надситуативным фактором и находит отражение во всех компонентах конфликтологической культуры личности.

Например, осознание контекста применительно к коммуникативной культуре личности можно прокомментировать высказыванием А.В. Мудрика [221], который отмечал важность того, чтобы человек владел умением адекватно общаться в различных ситуациях: серьезная беседа предполагает одни требования, «треп» во время отдыха в компании – другие, разговор в гостях, на празднике – третьи (с людьми разного возраста и различной меры близости, родители, учителя, знакомые, приятели, друзья и др.). Не менее существенно умение сотрудничать в различных видах деятельности. Для этого надо уметь сосредотачиваться на той цели, достижению которой посвящено сотрудничество в конкретном случае, выслушивать, понимать различные точки зрения, принимать их или тактично и аргументировано дополнять их или не соглашаться с ними, находить в дискуссии взаимоприемлемые решения и т.д.

В этой связи в процессе преподавания курса «Конфликтология» особое внимание уделяется поиску и предоставлению учебного и фактического материала, позволяющего более дифференцированно подходить к анализу и использованию различных моделей поведения в конфликтной ситуации с учетом разнообразных контекстов.

1) Особенности конфликтного взаимодействия с учетом кросскультурного, пространственно-временного, внутриличностного, возрастного, гендерного, коммуникативного контекстов.

2) Эффективное управление конфликтом предполагает учет типа поведения оппонента, который предстает как один из контекстов управления конфликтом, наглядно проявляется в определенных признаках, наблюдая и понимая причины которых, можно

дать оценку характера конфликту (деструктивный/конструктивный) и использовать соответствующие контексту формы поведения/действия, направленные в случае необходимости на его конструктивное преобразование.

В этой связи в табл. 3 представлены внешне проявляемые и наблюдаемые признаки, свидетельствующие о типах поведения оппонента, по которым может строиться ответная стратегия. Также предложены рекомендации о возможных тактических действиях по управлению конфликтом (Разработана на основе: В. Латыпова [176]).

Таблица 3

**Типы поведения оппонента в конфликтной ситуации**

№ п/п	Типы поведения оппонента	Содержание контекста (проявляемые и наблюдаемые признаки)	Возможные причины	Оценка характера конфликта и рекомендации по управлению конфликтом
1.	Избегание конфликта	Снижение включенности в решение проблемы («Почему мы должны об этом заботиться?»); быстрое принятие внушаемых решений; отказ участников от анализа противоречивых аспектов проблемы; «выпадение» участников взаимодействия; нахождение в центре внимания дискуссии безопасных, не вызывающих споров аспектов в целом более	Усталость участников от конфликта, нежелание продолжать обсуждение проблемы	Деструктивный характер: опасность принятия неэффективных и несовершенных решений. Рекомендация: прекращение обсуждения проблемы, перерыв в отношениях, перевод разговора на нейтральную или позитивную для оппонента тему.

№ п/п	Типы поведения оппонента	Содержание контекста (проявляемые и наблюдаемые признаки)	Возможные причины	Оценка характера конфликта и рекомендации по управлению конфликтом
		«взрывной» темы; незначительный обмен информацией; умолкание ранее активных участников; не предлагаются планы для реализации выбранного решения.		
2.	Эскалация конфликта, нагнетание противодействия	Более длительное, чем предполагалось, обсуждение проблемы; повторение одних и тех же аргументов в поддержку своей позиции; чрезмерное подчеркивание последствий недостижения согласия; использование угроз для защиты своей позиции; возрастание напряжения и враждебности в группе; отсутствие эффективных решений, хотя группа кажется весьма активной работающей; использование аргу-	Фрустрация базовых потребностей участников конфликта (потребности в безопасности, идентичности)	Деструктивный: трудности для нахождения взаимоприемлемых решений, затягивание конфликта. Рекомендация: предоставить оппоненту возможность «выпустить пар», возможен перерыв в отношениях, перевод разговора на нейтральную или позитивную для оппонента тему.

№ п/п	Типы поведения оппонента	Содержание контекста (проявляемые и наблюдаемые признаки)	Возможные причины	Оценка характера конфликта и рекомендации по управлению конфликтом
		ментов против личности; создание коалиций.		
3.	Ориентации на взаимодействие, кооперацию	Внимание и восприимчивость к идеям других; дружелюбие, взаимопомощь, снижение враждебности в отношениях; удовлетворенность группой и ее решениями; повышение самоуважения других; координация усилий на выполнение общего дела; переживание ощущения общности мнений и ценностей, осознание ценности критических замечаний; конфликт понимается как общая проблема.	Уважение участников конфликта к друг другу, желание сохранить и поддерживать позитивные отношения	Конструктивный: эффективная коммуникация между сторонами, способствует принятию обоюдовыгодного решения

3) Широко известны предложенные К.У. Томасом следующие стратегии поведения сторон в конфликтной ситуации: уход, сотрудничество, соперничество, приспособление, компромисс. В качестве основания берутся характер, степень следования участника собственным интересам и мера учета интереса другой стороны. При этом невозможно говорить о единственно правильной

и эффективной стратегии поведения в конфликте. В какой-то ситуации допустимым является один стиль, который совершенно не допустим в другой ситуации. В этой связи для эффективного управления конфликтом при выборе собственной стратегии поведения в конфликте необходимо исходить из характера контекста его протекания.

В табл. 4 представлены ситуации, позволяющие спрогнозировать, какой именно стиль поведения наиболее предпочтителен.

Таблица 4

**Внешние контексты выбора стратегии поведения  
в конфликтной ситуации**

№ п/п	Стиль поведения в конфликте по К.Томасу и Р.Килмену	Вербализация конфликтного переживания	Контекст, когда следует использовать этот стиль	Контекст, когда не следует использовать этот стиль
1.	Стиль конкуренции (жесткое, энергичное настаивание на своем решении, угрозы, требования)	Меня не беспокоит то, что думают другие. Я собираюсь доказать им, что у меня есть свое решение проблемы. Я считаю свое решение верным и готов пойти на все, чтобы его реализовать.	Исход очень важен для вас, и вы делаете большую ставку на свое решение возникшей проблемы; Вы обладаете достаточным авторитетом для принятия решения и уверены, что предлагаемое вами решение – наилучшее; Вас не интересуют отдаленные последствия конфликта; Решение необходимо принять	Вы хотите ладить с людьми; Вы хотите признания и хороших отношений со всеми; Вы не обладаете достаточной властью.

№ п/п	Стиль поведения в конфликте по К.Томасу и Р.Килмену	Вербализация конфликтного переживания	Контекст, когда следует использовать этот стиль	Контекст, когда не следует использовать этот стиль
			<p>быстро, и вы имеете для этого достаточно власти;</p> <p>Вы чувствуете, что у вас нет иного выбора и что вам нечего терять;</p> <p>Вы находитесь в критической ситуации, которая требует мгновенного реагирования;</p> <p>Вы не можете дать понять группе людей, что находитесь в тупике, тогда как кто-то должен повести их за собой;</p> <p>Вы должны принять нестандартное решение, но сейчас вам необходимо действовать и у вас достаточно полномочий для этого шага.</p>	
2.	Стиль уклонения (избегание).	Мне не нужен конфликт. Проблема не столь важна	Напряженность слишком велика, и вы ощущаете необходимость	Исход очень важен для вас и для других людей; Вы уверены, что можете решить

№ п/п	Стиль поведения в конфликте по К.Томасу и Р.Килмену	Вербализация конфликтного переживания	Контекст, когда следует использовать этот стиль	Контекст, когда не следует использовать этот стиль
	(Изменяете тему разговора, выходите из комнаты, перекладываете решение проблемы на другого, добиваетесь отсрочки решения проблемы; но при этом ничего не делаете для удовлетворения интересов другого человека)	для меня. Я не могу заняться этим сейчас. Подожду пока ситуация изменится сама собой.	ослабления накала; Проблема, исход дела не очень важны для вас, или вы считаете, что не стоит тратить на них силы; У вас трудный день, а решение этой проблемы может принести дополнительные неприятности; Вы чувствуете себя неправым и предчувствуете правоту другого человека; Вы не можете и не хотите решать конфликт в свою пользу; У вас нет серьезных оснований продолжать контакты с этим человеком; Вы хотите выиграть время, может быть, для того, чтобы получить дополнительную информацию или чтобы заручиться	проблему в свою пользу, у вас есть все возможности для этого; Проблема требует немедленного решения, игнорирование проблемы приведет к негативным событиям.



№ п/п	Стиль поведения в конфликте по К.Томасу и Р.Килмену	Вербализация конфликтного переживания	Контекст, когда следует использовать этот стиль	Контекст, когда не следует использовать этот стиль
			<p>чьей-либо поддержкой;</p> <p>Ситуация очень сложна, и вы чувствуете, что разрешение конфликта потребует слишком многого от вас;</p> <p>У вас мало власти для решения проблемы или для ее решения желательным для вас способом;</p> <p>Пытаться решить проблему немедленно опасно, поскольку вскрытие и открытое обсуждение конфликта может только ухудшить ситуацию.</p>	
3.	<p>Стиль приспособления (уступка). (Жертвуете своими интересами в пользу другого человека,</p>	<p>Для него это более важно, чем для меня. Пусть будет так, как он хочет. Мне выгоднее сейчас уступить ему.</p>	<p>Вы хотите сохранить мир и добрые отношения с другими людьми;</p> <p>Вы ничего не теряете, или же ваши потери незначительны;</p> <p>Вы понимаете, что правда не на вашей стороне;</p>	<p>Если в случае неудовлетворительного решения проблемы будете чувствовать себя обиженным;</p> <p>Если приходится уступать в чем-то важном для вас;</p>

№ п/п	Стиль поведения в конфликте по К.Томасу и Р.Килмену	Вербализация конфликтного переживания	Контекст, когда следует использовать этот стиль	Контекст, когда не следует использовать этот стиль
	уступая ему или жалея его).		У вас мало власти или мало шансов победить; Вы полагаете, что другой человек может извлечь из этой ситуации полезный урок, если вы уступите его желаниям, даже не соглашаясь с тем, что он делает, или, считая, что он совершает ошибку; Вам важно смягчить ситуацию, восстановить отношения, возможно для того, чтобы выиграть время, чтобы добиться желательного решения для вас.	Когда вы чувствуете, что другой человек не собирается поступиться чем-то или не оценит сделанного вами.
4.	Стиль сотрудничества (Вступаете в переговоры)	Мое предложение будет выгодно и Вам.	Предмет спора слишком сложен и требует детального обсуждения для выработки приемлемого для обеих сторон решения;	Отсутствие у одной из сторон умения и желания выразить свои нужды, выслушивать друг друга, выработать альтерна-

№ п/п	Стиль поведения в конфликте по К.Томасу и Р.Килмену	Вербализация конфликтного переживания	Контекст, когда следует использовать этот стиль	Контекст, когда не следует использовать этот стиль
			<p>Обе стороны готовы открыто изложить свои потребности и желания;</p> <p>Стороны готовы потратить время на выявление скрытых нужд и интересов;</p> <p>Для обеих сторон их интересы очень важны и компромисс для них неприемлем;</p> <p>Стороны доброжелательно относятся друг к другу, готовы выслушать и с уважением отнестись к противоположной точке зрения;</p> <p>Обе стороны хотят добиться долгосрочного решения, а не временного, и не хотят откладывать его</p>	<p>тивные варианты и решения проблемы.</p> <p>Ваши интересы исключают интересы другого.</p> <p>У вас нет времени для рассмотрения и согласования интересов друг друга.</p> <p>Противная сторона наделена намного большей властью и не заинтересована в сотрудничестве с вами.</p> <p>Выбранный вами стиль не нравится противной стороне.</p> <p>Вы не доверяете партнеру.</p>
5.	Стиль компромисса (Вступаете в «позиционный	Я могу уступить, если и мне в чем-то уступят.	<p>Проблема относительно проста и ясна;</p> <p>Для разрешения конфликта не так много времени, и</p>	<p>Вы не можете ни в чем уступить.</p> <p>Другая сторона наделена намного большей властью и</p>

№ п/п	Стиль поведения в конфликте по К.Томасу и Р.Килмену	Вербализация конфликтного переживания	Контекст, когда следует использовать этот стиль	Контекст, когда не следует использовать этот стиль
	торг». Выдвигаете свои предложения и рассматриваете предложения другой стороны, пока где-то посередине не будет достигнуто согласие).		<p>вы хотите разрешить его как можно быстрее;</p> <p>Вас может устроить временное соглашение;</p> <p>Проблема и ее решение не слишком важны для обеих сторон;</p> <p>Не удалось добиться решения с использованием сотрудничества или с использованием собственной власти;</p> <p>Обе стороны обладают одинаковой властью и имеют взаимоисключающие интересы;</p> <p>Компромисс позволит вам сохранить взаимоотношения, и вы предпочитаете получить хоть что-то, чем все потерять</p>	<p>не заинтересована в сотрудничестве с вами.</p> <p>Вы не обладаете достаточной властью, чтобы добиться желаемого;</p> <p>Выбранный вами стиль не нравится противной стороне.</p>

4) При выборе стратегии поведения в конфликтной ситуации полезно давать себе отчет о собственных приоритетах. Вопрос может звучать следующим образом: что в данный момент важнее –

достигнуть цели или сохранить хорошие отношения с оппонентом? Возможные варианты ответа представлены в табл. 5.

Таблица 5

**Внутренние контексты выбора стратегии поведения в конфликте**

Стратегии приобретения	Уход	Соперничество	Приспособление	Сотрудничество	Компромисс
Значимость предмета конфликта	-	+	-	+	(+) (-)
Значимость отношений	-	-	+	+	(+) (-)

То есть, если более значимо сохранение отношений, то предпочтительны стратегии приспособления, сотрудничества и в определенной мере компромисса. Если более значим предмет конфликта, то предпочтительны соперничество, сотрудничество и компромисс. Как следует из таблицы – сотрудничество и компромисс предпочтительны в обоих случаях. Но при компромиссе стороны в чем-то готовы пойти на обоюдные уступки. В случае же сотрудничества подыскивается такой вариант решения проблемы, который в полной мере удовлетворяет потребности обеих сторон.

5) Ответ на вопрос, какие действия принимать в ситуации внешнего конфликта для его конструктивного управления, зависит также от того, на какой стадии протекания находится конфликт. В табл. 6 представлены стадии конфликта и соответствующие действия по управлению им.

Таблица 6

## Динамика (стадии) конфликта как контекст управления

№ п/п	Стадии конфликта	Содержание управления (вид управленческого действия)
1.	Предконфликтная стадия	Предупреждение (профилактика) Прогнозирование
2.	Возникновение конфликтной ситуации	Диагностика Предотвращение/стимулирование
3.	Конфликтное взаимодействие	Урегулирование Разрешение
4.	Прекращение/Завершение конфликта	Контроль

Таким образом, управление конфликтом должно соотноситься с характером его протекания. Именно в таком контексте студенты знакомятся с циклической моделью управления конфликтом, включающей ранее описанные этапы: профилактика; прогнозирование; диагностика; предотвращение/стимулирование; урегулирование/разрешение; контроль.

б) В случае проведения переговоров в процессе урегулирования конфликта также возникает необходимость учета характера напряженности отношений в конфликте. В этой связи предлагается табл. 7. (Модификация, на основе материалов «Социальная конфликтология» [304, с. 250]).

Таблица 7

**Характер напряженности в конфликте как контекст проведения переговоров**

<b>№ п/п</b>	<b>Характер напряженности в конфликте</b>	<b>Возможности переговоров</b>
1.	Появление напряженности, несогласия	Переговоры проводить рано, еще не все составляющие конфликта определены
2.	Соперничество, враждебность	Переговоры рациональны
3.	Агрессивность	Переговоры с участием третьей стороны
4.	Насилие, военные действия	Переговоры возможны, целесообразны ответные агрессивные действия

На некоторых этапах переговоры могут быть не эффективны в связи с их преждевременностью, а на других будет уже поздно их начинать, и тогда возможны только ответные агрессивные действия.

7) В некоторых случаях трудно понять характер напряженности в конфликте. Этому может способствовать умение читать невербальные сигналы, характер которых тоже может служить контекстом для выбора тактики поведения в конфликте. В целях предотвращения дальнейшей эскалации негативных отношений необходимо уметь «читать» эти невербальные сигналы. Приведем примеры некоторых из них и рекомендации по изменению стратегии своего поведения в ситуации переговоров (см. табл. 8; на основе модификация табл. Э.А. Уткина [321]).

Таблица 8

**Невербальные сигналы как контекст протекания конфликта**

<b>№ п/п</b>	<b>Воспринимаемые невербальные сигналы</b>	<b>Трактовка</b>	<b>Тактика поведения (что делать?)</b>
1.	Холодный, чуть прищуренный взгляд, искусственная улыбка	Собеседник на «пределе»	Принять меры для снижения напряженности
2.	Приподнятые плечи и опущенная голова («набычился»)	Собеседник обижен, оскорблен Вашими словами	Переключить разговор на другую, нейтральную тему
3.	Руки сцеплены на груди	Оборонительная позиция	Переговоры не завершать
4.	Легкое постукивание по столу	Нетерпение	Переговоры следует заканчивать
5.	Молитвенно сложенные ладони, пальцы слегка расставлены	Чувство превосходства, собеседник считает, что он хитрее	Удостовериться, что нет подвоха, возможно, переговоры прекратить
6.	Собеседник потирает глаза	Нетерпение, несогласие	Подумать
7.	Грызет ногти	Неуверенность, страх	Условия принимает, но неудовлетворен
8.	Легкий наклон головы набок	Спокойствие, удовлетворение	Переговоры можно заканчивать
9.	Долгий неподвижный взгляд в глаза собеседнику	Стремление подчинить себе собеседника	Действовать по обстоятельствам
10.	Взгляд в сторону	Пренебрежение	Уход от контакта
11.	Взгляд в пол	Страх и желание убежать	Уход от контакта

Содержание таблицы использовано нами в заданиях на анализ фотографий и рисунков, отображающих конфликтные взаимоотношения субъектов общения. Выявляя наличие или отсутствие



невербальных признаков конфликта, можно более точно определить в своей стратегии поведения.

Таким образом, согласно контекстному подходу в управлении конфликтами:

1) нет совершенно одинаковых конфликтов, каждый конфликт своеобразен по своей структуре, содержанию и контексту протекания;

2) нет универсального подхода в управлении конфликтами, специфика каждого конфликта определяется множеством контекстов, влияющих на его протекание, а соответственно, требующих учета в управлении;

3) конфликты обуславливаются взаимодействием внутренних и внешних контекстов жизнедеятельности человека, поэтому необходима регуляция и саморегуляция их обоих;

4) конфликт всегда имеет позитивную/конструктивную и негативную/деструктивную стороны; в случае заверщенного или неразрешаемого конфликта необходимо видеть его позитивную сторону; в случае решаемой проблемы/противоречия искать конструктивный выход.

Опыт управления и разрешения конфликтов накапливается в течение всей жизни. Соответственно, чем большим числом приемов и методов управления конфликтами во всех его аспектах человек владеет и способен применить, тем выше его конфликтологическая подготовка.

Развитие и совершенствование конфликтологической культуры личности происходит всю жизнь. Накапливаемый человеком опыт управления внешними конфликтами и самоуправления внутренними конфликтами позволяет иначе смотреть на происходящее, видеть его подлинный смысл, своевременно предвидеть возможные проблемы и быть готовым к их разрешению. Проблема не рассматривается как препятствие на пути достижения цели, а предстает, скорее, как шанс проявить себя в новом качестве, открыть в себе что-то новое, сделать то, что не удалось бы сделать при других обстоятельствах. Более того, поиск и принятие возникающих проблем, и их последующее решение – именно это и составляет

суть жизни, развитие личности и человечества в целом. Развивающийся человек никогда не останавливается на достигнутом. Он постоянно ищет новые грани для своего самосовершенствования и самореализации во всех сферах человеческого бытия. Он понимает, что жизнь слишком коротка, чтобы тратить ее на негативные переживания и деструктивные действия.

## **5.2. Контекстный подход в конфликтологической подготовке будущих специалистов**

Качество подготовки современного специалиста связывается в значительной мере с использованием эффективных педагогических технологий, разработанных в русле той или иной развитой психолого-педагогической теории. Как уже отмечалось, в нашем исследовании конфликтологическая подготовка и формирование конфликтологической культуры личности будущего специалиста осуществляется с позиций теории контекстного обучения.

Теория и сам термин «контекстное обучение» появилось в начале 80-х годов XX века в работах А.А. Вербицкого. С этого времени развивается терминологический аппарат такого обучения, основные концептуальные положения, разрабатываются и реализуются на практике соответствующие педагогические технологии. Примерно через 10 лет появились и стали стремительно расширяться разработки в сфере контекстного обучения в общеобразовательной и профессиональной школе Соединенных Штатов Америки. Е. Джонсон, автор монографии «Контекстное преподавание и учение» [388] пишет, что контекстное преподавание и обучение являются одним из наиболее актуальных направлений в современном образовании. При этом отмечается, что в США не существует (в отличие от России – *А.В., О.Щ.*) какого-либо концептуального единства по контекстному преподаванию и учению, которое внятно раскрывало бы, что это такое, и как оно работает. И хотя Е. Джонсон ставит в своей книге цель составить такое руководство, в итоге она дает лишь их общую характеристику. Цель контекстного преподавания и учения, с точки зрения Е. Джонсон – помочь обучающемуся увидеть смысл в изучаемом материале,

находить его связи с контекстом личной, социальной, профессиональной и культурной жизни. Следует отметить, что в США, под эгидой государства развернуты масштабные исследования и разработки (опять же в отличие от России – *А.В., О.Щ.*) в области контекстного преподавания и учения.

В 1995 году ЮНЕСКО подготовлен программный документ под названием «Реформа и развитие высшего образования», в котором в тезисной форме излагаются мировые тенденции и задачи развития высшего образования на рубеже веков. В этом документе представлена развернутая концепция качества высшего образования. При этом отмечается, что оно является понятием, характеризующимся многочисленными аспектами, и в значительной мере зависящем от *контекстуальных рамок* данной системы, институциональных задач или условий и норм конкретной дисциплины. Как следует из этого положения, контекст, в рамках которого осуществляется обучение, предстает одним из важных аспектов, определяющих качество образования.

Приведем лишь некоторые примеры того, как различные контекстуальные аспекты обучения рассматриваются многими авторами. Так, В.И. Чирков выделяет во взаимоотношениях учителя и учащихся два вида межличностного контекста: *контролирующий* и *информирующий* (поддерживающий автономию). Проведенные им исследования показали, что ориентация учителя на поддержку автономности учащихся приводит к актуализации у последних внутренней мотивации, что проявляется в предпочтении трудных заданий, любознательности, стремлении к мастерству и повышении уверенности в себе и самоуважении. А следствием ориентации учителя на контроль учащихся является потеря интереса к учебе, боязнь браться за сложные задачи, потеря веры в свои силы, боязнь [352].

Значимость контекста в профессиональном становлении специалиста отмечают Л.М. Кроль, Е.Л. Михайлова в работе по подготовке психологов-тренеров, используя понятие контекстуальная компетентность, и определяя ее как владение социальным

контекстом, в котором существует профессия. Тренер-профессионал должен понимать контекст, где и кого он обучает, не в меньшей степени, чем владеть самим предметом [168]. Указывая на контекстуальную компетентность ведущего тренинга по развитию лидерских качеств командиров курсантских групп высших образовательных учреждений МВД России, О.В. Евтихов также приходит к подобному выводу [103].

Важность ощущения контекста, позволяющего учителю и ученикам посмотреть на различные ситуации с разных точек зрения, отмечают К. Роджерс, Д. Фрейберг [272]. Близким к понятию «ощущение контекста» является на наш взгляд «чувствительность к ситуации», которое совместно с гибкостью поведения О. Евтихов относит к организационно-управленческим качествам лидера. Аналогичное качество Макс Де Пре [383] называет «ситуационной проникательностью». К сожалению, мы не нашли в литературе исследований, касающихся дальнейшего развития данного качества.

Наиболее последовательно и системно контекст в обучении разработан и представлен в научно-педагогической школе А.А. Вербицкого. Основной вопрос, который решался в ходе разработки теории и технологий контекстного обучения, заключался в следующем: как перейти от учения к труду, имея дело не с профессиональными реалиями, а с их информационными, знаковыми моделями и формами не профессиональной, а учебной деятельности? Ответ на этот вопрос и дает теория контекстного обучения: как уже отмечалось во второй главе, нужно создать психологические, педагогические и методические условия трансформации учебной деятельности в профессиональную с постепенной сменой потребностей и мотивов, целей, действий (поступков), средств, предмета и результатов студента.

Для этого необходимо последовательно моделировать в формах учебной деятельности студентов профессиональную деятельность специалистов со стороны ее предметно-технологических (*предметный контекст*) и социальных составляющих (*социальный контекст*). Моделирование предметного и социального

(социокультурного) контекстов будущей профессиональной деятельности в формах познавательной деятельности студента придает учению личностный смысл, порождает интерес к «присвоению» содержания профессионального образования.

Овладение профессией осуществляется как процесс динамического движения деятельности студента от *учебной деятельности* академического типа, через *квазипрофессиональную* и *учебно-профессиональную* деятельности к собственно *профессиональной деятельности* с помощью трех взаимосвязанных обучающих моделей: *семиотической, имитационной и социальной*.

Значительная роль в контекстном обучении отводится формированию у студентов умений практического применения знаний и опыта в различных ситуациях будущей профессиональной деятельности и жизнедеятельности в целом (в производственных отношениях, в политике, хозяйстве, на улице, дома, в неформальной обстановке). Предметный и социальный контексты профессионального будущего, задаваемые в вузовском обучении, наполняют познавательную деятельность студентов личностным смыслом, обуславливают развитие не только познавательной, но и профессиональной мотивации. На этой основе строится теория и практика контекстного обучения.

Педагогические и психолого-педагогические основы контекстного обучения, как и соответствующие педагогические технологии, разработаны в целом ряде докторских диссертаций (Т.Д. Дубовицкая, Н.В. Жукова, М.Д. Ильязова, В.Г. Калашников, В.Н. Кругликов, О.Г. Ларионова, В.Ф. Тенищева, Н.П. Хомякова, О.И. Щербакова) и около 30 кандидатских диссертаций.

Теории и технологии контекстного обучения широко востребованы теоретиками и практиками обучения, поскольку в полной мере соответствует компетентностному подходу в образовании, основная идея которого состоит в том, что профессиональной подготовка является интегральным результатом усвоения как фундаментального содержания научных дисциплин, так и содержания предстоящей студенту профессиональной деятельности.

На сегодняшний день технологии контекстного обучения разработаны и применяются в преподавании многих дисциплин. Значительные перспективы для повышения качества подготовки специалистов заложены и в реализации контекстного подхода в целом в преподавании курса конфликтологии. Технология контекстного обучения явилась концептуальной основой формирования конфликтологической культуры личности, которая, совместно с базовой поведенческой активностью, конфликтологической грамотностью и конфликтологической компетентностью составляет вместе с ними конфликтологическую подготовку личности специалиста.

Подготовка специалиста, как известно, предстает в двух аспектах: как процесс и как результат. В данном контексте конфликтологическая подготовка понимается как результат следующим образом.

Конфликтологическая подготовка специалиста – это совокупность знаний, умений, способностей и черт личности специалиста, обеспечивающих конструктивное решение проблем и управление конфликтами в профессиональной деятельности.

В характере конфликта многое зависит от тех многочисленных контекстов, в которых протекает конфликт. Осознание субъектом этих контекстов лежит в основе умений прогнозировать, предотвращать деструктивные конфликты и превращать их в конструктивные. Более того, снижение уровня конфликтности в обществе во многом обусловлено личностными особенностями субъектов общения. Проблемы, которые в силу разных обстоятельств постоянно возникают в процессе профессиональной деятельности, будут решаться более конструктивно, если субъекты взаимодействия будут обладать определенными качествами и свойствами, свидетельствующими об их высокой конфликтологической культуре. В этой связи, необходимо конкретизировать психологическое содержание этого феномена и условия его развития.

### **5.3. Модель формирования конфликтологической культуры личности специалиста в контекстной образовательной среде**

Развитие личности, как известно, обуславливается внутренними природными предпосылками, внешними условиями, а также характером осуществляемой деятельности. Рассматривая проблему сущности личности и условий ее порождения, А.Н. Леонтьев писал, что «задача эта требует понять личность как психологическое новообразование, которое формируется в жизненных отношениях индивида, в результате преобразования его деятельности... Исследование процесса порождения и трансформации личности человека в его деятельности, протекающей в конкретных социальных условиях, и является ключом к ее подлинно научному психологическому пониманию» [187, с. 194-195].

Как следует из этого положения А.Н. Леонтьева, именно деятельность, осуществляемая человеком в конкретных социальных условиях, выступает ведущим фактором развития личности. Данное положение имеет, на наш взгляд, принципиальное значение, в том числе и для обеспечения качества подготовки будущего специалиста. Включаясь в образовательный процесс, студент в стенах вуза занимается, по сути, учебной деятельностью, которая отличается по своим целям, структуре и содержанию от профессиональной деятельности, к которой он должен быть подготовлен после окончания учебного заведения.

Учебная деятельность как особая форма социальной активности личности, согласно В.В. Давыдову, направлена на овладение способами предметных и познавательных действий, обобщенных теоретических знаний. Появление учебной деятельности как особого вида деятельности обусловлено накоплением теоретического знания, содержание которого лишь частично проявляется в отдельных практических действиях, и которое не могло быть полноценно усвоено в процессе овладения этими действиями. Сущность учебной деятельности заключается в решении учебных задач,

направленных на овладение определенными способами действия, а не на изменение предметов, с которыми действует субъект [89].

Однако в отличие от традиционных учебных задач, условия которых заранее оговорены и не меняются произвольно, оставаясь постоянными на всем этапе их решения, реальные жизненные, в том числе и профессиональные задачи протекают совершенно в иных условиях, которые к тому же постоянно изменяются и выступают уже в виде проблем. Решение профессиональных задач, сплошь и рядом становящимися для работников проблемами, не сводится к использованию освоенных в теоретическом плане (в ходе учебной деятельности) приемов и способов действий и поступков применительно к реальным предметам и другим субъектам труда, на которые он воздействует.

При этом совершенно понятно, что знание о том, как что-то делать и даже умение объяснить, как нужно это делать, вовсе не означает умения компетентно применять на практике освоенные в теоретическом плане приемы и способы выполнения предметных действий. В связи с этим, уже в процессе обучения в вузе должны создаваться условия, максимально приближенные к реальным, являющиеся моделями реальных условий, в которых будущие специалисты будут овладевать тем, что на сегодняшний день называется профессиональными компетенциями. Причем, эти условия не могут быть ограничены отдельными практикумами, речь должна идти о комплексном изменении образовательной среды, соответствующей контексту будущей профессиональной деятельности. То есть в образовательном процессе вуза важным фактором становления специалиста является включение его в учебно-профессиональную деятельность.

Следует отметить, что в последние годы наряду с понятием «социальные условия» стало популярным понятие «образовательная среда», обозначающее разновидность «социальной среды». Рассмотрим названные понятия.

Термин «среда» (франц. *Milieu*), как известно, происходит из старо-французского, и переводится как «окружать», «окружающий мир». Понятие было введено в философию и социологию



И. Тэнном – французским философом, родоначальником культурно-исторического направления. С.И. Ожегов дает следующее определение: «Среда – окружающие социально-бытовые условия, обстановка, а также совокупность людей, связанных общностью этих условий» [234].

Различают *внутреннюю и внешнюю среду*. Внутренняя среда предстает как вид среды, определяемой состоянием организма. Внешняя среда предстает как совокупность природных и культурных условий, факторов в которых развивается индивид, личность, социальная общность.

На сегодняшний день понятие «среда» широко используется в различных науках, в самых разных контекстах и в сочетании с различными определениями. Наиболее часто встречаются словосочетания: «окружающая среда», «природная среда», «среда обитания», «жизненная среда», «социальная среда» и др.

Что касается последней, то в социологическом энциклопедическом словаре социальная среда понимается как: 1) часть окружающей среды, состоящей из взаимодействующих индивидов, групп, институтов, культур и т.д.; 2) совокупность материальных, экономических, социальных, политических и духовных условий существования, формирования и деятельности индивидов и социальных групп.

Выделяют две крайние формы проявления социальной среды:

– *макросреду*: социально-экономическую систему в целом; к ней относятся те факторы, которые, воздействуя на общество в целом, представляют собой предпосылки и условия жизнедеятельности, общие для всех его членов.

– *микросреду*: непосредственное социальное окружение; образует, характерный для данного индивида комплекс материальных, духовных и личностных факторов; ее важнейшими структурными компонентами являются: первичный трудовой или учебный

коллектив, общественные организации по месту работы, учебы или жительства, неформальные объединения по интересам и т.д.

Также выделяются следующие разновидности социальной среды:

– *культурная среда*: условия существования материально-духовной сферы жизни людей, включающие в себя предметные результаты деятельности человека, веками сложившиеся национальные и этнические особенности (в т.ч. этническая среда), а также человеческие силы и способности, реализуемые в деятельности людей;

– *духовная среда*, под которой чаще всего понимают религиозную среду, создаваемую в рамках той или иной религии;

– *семейная среда*: конкретная семья, включающая и языково-культурно-бытовую обстановку, определенный психологический микроклимат и т.д., оказывающие то или иное влияние на каждого члена семьи;

– *профессиональная среда*, в которой человек осуществляет профессиональную деятельность;

– *информационно-виртуальная среда*: создается на экране компьютера, а также кино, видео, мультимедиа, Интернет-среда.

В психологических исследованиях особый вклад в понимание значимости социальной среды внес в свое время Л.С. Выготский, разработавший культурно-историческую концепцию развития психики человека. Главные ее положения заключаются в том, что основа психического развития человека есть качественное изменение социальной ситуации его жизнедеятельности. По утверждению Л.С. Выготского «...социальная среда является источником возникновения всех специфических человеческих свойств личности, постепенно приобретаемых ребенком, или источником социального развития ребенка, которое совершается в процессе реального взаимодействия идеальных и наличных форм» [71, с. 212].

Л.С. Выготский предложил также понятие «социальная ситуация развития» как структурный компонент психологического возраста. Социальная ситуация развития представляет собой специфическое для каждого возраста отношение между ребенком и

взрослым. Анализ социальной ситуации развития позволяет выделить два плана отношений ребенка и общества: отношения "ребенок – общественный взрослый" как выражение социальных требований, норм и общественных смыслов деятельности; отношения "ребенок — близкий взрослый и сверстник", реализующие индивидуально-личностные отношения. Социальная ситуация развития традиционно включает такие сферы взаимоотношений, как семья, детский сад, школа, общение с близкими сверстниками, неформальные молодежные организации, дополнительные образовательные учреждения и др. На сегодняшний день существует тенденция расширения границ использования данного термина, включая профессиональное образование и профессиональную среду.

Одним из видов социальной среды является *«образовательная среда»*, которая рассматривается как элемент образовательной системы наряду с содержанием образования, образовательным процессом и его субъектами.

Термин «образовательная среда» прочно вошел в психологию в конце XX века под влиянием идей экологической психологии. Наблюдавшийся в начале 90-х годов XX века всплеск интереса к образовательной среде как к комплексу факторов, определяющих обучение и развитие личности, связан с активной деятельностью ряда российских психологов (С.Д. Дерябо, В.П. Лебедева, В.А. Орлов, В.И. Панов, В.В. Рубцов, В.И. Слободчиков, В.А. Ясвин и др.). Используя понятие «образовательная среда», большинство современных психологов подчеркивают, что обучение, воспитание и развитие происходят не только под воздействием направленных усилий педагога и зависят не только от индивидуально-психологических особенностей ребенка. Они существенным образом детерминированы социокультурными условиями, предметно-пространственным окружением, характером межличностного взаимодействия и другими средовыми факторами.

Эколого-личностная модель образовательной среды разработана В.А. Ясвиным. По его мнению, термином «образовательная среда» следует обозначать систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для

ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении. В.А. Ясвин разграничивает понятие «образовательной среды» в широком смысле, которая теоретически может представлять собой всю планету Земля, и понятие «локальная образовательная среда», которая представляет собой пространственное и функциональное объединение субъектов образовательного процесса, между которыми устанавливаются тесные разноплановые групповые взаимосвязи [380].

Для того чтобы образовательная среда обладала развивающим эффектом, она должна быть способна обеспечивать комплекс возможностей для саморазвития всех субъектов образовательного процесса (учащихся и педагогов). Этот комплекс, по мнению В.А. Ясвина, включает три структурных компонента:

– *пространственно-предметный*: помещения для занятий и вспомогательных служб, здание в целом, прилегающая территория и т.п.;

– *социальный*: характер взаимоотношений всех субъектов образовательной деятельности (учащихся, педагогов, родителей, администраторов и др.);

– *психодидактический*: содержание и методы обучения, обусловленные психологическими целями построения образовательного процесса.

В.В. Рубцов определяет образовательную среду как форму сотрудничества (коммуникативного взаимодействия), которое создает особые виды общности между учащимися и педагогами, а также между самими учащимися. Исходным основанием такого подхода к образовательной среде является понимание того, что необходимым условием развития ребенка является его участие в совместной деятельности, разделенной со взрослым и/или с другими участниками образовательного процесса. Поэтому образовательная среда представляет собой сложившуюся полиструктурную систему прямых и косвенных воспитательно-обучающих воздействий, которые реализуют явно или неявно выраженные педагогические установки учителей относительно целей, задач, методов, средств и форм образовательного процесса конкретной школы.

Структурными компонентами образовательной среды называются: внутренняя направленность школы, психологический климат, социально-психологическая структура коллектива, психологическая организация передачи знаний, психологические характеристики учащихся [279].

Следует отметить, что В.В. Рубцов указывает на собственно психологические компоненты школьной образовательной среды, что принципиально важно для обеспечения психологического сопровождения образовательного процесса. Выделенные В.В. Рубцовым компоненты создают атмосферу образовательного учреждения, его психологическую среду

По мнению В. И. Слободчикова, образовательная среда представляет собой не данность совокупности влияний и условий, а динамическое образование, являющееся системным продуктом взаимодействия образовательного пространства, управления образованием, места образования и самого учащегося. Автор, с одной стороны, вписывает образовательную среду в механизмы развития ребенка, определяя тем самым ее целевое и функциональное назначение, а с другой – видит ее истоки в предметности культуры общества. "Эти два полюса – предметности культуры и внутренний мир, сущностные силы человека – в их взаимоотношении в образовательном процессе как раз и задают границы содержания образовательной среды и ее состав" [299, с. 181].

В качестве основных структурных компонентов образовательной среды В.И. Панов выделяет: деятельностный (технологический), коммуникативный и пространственно-предметный. «Деятельностный компонент» представляет собой «пространство» (совокупность) различных видов деятельности, необходимых для обучения и развития учащихся. «Коммуникативный компонент» представляет собой пространство межличностного взаимодействия в непосредственной или предметно-опосредованной форме и способов взаимодействия учащегося с данной образовательной средой и другими ее субъектами. Пространственно-предметный компонент – пространственно-предметные средства, совокуп-

ность которых обеспечивает возможность требуемых пространственных действий и поведения субъектов образовательной среды. В качестве ключевых понятий здесь выступают: «территориальность», «персонализация», «место-ситуация» и др. [240].

Следует отметить, что при всей содержательности представленных различными авторами идей об образовательной среде, все они разработаны в отрыве от уже существующих технологий обучения, а своих технологий обучения авторы не предполагают. Хотя, естественно, предполагается, что совершенствование образовательного процесса предполагает учет названных характеристик образовательной среды.

В то же время, в настоящее время существует концепция обучения, которая учитывает в себе все компоненты образовательной среды: и пространственно-предметный, и социальный (коммуникативный), и деятельностный. Данной концептуальной основой является теория и технологии контекстного обучения.

Контекстная образовательная среда включает в себя: учебное оборудование, оформление учебного пространства, дизайн помещения, которые максимально включают студента в освоение будущей профессии на самом высоком ее уровне (*пространственно-предметный компонент*); стиль сотрудничества во взаимодействии преподавателей и обучающихся, применение разнообразных, традиционных и новых, педагогических технологий (практикумов, деловых и ролевых игр, тренингов, решения кейсов), что создает благоприятный психологический настрой у субъектов образовательного процесса, способствующий эффективности обучения (*социальный компонент*); в учебном процессе студенты последовательно включаются в различные виды деятельности – учебную, квазипрофессиональную, учебно-профессиональную, каждой из которой соответствует свое содержание, а также формы и методы работы на занятиях по конкретным учебным дисциплинам (*деятельностный компонент*), благодаря чему обеспечивается профессиональное становление специалиста. Данный тип обучения значительно активизирует познавательную деятельность студентов; учебная информация и сам процесс учения приобретают

личностный смысл, информация превращается в личное знание студента.

Как уже было отмечено нами ранее, конфликтологическая подготовка будущего специалиста предполагает формирование базовой поведенческой активности, конфликтологической грамотности, конфликтологической компетентности и конфликтологической культуры. Базовая поведенческая активность предполагает наличие способности к поисковому поведению, направленному на изменение ситуации. Она формируется на ранних этапах индивидуального развития. Систематическое столкновение с непреодолимыми трудностями может привести к снижению поисковой активности и формированию пассивно-оборонительного поведения. Конфликтологическая грамотность начинает формироваться в дошкольном возрасте и к юношескому возрасту, на наш взгляд, она в основном сформирована у многих людей, что позволяет им более или менее адаптироваться к различным жизненным трудностям, следовать определенным нормам поведения, даже вопреки своему желанию.

Конфликтологическая компетентность формируется в ходе целенаправленного изучения курса «Конфликтологии», когда человек начинает овладевать понятийным конфликтологическим аппаратом и понимать психологические механизмы поведения и деятельности человека. В исследованиях представлены различные приемы и методы формирования конфликтологической компетентности будущего специалиста (Г.М. Болтунова, 1994; З.З. Дринка, 2000; Д.В. Ивченко, 2000; Н.В. Самсонова, 2002; Т.Б. Беляева, 2008 и др.). В целом они основаны на идеях личностно развивающего, практико-ориентированного, компетентностного и других подходов в обучении. В отличие от них в процессе формирования конфликтологической культуры личности мы опирались на принципы теории контекстного обучения

Целью курса «Конфликтология» является теоретическая и практическая подготовка специалиста к работе с конфликтами в ситуации проблемного межличностного взаимодействия. Требова-

ния к уровню теоретического освоения дисциплины обуславливались содержанием образовательного стандарта. В то же время в процессе преподавания особое внимание уделялось рассмотрению различных контекстов протекания и разрешения конфликтов, а также целенаправленному формированию профессиональных компетенций и конфликтологической культуры личности, обуславливающих оптимальное поведение человека на всех этапах протекания и управления конфликтами.

На *теоретическом уровне* студент в ходе изучения курса «Конфликтология» должен знать:

- становление конфликтологии как научно-прикладной отрасли знания;
- современные концепции конфликта;
- функции конфликта, их позитивные и негативные проявления;
- типологию конфликтов;
- источники, объективные и субъективные причины возникновения конфликтных ситуаций в социальной сфере;
- мотивация конфликтности, взаимосвязь конфликтов и стрессовых состояний;
- структура, фазы и стадии развития конфликта;
- методы предупреждения и урегулирования конфликтов;
- стили конфликтного поведения и способы разрешения конфликтов;
- социальное первенство как форма сотрудничества в решении проблем социально-экономического развития и профилактике конфликтов в области трудовых отношений;
- роль предпринимателей и менеджеров в управлении конфликтами.

На *практическом уровне* студент должен уметь:

- обеспечивать профилактику, прогнозирование, предотвращение, диагностику, урегулирование и контроль конфликта в ситуациях межличностного профессионального взаимодействия;
- анализировать возникший конфликт с целью нахождения оптимального пути его разрешения;



– вырабатывать и применять оптимальные тактики/стратегии поведения в различных социальных ситуациях проблемного взаимодействия;

– использовать оптимальные коммуникативные средства на всех этапах протекания и управления конфликтами;

– осуществлять посредническую деятельность в переговорах конфликтующих сторон.

В связи с этим, на *личностном уровне* он должен владеть (обладать):

– системой гуманистических ценностей (таких как свобода, ответственность, автономия, справедливость, толерантность, позитивное принятие, эмпатия, конгруэнтность (искренность, подлинность, открытость), проявляемых в отношениях с другими людьми) и основывающихся на ней:

– культурой мышления, выражающейся в рациональной системе суждения;

– культурой чувств, проявляющейся в эмоциональной регуляции и саморегуляции в ситуациях проблемного взаимодействия и управления конфликта;

– коммуникативной культурой, выражающейся во владении активным слушанием, ассертивными стратегиями общения, технологиями «Я-сообщения» и др.;

– поведенческой культурой, проявляющейся в оптимальных, соответствующих контексту, стратегиях поведения в конфликте.

Модель формирования конфликтологической компетентности личности специалиста в контекстной образовательной среде представлена в табл. 9.

Таблица 9

**Модель формирования конфликтологической  
компетентности личности в контекстном обучении**

Компоненты контекстного обучения	Виды и содержание деятельности студента в контекстном обучении		
Содержание контекстного обучения	Понятийная сторона профессиональной деятельности	Предметная сторона профессиональной деятельности	Социальная сторона профессиональной деятельности
Базовые формы деятельности студентов	Учебная деятельность	Квазипрофессиональная деятельность	Учебно-профессиональная деятельность
Модели освоения конфликтологической компетентности	Семиотическая модель	Имитационная модель	Социальная модель
Формы и виды учебных занятий контекстного типа	Информационные, проблемные лекции, семинары-дискуссии, семинары-исследования	Практикумы в форме деловых и ролевых игр, самодиагностика, тренинги, метод кейсов, написание эссе	Производственная практика, курсовые и дипломные проекты на реальном материале
Содержание деятельности студентов	Овладение теоретическим и фактологическим материалом курса «Конфликтология»	Овладение умениями анализа, диагностики и управления конфликтами в процессе решения учебных задач	Выполнение заданий, связанных с решением реальных проблем и конфликтов профессиональной деятельности
Развиваемые базовые способности и мотивы	Способности и мотивы к познанию себя	Способности и мотивы к самопознанию и саморазвитию себя	Способность к самореализации в процессе

Компоненты контекстного обучения	Виды и содержание деятельности студента в контекстном обучении		
	держания, механизмов и закономерностей функционирования конфликтов	в условиях жизнедеятельности в конфликтной среде	решения реальных проблем в условиях конфликтной профессиональной деятельности
Показатели сформированности конфликтологической компетентности	Знание понятийного и фактологического материала конфликтологии применительно к различным ситуациям будущей профессиональной деятельности	Умения анализировать конфликтные ситуации, владеть способами конструктивного взаимодействия в ситуации возникновения проблем и противоречий, лежащих в основе конфликтов	Опыт и умения конструктивного решения проблем, управления реальными внешними конфликтами и самоуправления внутренними конфликтами в разнообразных контекстах

В дополнение к модели формирования конфликтологической компетентности личности нами разработана концептуальная модель формирования конфликтологической культуры личности специалиста.

*Формирование конфликтологической культуры личности специалиста* – это активное преобразование внутреннего мира человека, направленное на развитие способностей и качеств его личности, обеспечивающих конструктивное решение проблем межличностного взаимодействия в процессе будущей профессиональной деятельности.

Предложенные в модели компоненты конфликтологической культуры личности (ценности, культура мышления, культура

чувств, коммуникативно-поведенческая культура) соответствуют психологическим компонентам конфликтного взаимодействия (потребностно-мотивационный компонент, когнитивный компонент, аффективный компонент, поведенческий компонент) и направлены на их преодоление/устранение (табл. 10).

Таблица 10

**Концептуальная модель формирования конфликтологической культуры личности специалиста в контекстном обучении**

<b>Модель конфликтологической культуры личности</b>				
<b>Базовые компоненты модели</b>	<b>Содержание компонентов</b>			
Структурные компоненты социального конфликта	Проблема	Противоречие	Негативные эмоции и чувства	Противодействие
Психологические компоненты конфликтного взаимодействия	Потребностно-мотивационный	Когнитивный	Аффективный	Поведенческий
Структурные компоненты конфликто-логической культуры личности	Культура ценностно-смысловой сферы	Культура мышления	Культура эмоционально-чувственной сферы	Коммуникативно-поведенческая культура

<b>Модель конфликтологической культуры личности</b>				
Содержание компонентов конфликто-логической культуры (способности и качества личности)	Ценности личности: ответственность, свобода, личностная автономия и самореализация	Способности к рефлексии, рациональному анализу конфликтной ситуации, принятию решений о контекстуально обусловленных стратегиях и тактиках поведения	Способность осознавать конструктивный и деструктивный характер переживаемых эмоций и чувств, осуществлять их саморегуляцию, проявлять эмоциональную устойчивость в проблемных ситуациях	Способность к конструктивному диалогу, управлению конфликтом, контекстуальному стилю поведения в конфликте
Особенности формирования компонентов конфликтологической культуры личности специалиста в контекстном обучении				
Виды деятельности студентов в контекстном обучении	Цели и содержание деятельности по формированию конфликтологической культуры личности специалиста			
Учебная деятельность по осознанию и овладению понятиями, умения их использовать в анализе и	Формирование понятий: конфликт, контекст, конфликтологическая культура личности, проблема, мотивы, ценности, ответственность,	Формирование понятий о когнитивном компоненте конфликта, культуре мышления	Формирование понятий о здоровых и нездоровых эмоциях, эмоциональной саморегуляции, стрессоустойчиво-	Формирование понятий о стилях поведения в конфликте, коммуникативно-поведенческой культуре личности, технологиях управления

<b>Модель конфликтологической культуры личности</b>				
управлении конфликтами (лекции и семинарские занятия)	свобода, личностная автономия и самореализация		сти, конфликтоустойчивости	и разрешения конфликтов
Квазипрофессиональная деятельность (деловые и ролевые игры, тренинги, написание эссе, решение ситуационных задач)	Развитие умений выявлять причины (мотивацию) конфликтного взаимодействия, способности учитывать контекст, в котором происходит конфликт, ценностей, стиля поведения, преодоление влияния внутренних иррациональных установок и взглядов на восприятие и взаимодействие с другими людьми	Развитие умений структурно-функционального анализа конфликта, рефлексии, рационального мышления	Развитие умений преодоления деструктивных эмоциональных состояний (тревоги, паники, отчаяния, страха, агрессии и др.), способности к эмоциональной саморегуляции, стрессоустойчивости, конфликтоустойчивости	Развитие коммуникативных умений, конкретно-практических умений диагностировать, предотвращать, регулировать, разрешать, контролировать конфликт в соответствии с контекстом его протекания
Учебно-профессиональная деятельность (производствен-	Обретение опыта реализации сформированных компонентов конфликтологической культуры во время производственной практики, при написании курсовых и дипломных работ (проектов) на конфликтологическую тематику, в условиях реальной жизнедеятельности			

<b>Модель конфликтологической культуры личности</b>	
<p>ная практика, курсовые и дипломные работы (проекты) на реальном материале</p>	

Концептуальными установками предложенной модели выступили следующие:

– *объектом формирования* является конфликтологическая культура личности будущего специалиста;

– *фундаментальным условием* – образовательная среда контекстного типа;

– *психологическим механизмом* – осознание студентом необходимости преобразования своего внутреннего мира в ходе конфликтологической подготовки посредством последовательного включения в учебную, квазипрофессиональную и учебно-профессиональную деятельности;

– *движущей силой* – противоречие между наличным и желаемым уровнем достижений студентов в учебной и будущей профессиональной деятельности;

– *результатами реализации модели* должны стать: опыт и умения конструктивного управления внешними конфликтами и самоуправления внутренними в разнообразных контекстах, обеспечивающие решение различных проблем межличностного взаимодействия и профессиональную самореализацию личности.

Проверка адекватности предложенных моделей осуществлена нами в ходе формирующего эксперимента, описание хода и результатов которого приведено в следующей главе.

### **Выводы**

1. В своем результативном выражении конфликтологическая подготовка специалиста – это совокупность знаний, умений,

способностей и качеств его личности, обеспечивающих конструктивное решение проблем и управление конфликтами, возникающими в ходе межличностного общения и взаимодействия в труде. Нужно при этом учитывать, что специфика каждого конфликта определяется множеством внешних и внутренних контекстов, влияющих на его появление, протекание и завершение; каждый своеобразен по смыслу, содержанию, структуре и протеканию.

2. Уровнями конфликтологической подготовки, выступают: базовая поведенческая активность; конфликтологическая грамотность; компетентность; конфликтологическая культура личности специалиста.

3. В качестве высшего уровня конфликтологической подготовки последняя основывается на экзистенциально-гуманистических ценностях ответственности, свободы, личностной автономии, самореализации и проявляется в оптимальных, отвечающих данным внутренним и внешним контекстам стратегиях и стилях поведения в конфликте, обеспечивающих конструктивное решение проблем межличностного взаимодействия и общения.

4. Конфликтологическая культура включает в себя культуру мышления; культуру чувств; коммуникативно-поведенческую культуру, базирующихся на гуманистических ценностях, составляющих культуру ценностно-смысловой сферы. Эти компоненты соответствуют психологическим компонентам конфликта (мотивационный, когнитивный, аффективный поведенческий).

5. Обоснование понятия «конфликтологическая культура личности» как важной научной категории позволяет выйти в понимании психосоциального развития человека за пределы конфликтных отношений, поскольку речь идет о вершинном свойстве личности, целенаправленное формирование и развитие которого, начиная с детского возраста, охватывать многие стороны жизни людей, снижая тем самым уровень конфликтности в обществе.

6. Высокое качество формирования конфликтологической культуры личности специалиста во многом обусловлено использованием эффективных педагогических технологий, среди которых особое место занимают технологии контекстного обучения.



7. Теория контекстного обучения выступает концептуальной основой создания контекстной образовательной среды, где может быть организован эффективный процесс формирования и развития конфликтологической культуры личности специалиста. Она включает в себя: оформление учебного пространства и дизайн помещения, способствующие активному включению студента в освоение будущей профессии; учебное оборудование; отношение к обучающимся как равноправных субъектов деятельности; стиль сотрудничества преподавателей и обучающихся; обоснованное использование комплексов традиционных и новых, педагогических технологий (практикумов, деловых и ролевых игр, тренингов, решения кейсов и др.). В таких условиях учебная информация и сам процесс учения приобретают для студента личностный смысл, информация превращается в личное знание студента.

8. По результатам теоретико-методологического анализа построен курс «Конфликтология», включающий: психологическую характеристику конфликта; содержание основных понятий; контекстуальные аспекты конфликтов; особенности конфликтного взаимодействия с учетом разного рода контекстов; типы поведения конфликтующих оппонентов; контекст выбора стратегии поведения в конфликте (уход, сотрудничество, компромисс, соперничество, уступка); значимость сохранения отношений с партнером как контекст выбора стиля поведения в конфликте; стадия протекания конфликта; невербальное поведение в конфликте и др.

9. С опорой на изложенные концептуальные позиции разработаны две модели: формирования конфликтологической компетентности и модель формирования, конфликтологической культуры личности специалиста.

## **ГЛАВА 6. ФОРМИРОВАНИЕ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА В КОНТЕКСТНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ**

### **6.1. Результаты диагностического исследования (юноши и девушки)**

#### **6.1.1. Методики экспериментального исследования**

Экспериментальное исследование конфликтологической культуры личности осуществлялось в ходе нескольких этапов, каждому из которых соответствовали свои цели и задачи:

- 1) отбор методик исследования для проведения констатирующего и контрольного этапов эксперимента;
- 2) разработка и проведение психометрической проверки методики исследования уровня конфликтологической культуры;
- 3) создание экспериментальной и контрольной групп испытуемых, проведение констатирующего эксперимента по выявлению актуального уровня конфликтологической культуры личности и связанных с ней качеств и свойств личности;
- 4) проведение первого этапа формирующего эксперимента по формированию конфликтологической компетентности личности специалиста с использованием технологии контекстного обучения в преподавании курса «Конфликтология»;
- 5) проведение второго этапа формирующего эксперимента с использованием методов психокоррекционной работы, направленных на формирование компонентов конфликтологической культуры личности;
- 6) проведение контрольного эксперимента с целью выявления динамики конфликтологической культуры и связанных с ней качеств и свойств личности и ее сравнения в контрольной и экспериментальной группе; применение факторного, корреляционного

анализа и расчета t-критерия Стьюдента, что позволило сделать выводы об эффективности формирующего эксперимента.

Проведению формирующего эксперимента предшествовало разделение выборки испытуемых на две группы: экспериментальную группу, группа 1441 – 4 курса факультета менеджмента и группа 1413 – 4 курса факультета маркетинга (62 человека – ЭГ1), с которой осуществлялась работа, запланированная на формирующий эксперимент в рамках учебного процесса, и контрольную группу студентов: 58 человек – студенты группы 1442–4 курса факультета менеджмента и группа 1413 – 4 курса факультета маркетинга курса (КГ1), занимавшихся по обычной программе. Выделенные группы были распределены по возрастному, количественному, социальному и половому признакам. Проведенное комплексное тестирование позволило сформировать данные группы примерно с одинаковыми по уровню развития личностных особенностей участников эксперимента.

В ходе констатирующего этапа эксперимента была проведена диагностика определения начального уровня элементов сформированности конфликтологической культуры личности студентов. В констатирующем эксперименте достоверные различия между показателями в контрольной и экспериментальной группах не выявлены.

Результаты диагностических исследований подвергались статистической компьютерной обработке при помощи процедур факторного, корреляционного анализа, а также расчета t-критерия Стьюдента.

Для диагностики уровня конфликтности личности и других психологических особенностей личности использовались следующие методики:

*1) Методика «Самооценка конфликтности» (автор С.М. Емельянов) – для выявления уровня конфликтности личности.*

Методика включает 10 пар полярных суждений, характеризующих поведение человека в конфликтной ситуации (7 пар суждений), а также характер высказываний (2 суждения) и внутренних убеждений (1). Испытуемому предлагается по семибалльной

шкале определить степень согласия с одним из утверждений из пары. Выставленные баллы суммируются.

2) *Методика диагностики предрасположенности личности к конфликтному поведению К. Томаса.*

В основании типологии конфликтного поведения К. Томаса лежат два стиля поведения: *кооперация*, связанная с вниманием человека к интересам других людей, вовлеченных в конфликтную ситуацию и *напористость*, для которой характерен напор на защиту собственных интересов.

Соответственно этим двум основным измерениям К. Томас выделяет следующие способы регулирования конфликтов.

1. Соревнование (конкуренция) как стремление добиться удовлетворения своих интересов в ущерб другим.

2. Приспособление, означающее в противоположность соперничеству, принесение в жертву собственных интересов ради других;

3. Компромисс.

4. Избегание, для которого характерно как отсутствие стремления к кооперации, так и отсутствие тенденций к достижению собственных целей.

5. Сотрудничество, когда участники ситуации приходят к альтернативе, полностью удовлетворяющей интересы обеих сторон.

В своем опроснике по выявлению типичных форм поведения К. Томас описывает каждый из пяти перечисленных возможных вариантов 12 суждениями о поведении индивида в конфликтной ситуации. В различных сочетаниях они сгруппированы в 30 пар, в каждой из которых респонденту предлагается выбрать то суждение, которое является наиболее типичным для характеристики его поведения. К. Томас считает, что при избегании конфликта ни одна из сторон не достигает успеха; при таких формах поведения, как конкуренция, приспособление и компромисс, или

один из участников оказывается в выигрыше, а другой проигрывает, или оба проигрывают, так как идут на уступки. И только в ситуации сотрудничества обе стороны оказываются в выигрыше.

3) *Методика диагностики ведущего типа реагирования в конфликтной ситуации (авторы М.М. Кашипов, Т.А. Шалаева).*

Методика содержит 14 вопросов, к каждому из которых предложено по 3 варианта утверждения, характеризующих ответную реакцию человека на предложенную ситуацию. Каждая ситуация предполагает три типа реагирования на конфликтную ситуацию: агрессию, уход, решение. В ходе обработки результатов определяется доминирующий тип реагирования.

В случае «агрессии» человек выражает свои чувства и мнения в грубой, угрожающей, нападающей, требовательной или враждебной манере, допуская очень малую долю ответственности за последствия своих поступков. «Уход» проявляется в отказе от коммуникации, а соответственно и от решения проблемы, в переживании чувства растерянности, тревожности, вины. «Решение» направлено на достижение желаемого результата на основе использования специфических приемов оптимальной коммуникации.

4) *Тест смысловых ориентаций (СЖО; автор Д.А. Леонтьев)* – для выявления некоторых индивидуальных тенденций саморазвития. Методика включает 20 пар полярных суждений. Испытуемому предлагается выбрать одно из двух суждений и отметить степень его выраженности. По результатам теста диагностируются следующие индивидуальные тенденции саморазвития:

1. Цели в жизни. Баллы по этой шкале характеризуют наличие или отсутствие в жизни испытуемого целей в будущем, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу.

2. Процесс жизни, или интерес и эмоциональная насыщенность жизни. Содержание этой шкалы совпадает с известной теорией о том, что единственный смысл жизни состоит в том, чтобы

жить. Этот показатель говорит о том, воспринимает ли испытуемый сам процесс своей жизни как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом.

3. Результативность жизни, или удовлетворенность самореализацией. Баллы по этой шкале отражают оценку пройденного отрезка жизни, ощущение продуктивности и осмысленности прожитого.

4. Локус контроля – Я (ЛК–Я) (Я–хозяин жизни). Высокие баллы соответствуют представлению о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями об ее смысле. Низкие баллы – неверие в свои силы контролировать события собственной жизни.

5. Локус контроля – жизнь или управляемость жизнью (ЛК–жизнь). При высоких баллах – убеждение в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь. Низкие баллы – фатализм, убежденность в том, что жизнь человека не подвластна сознательному контролю, что свобода выбора иллюзорна и бессмысленно что-либо загадывать на будущее.

5) *Тест SACS для определения стратегий преодоления* (автор С. Хобфолл). Методика содержит 54 утверждения относительно поведения в напряженных (стрессовых) ситуациях. В соответствии с «ключом» подсчитывается сумма баллов по каждой строке, которая отражает степень предпочтения той или иной модели поведения в сложной (стрессогенной) ситуации. Опросник содержит 9 моделей преодолевающего поведения: 1) ассертивные действия; 2) вступление в социальный контакт; 3) поиск социальной поддержки; 4) осторожные действия; 5) импульсивные действия; 6) избегание; 7) манипулятивные (непрямые) действия; 8) асоциальные действия; 9) агрессивные действия.

6) *16 факторный личностный опросник Р. Кеттелла* основан на отдельных характеристиках темперамента и личностных качествах. Содержит 16 основных шкал и дополнительную шкалу

MD, которая дает информацию о самооценке личности. В этом тесте испытуемый отвечает на вопросы, выбирая ответы из трех предложенных ответов «а, b,с». В результате исследования личность описывается следующими шестнадцатью фундаментально независимыми и психологически содержательными факторами, каждый из которых имеет условное название и предполагает устойчивую вероятностную связь между отдельными чертами личности.

1. Фактор А «замкнутость – общительность». Ориентирован на измерение общительности человека и способности к установлению непосредственных контактов.

2. Фактор В: «интеллект», направлен на измерение оперативности мышления и общего уровня вербальной культуры и эрудиции.

3. Фактор С "эмоциональная нестабильность-эмоциональная стабильность" характеризует динамическое обобщение и зрелость эмоций в противоположность нерегулируемой эмоциональности.

4. Фактор Е «подчиненность-доминантность». Низкие оценки по этому фактору характеризуют зависимость, уступчивость; высокие – самостоятельность, настойчивость, упрямство.

5. Фактор F «сдержанность-экспрессивность». Ориентирован на измерение эмоциональной окрашенности, динамичности в процессах общения, характеризует осторожность, сдержанность в проявлении эмоций в противовес жизнерадостности, импульсивности, динамичности в общении.

6. Фактор G «низкая нормативность поведения-высокая нормативность поведения». Характеризует особенности эмоционально-волевой сферы и особенности регуляции социального поведения.

7. Фактор H «робость – смелость». Отражает степень активности в социальных контактах, активность организма и особенности темперамента.

8. Фактор I «жесткость-чувствительность». Выявляет различия в культурном уровне и эстетической восприимчивости личности.

9. Фактор L «доверчивость-подозрительность»; отражает эмоциональное отношение к людям.

10. Фактор M «практичность-мечтательность». Низкие оценки свидетельствуют об ориентации на реальность, развитое конкретное воображение, практичность, высокие – богатое воображение, умение оперировать абстрактными понятиями.

11. Фактор N «прямолинейность-дипломатичность». Ориентирован на измерение отношений личности к людям и окружающей действительности.

12. Фактор O «спокойствие-тревожность». Низкие оценки характеризуют уверенность в себе, безмятежность, отсутствие раскаяния и чувства вины, высокие - озабоченность, ранимость, страх, неуверенность в себе.

13. Фактор Q1 «консерватизм-радикализм». Определяет радикальное, интеллектуальное, политическое отношение.

14. Фактор Q2 «конформизм-нонконформизм». Показатели по этому фактору могут характеризовать определенную социальность личности.

15. Фактор Q3 «низкий самоконтроль-высокий самоконтроль», измеряет уровень внутреннего контроля поведения, интегрированности личности.

16. Фактор Q4 «расслабленность-напряженность». Низкие оценки характеризуют расслабленность, апатичность, низкую мотивацию, высокие – фрустрированность, беспокойство, раздражительность.

Имеется также дополнительный фактор MD «адекватная самооценка-неадекватная самооценка», который характеризует адекватность самооценки личности, ее зрелость.

*7) Методика «Шкала экзистенции» А. Лэнгле, К. Орглер.*

«Шкала экзистенции» А.Лэнгле, К. Орглер – личностный опросник, направленный на измерение экзистенциальной наполненности личности. Состоит из 43 вопросов и включает в себя следующие четыре основные шкалы.



«Самодистанцирование» – способность отойти от самого себя на некоторую дистанцию, в результате чего взгляд на мир становится более свободным, а человек «выходит» за рамки себя и смотрит на ситуацию со стороны.

«Самотрансценденция» – способность человека почувствовать, что является важным и правильным с точки зрения его ценностей; способность экзистенциально быть с другими людьми и дать им затронуть свои чувства.

«Свобода» – способность найти в мире возможности.

«Ответственность» – степень воплощения собственных решений в жизнь.

8) *Морфологический тест жизненных ценностей (Сопов В.Ф., Карпушина Л.В.).*

Опросник представляет собой модификацию опросника терминальных ценностей (ОтеЦ), разработанного И.Г. Сениным, включает 60 суждений, отражающих различные виды ценностей.

Инструкция испытуемым: «Вам предлагается опросник, в котором описаны различные желания и стремления человека. Просим Вас оценить каждое утверждение по 5-балльной шкале следующим образом:

– если для Вас смысл утверждения не имеет никакого значения, то в соответствующей клетке бланка поставьте цифру 1;

– если утверждение имеет небольшое значение, поставьте цифру 2;

– если утверждение имеет определенное значение, поставьте цифру 3;

– если для вас это важно, поставьте цифру 4;

– если утверждение очень важно, поставьте цифру 5.

В качестве жизненных ценностей в методике выступают: А) развитие себя; Б) духовное удовлетворение; В) креативность (творчество); Г) социальные контакты; Д) престиж; Е) достижение; Ж) материальное положение; З) сохранение индивидуальности.

В качестве жизненных сфер, с которыми связывается реализация вышеназванных жизненных ценностей выступают: I) профессия; II) образование; III) семья; IV) общественная активность; V) увлечения; VI) физическая активность.

9) *Методика по определению уровня самоактуализации личности (А.В. Лазукина, Н.Ф. Калина)*. Целью методики является определение уровня самоактуализации личности.

Опросник состоит из 100 пар суждений. Согласно инструкции, испытуемые из двух вариантов ответов должны выбрать тот, который больше нравится или лучше согласуется с их представлениями, точнее отражает их мнение.

Уровни самоактуализации личности определяются по одиннадцати позициям (шкалам): ориентация по времени, ценности, взгляд на природу, потребность в познании характера, креативность, автономность, спонтанность, самопонимание, аутосимпатия, контактность, гибкость в общении.

### **6.1.2. Психометрическая проверка методики исследования конфликтологической культуры личности**

Для диагностики уровня развития конфликтологической культуры личности нами была разработана тестовая методика, имеющая характер полярных характеристик. Методика содержит 12 пар полярных суждений, отражающих различные компоненты конфликтологической культуры. Представленные в ней суждения касаются поведения человека, как в конфликтных ситуациях, так и в связи с решением возникающих проблем в межличностном взаимодействии. Содержание суждений касается саморегуляции эмоционального состояния, понимания состояния и переживаний оппонента, стремления к позитивным отношениям, коммуникативной саморегуляции и др.

*Инструкция:* Методика предназначена для выявления того, как вы ведете и чувствуете себя в ситуации конфликта. *Выберите одну цифру в бланке, показывающую степень близости вашего мнения к варианту утверждения в левом или в правом столбике, и*

отметьте ее в Бланке ответов. Цифра 4 означает – трудно сказать, старайтесь использовать ее как можно реже или не использовать совсем.

**Бланк опросника**

	Первое утверждение	Шкала	Второе утверждение
1	Считаю, лучшее средство защиты – нападение.	1 2 3 4 5 6 7	Считаю, худой мир лучше доброй ссоры.
2	Решение моих жизненных проблем редко сопряжено с новыми конфликтами	1 2 3 4 5 6 7	Решение моих жизненных проблем часто сопряжено с новыми проблемами и конфликтами
3	Чтобы не допустить конфликт, заранее продумываю все свои слова и действия	1 2 3 4 5 6 7	В конфликте предусмотреть и продумать все свои слова и действия заранее невозможно
4	Постоянно думаю о неприятностях, которые приходится ждать от окружающих	1 2 3 4 5 6 7	Думаю, что окружающим нет особого до меня дела, у всех свои проблемы
5	Бесполезно стараться делать все как нужно; окружающие все равно находят повод к чему придрагаться	1 2 3 4 5 6 7	Стараюсь делать все так, чтобы ко мне не было претензий, и у меня это получается
6	В конфликте даю выход своим эмоциям	1 2 3 4 5 6 7	Стараюсь сохранить спокойствие и, как правило, мне это удается
7	Делаю все возможное, чтобы предотвратить конфликт	1 2 3 4 5 6 7	Часто оказываюсь в ситуации, приводящей к конфликту
8	Из-за негативных переживаний, охватывающих меня в	1 2 3 4 5 6 7	В сложной ситуации преодолеваю свои негативные

	конфликтной ситуации, часто иду напролом		чувства и решаю проблему спокойно
9	Уравновешенный и доброжелательный в отношении со всеми людьми в моем окружении	1 2 3 4 5 6 7	Мне трудно сохранять уравновешенность и спокойствие в общении с людьми, с которыми я нахожусь в неприятных отношениях
10	Всегда готов(а) к диалогу для разрешения проблем в отношениях	1 2 3 4 5 6 7	Стараюсь избегать контакта, не идти на диалог с неприятными для меня людьми
11	Окружающие обижаются на меня из-за того, что я говорю правду	1 2 3 4 5 6 7	В разговоре стараюсь вести себя так, чтобы не обидеть человека
12	Стараюсь найти общий язык с любым человеком	1 2 3 4 5 6 7	Проявляю принципиальность, стараюсь отстаивать свое мнение и интересы даже вопреки другим

Обработка результатов осуществлялась в соответствии со следующим ключом. Прямые вопросы: 1,4,5,6,8,11; обратные вопросы: 2,3,7,9,10,12. Вычислялась сумма баллов по следующим шкалам:

- культура чувств: 6,8,9;
- коммуникативная культура: 10,11,12;
- культура мышления: 1,3,4;
- поведенческая культура: 2,5,7.

Тест прошел психометрическую проверку, показав высокую надежность по всем показателям: от 0,74 до 0,95 (Б.А. Сосновский, 1979; А.А. Бодалев, В.В. Столин, 1978).

Для проведения психометрической проверки методик использовались следующие формулы.

Формула Рюлона – для проверки надежности и точности теста:

$$\alpha = 1 - \frac{S_e^2}{S_x^2},$$

где  $\alpha$  – надежность теста:

$S_e^2$  – дисперсия ошибки

$S_x^2$  – дисперсия теста (эмпирическая);

Формула Спирмена – Брауна – для проверки надежности целого теста:

$$r_{xx} = \frac{2r_x}{1 + r_x},$$

где  $r_x$  – эмпирически рассчитанная корреляция для половин теста (четной и нечетной);

$r_{xx}$  – надежность целого теста

Формула Кронбаха – для проверки синхронной надежности:

$$\alpha = \frac{k}{k-1} \left( 1 - \frac{\sum_{j=1}^k S_j^2}{S_x^2} \right),$$

де  $\alpha$  – коэффициент Кронбаха;

$k$  – количество пунктов (заданий) теста;

$S_j^2$  – дисперсия по  $j$ -тому пункту теста;

$S_x^2$  – дисперсия суммарных баллов по всему тесту.

Коэффициент корреляции Пирсона – для проверки ретестовой надежности:

$$r_{1,2} = \frac{\sum x_{1i}x_{2i} - \frac{\sum x_{1i}\sum x_{2i}}{n}}{\sqrt{(\sum x_{1i}^2 - (\sum x_{1i})^2/n)(\sum x_{2i}^2 - (\sum x_{2i})^2/n)}}$$

где

$x_{1i}$  – тестовый балл  $i$ -того испытуемого при первом измерении;

$x_{2i}$  – тестовый балл того же испытуемого при повторном измерении;

$n$  – количество испытуемых.

Конструктивная валидность теста проверялась с помощью сопоставления его результатов с результатами исследования по методике «Самооценка конфликтности» (автор С.М. Емельянов). Все шкалы имели значимую отрицательную связь с уровнем конфликтности. То есть, чем выше был уровень конфликтологической культуры, тем ниже был уровень конфликтности.

Также проверялась корреляция между шкалами самого теста и их корреляция с суммарным показателем уровня конфликтологической культуры.

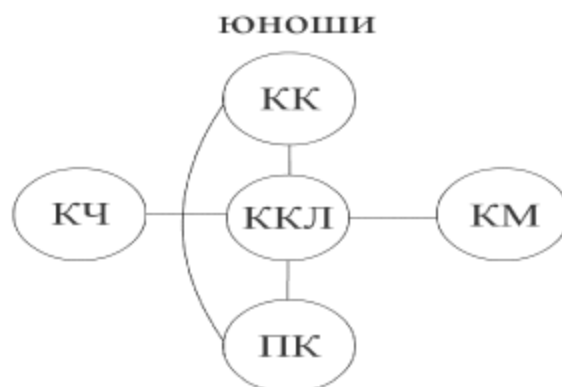
В результате были получены данные, представленные в таблицах 11,12 и соответствующих им рис. 5, 6.

Таблица 11

Таблица корреляции шкал теста «Конфликтологическая культура личности» (юноши)

№	Название шкалы	Столбец 1	Столбец 2	Столбец 3	Столбец 4	Столбец 5
1	Культура чувств	1				
2	Коммуникативная культура	0,26802	1			
3	Культура мышления	0,222968	0,048342	1		
4	Поведенческая культура	0,105112	0,338361	0,210346	1	
5	Конфликтологическая культура	0,607432	0,641614	0,594504	0,681274	1

Значимые корреляции компонентов конфликтологической культуры личности у юношей представлены на рис. 5.

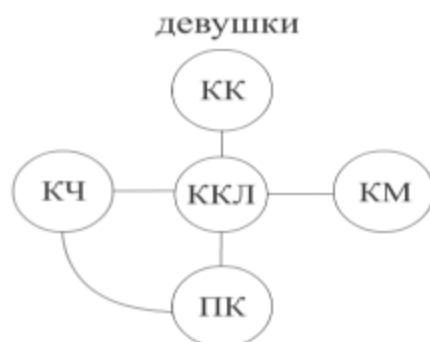


**Рис. 5. Значимые корреляции шкал теста  
«Конфликтологическая культура личности» (юноши)**  
 Для  $p < 0,001$  (при  $n=45$ ),  $\kappa=0,465$   
 для  $p < 0,01$  (при  $n=45$ ),  $\kappa=0,372$   
 для  $p < 0,05$  (при  $n=45$ ),  $\kappa=0,288$

Из рис. 5. следует, что в соответствии с требованиями, предъявляемыми к психодиагностическим методикам, результаты отдельных шкал значимо коррелируют с суммарным показателем, отражающим уровень развития конфликтологической культуры, и не имеют значимых корреляций друг с другом, что собственно и выявилось, за исключением шкал коммуникативной и поведенческой культуры, которые у юношей коррелировали друг с другом. То есть, чем выше у юношей коммуникативная культура, тем выше и поведенческая культура, что вполне объяснимо. Умение лиц мужского пола проявлять тактичность в общении помогает им решать проблемы конструктивно. Соответственно, развитие именно коммуникативной культуры обуславливает бесконфликтное поведение лиц мужского пола.

Значимые корреляции компонентов конфликтологической культуры личности у девушек представлены на рис. 6.





**Рис. 6. Значимые корреляции шкал теста «Конфликтологическая культура личности» (девушки)**

*Для  $p < 0,001$  (при  $n=45$ ),  $\kappa=0,465$*

*для  $p < 0,01$  (при  $n=45$ ),  $\kappa=0,372$*

*для  $p < 0,05$  (при  $n=45$ ),  $\kappa=0,288$*

Из рис. 6 следует, что в соответствии с требованиями, предъявляемыми к психодиагностическим методикам, результаты отдельных шкал у девушек, также как и у юношей, значимо коррелируют с суммарным показателем, отражающим уровень развития конфликтологической культуры, и практически не коррелируют друг с другом, за исключением шкал культуры чувств и поведенческой культуры, которые у девушек коррелировали друг с другом. То есть, чем выше у девушек культура чувств, тем выше их поведенческая культура, что собственно вполне объяснимо. Как известно лица женского пола более эмоциональны, чем лица мужского пола. Умение девушек управлять своими эмоциями помогает им решать проблемы более конструктивно. Соответственно, развитие именно культуры чувств обуславливает бесконфликтное поведение лиц женского пола.

Результаты вычисления корреляции шкал теста «Конфликтологическая культура личности» представлены в табл. 12.

Результаты исследования по данной методике могут использоваться:

1) как показатель эффективности социально-психологических тренингов общения, коммуникативной компетентности, конфликтологической культуры;

2) как основание для последующей психокоррекционной и психоразвивающей работы;

3) для самоанализа и последующего саморазвития своей конфликтологической культуры.

В ходе использования данной методики были вычислены средние арифметические показатели конфликтологической культуры у юношей и девушек, которые соответственно составили.

Таблица 12

**Таблица корреляции шкал теста «Конфликтологическая культура личности» (девушки)**

№	Название шкалы	Столбец 1	Столбец 2	Столбец 3	Столбец 4	Столбец 5
1	Культура чувств	1				
2	Коммуникативная культура	0,1324	1			
3	Культура мышления	0,1844	0,0142	1		
4	Поведенческая культура	<b>0,4698</b>	0,2487	0,1360	1	
5	Конфликтологическая культура	<b>0,7807</b>	<b>0,5355</b>	<b>0,5055</b>	<b>0,6819</b>	1

### 6.1.3. Взаимосвязи смысложизненных ориентаций и типов реагирования в конфликте

Как отмечает Л.А. Петровская, «основной гуманистический критерий конфликтной компетентности – это такое завершение конфликта, такой выход из него, который сопровождается личностным развитием участников, их самореализацией» [248, с. 128]. Из этого положения следует, что наиболее эффективной стратегией поведения в конфликтной ситуации является та, которая обеспечивает человеку не только разрешение и прекращение

конфликта, но и реализацию его жизненных стремлений, и успешное достижение поставленных целей. И здесь, на наш взгляд, у мужчин и женщин могут быть различия. Ведь не секрет, что лица мужского и женского пола придерживаются в целом несколько различных стратегий поведения в ситуации конфликта, пытаясь при этом доказать правоту именно своего стиля.

В этой связи представляет интерес эмпирическое выявление различий в стилях поведения в конфликтной ситуации и их взаимосвязь со смысложизненными ориентациями у лиц разного пола.

В ходе проведенного исследования использовались следующие методики:

1) тест смысложизненных ориентаций (автор Д.А. Леонтьев);

2) методика диагностики ведущего типа реагирования в конфликтной ситуации (авторы М.М. Кашапов, Т.Г. Шалаева).

В качестве испытуемых выступили студенты очного и заочного отделений, II-V курсов различных вузов (выборка составила 35 юношей и 35 девушек в возрасте от 18 до 29 лет).

Результаты исследования позволили выявить значимые различия в реагировании по типу «Агрессия» (см. табл.13). У юношей данные показатели оказались выше, чем у девушек. При этом значимость этих различий достаточно низкая, она соответствует уровню  $p=0,1$ . В то же время по остальным параметрам значимость различий была еще ниже.

Таблица 13

**Результаты исследования выявляемых параметров  
у юношей и девушек**

Исследуемые параметры	Девушки		Юноши		Значение различий
	Среднее арифметическое	Среднее квадратическое отклонение	Среднее арифметическое	Среднее квадратическое отклонение	
Агрессия	18,8	4,5	20,5	4,9	0,126*
Уход	15,4	4,5	15,7	5,4	0,703
Решение	26,4	4,2	26,7	4,1	0,902
Цели в жизни	31,9	5,3	32,2	6,4	0,868
Процесс жизни	30,6	4,7	31,0	6,1	0,782
Результат	25,1	4,8	25,8	5,2	0,602
Локус контроля-Я	20,4	3,4	20,2	5,4	0,768
Локус контроля-жизнь	28,9	6,4	29,5	6,1	0,825
Осмысленность жизни	136,8	20,2	138,7	25,4	0,824

Из полученных результатов следует, что девушки несколько реже прибегают к стратегии «агрессия» по сравнению с юношами в конфликтных ситуациях. И примерно в равной степени юноши и девушки используют стратегии «решение», «уход» в конфликтной ситуации. Что касается различий в смысловых ориентациях, то у юношей несколько выше оказались показатели по шкалам «цели в жизни», «процесс жизни», «результат», «локус контроля жизни», у девушек оказались несколько выше показатели по шкале «локус контроля-Я», хотя в целом эти различия не явились значимыми по критерию Стьюдента.

Выявленное различие в доминировании стратегии «агрессия» у юношей вполне прогнозируемо. Так как более частое использование агрессии в конфликтных ситуациях мужчинами по

сравнению с женщинами широко известно и проявляется повсеместно. Попытки женщин убедить мужчин не ввязываться в конфликт, решить проблему мирным способом оказываются малоэффективны. Мужчины часто не видят смысла в других стратегиях кроме агрессии, считая другие бесполезными, а женщины не видят смысла в агрессии, считая ее мало результативной и также бесполезной. Это подтверждается результатами корреляции стратегий поведения в конфликте со смысложизненными ориентациями у юношей и девушек.

У девушек (см. табл. 14) тип реагирования «Решение» прямо пропорционально коррелирует с показателями следующих шкал СЖО: «Цели в жизни» ( $r=0,34$ ;  $p<0,05$ ), «Процесс жизни» ( $r=0,33$ ;  $p<0,05$ ), «Результат жизни» ( $r=0,34$ ;  $p<0,05$ ), «Локус контроля-Я» ( $r=0,41$ ;  $p<0,05$ ), а также с обобщенным показателем «Осмысленность жизни» ( $r=0,39$ ;  $p<0,05$ ). Не выявлено значимых корреляций данного типа реагирования с показателями по шкале «Локус контроля – жизнь». Значимые корреляции представлены на рис. 7.

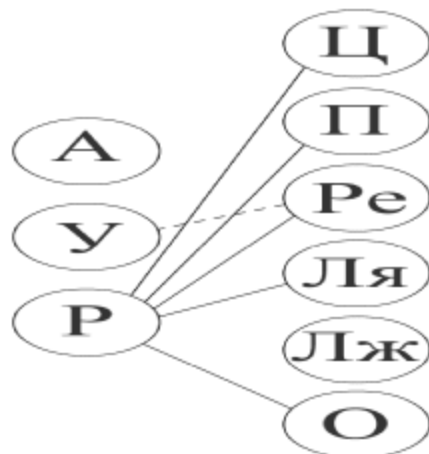
Таблица 14

Таблица корреляций исследуемых параметров (девушки)

№	Исследуемые параметры	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX
I	Агрессия	1,0								
II	Уход	0,41	1,00							
III	Решение	-0,23	-0,20	1,00						
IV	Цели в жизни	-0,18	-0,6	0,34	1,00					
V	Процесс жизни	0,08	-0,01	0,33	0,41	1,00				
VI	Результат	-0,20	-0,41	0,34	0,66	0,64	1,00			
VII	Локус контроля-Я	-0,06	-0,22	0,41	0,70	0,73	0,73	1,00		
VIII	Локус Контроля-жизнь	0,00	-0,01	0,21	0,54	0,60	0,63	0,49	1,00	
IX	Осмысленность жизни	-0,09	-0,18	0,39	0,80	0,80	0,88	0,84	0,82	1,00

Для  $p < 0,01$  (при  $n=35$ ),  $\kappa=0,435$ ;

для  $p < 0,05$  (при  $n=35$ ),  $\kappa=0,332$ .



**Рис. 7. Значимые корреляции стилей поведения в конфликте и смысложизненных ориентаций (девушки)**

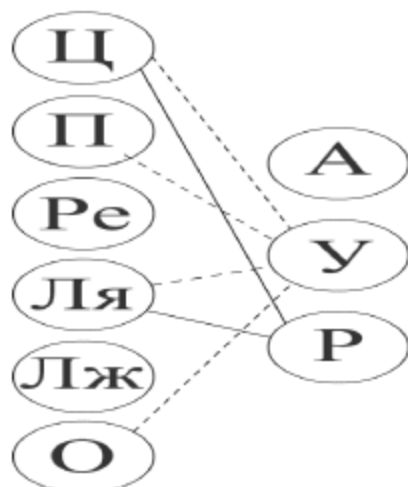
*Обозначения: А – агрессия; У – уход; Р – решение; Ц – цели жизни; П – процесс жизни; Ре – результат; Ля – локус контроля – Я; Лж – локус контроля – жизнь; О – осмысленность жизни.*

Полученные результаты свидетельствуют о том что, чем более девушки направлены в ситуации конфликтного взаимодействия на стратегию «Решение проблемы», тем более они ориентируются в своей жизни на будущее, воспринимают жизнь интересной, эмоционально насыщенной и наполненной смыслом, удовлетворены достигнутыми успехами, способны самостоятельно строить свою жизнь.

«Агрессия» у девушек прямо пропорционально коррелирует с «Уходом». По-видимому, это свидетельствует о том, что данные типы реагирования у девушек имеют одинаковую природу: недоверие, негативное отношение к противнику. Возможно, стремление в ряде случаев к «Агрессии» сопровождается осознанием своего физического бессилия, поэтому девушки, желая проявить «агрессию», на деле прибегает к реагированию по типу «Уход». Также у девушек выявлена значимая отрицательная корреляция реагирования по типу «Уход» со шкалой «Результат жизни» ( $k = -$

0,41;  $p < 0,05$ ). То есть, чем более девушки склонны достигать результата, тем менее они склонны к уходу и тем более ориентированы на решение проблемы.

У юношей (табл. 15) реагирование по типу «Решение» также положительно коррелирует с показателями следующих шкал СЖО: «Цели в жизни» ( $\kappa = 0,39$ ;  $p < 0,05$ ), «Локус контроля-Я» ( $\kappa = 0,35$ ;  $p < 0,05$ ). В отличие от девушек у юношей отсутствуют значимые корреляции данного типа реагирования с показателями по шкалам «Процесс жизни», «Результат жизни», «Осмысленность жизни». Так же как у девушек отсутствует значимая корреляция со шкалой «Локус контроля – жизнь». То есть реагирование по типу «Решение» связано с постановкой значимых целей, способностью самостоятельно строить свою жизнь, но не обязательно эмоционально насыщено, осмысленно и приводит к удовлетворяющим юношей результатам. Значимые корреляции представлены на рис. 8.



**Рис. 8. Значимые корреляции стилей поведения в конфликте и смысловых ориентаций (юноши)**

Обозначения: А – агрессия; У – уход; Р – решение; Ц – цели жизни; П – процесс жизни; Ре – результат; Ля – локус контроля – Я; Лж – локус контроля – жизнь; О – осмысленность жизни



Таблица 15

Таблица корреляций исследуемых особенностей личности (юноши)

№	Критерии	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX
I	Агрессия	1,0								
II	Уход	-0,18	1,00							
III	Решение	0,08	-0,03	1,00						
IV	Цели в жизни	0,20	-0,39	0,39	1,00					
V	Процесс жизни	0,08	-0,34	0,20	0,73	1,00				
VI	Результат	0,00	-0,24	0,20	0,61	0,70	1,00			
VII	Локус контроля-Я	0,19	-0,50	0,35	0,80	0,71	0,61	1,00		
VIII	Локус контроля-жизнь	0,07	-0,20	0,22	0,74	0,74	0,61	0,68	1,00	
IX	Осмысленность жизни	0,13	-0,38	0,31	0,89	0,90	0,80	0,87	0,86	1,00

Для  $p < 0,01$  (при  $n=35$ ),  $\kappa=0,435$ ;

для  $p < 0,05$  (при  $n=35$ ),  $\kappa=0,332$ .

В то же время у юношей, в отличие от девушек, выявлено несколько значимых отрицательных корреляций типа реагирования «Уход» с показателями по следующим шкалам: «Цели в жизни» ( $\kappa = -0,39$ ;  $p < 0,05$ ), «Процесс жизни» ( $\kappa = -0,34$ ;  $p < 0,05$ ), «Локус контроля-Я» ( $\kappa = -0,50$ ;  $p < 0,01$ ), «Осмысленность жизни» ( $\kappa = -0,38$ ;  $p < 0,01$ ). То есть, чем в большей степени в конфликтной

ситуации юноша склонен к уходу от решения проблемы, к избеганию контакта, тем менее он ставит значимые цели, получает удовольствие от процесса жизни, самостоятельно строит свою жизнь и переживает ощущение значимости жизни.

Отсутствие у юношей значимой корреляции «Результата» со всеми стратегиями, свидетельствует о том, что «Результат» может обеспечиваться у них сочетанием разных стратегий, и скорее всего обуславливается не столько стратегиями поведения в конфликте, а особенностями черт характера и способностей.

Особо следует отметить отсутствие и у юношей и у девушек значимой связи «Агрессии» с показателями шкал теста СЖО. Это говорит о том, что агрессивное поведение, в ситуации конфликтного взаимодействия, в равной степени, как и неагрессивное поведение, может способствовать постановке значимых целей: обеспечивать восприятие процесса жизни как интересного, эмоционально-насыщенного и осмысленного, переживанию ощущения продуктивности жизни и удовлетворенности самореализацией; вызывать о себе представление как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора; контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь.

И действительно, в ряде случаев именно проявление открытой агрессии позволяет субъектам конфликтного взаимодействия, разрушив наличный тип взаимоотношений, с одной стороны добиться желаемого, а с другой стороны в итоге перейти на новый тип взаимоотношений. Тем самым, эффективное коммуникативное взаимодействие в конфликтной ситуации – это не просто спокойное и миролюбивое взаимодействие партнеров. Это может быть и достаточно агрессивное и жесткое взаимодействие, личностный смысл которого для субъекта состоит в том, что оно приводит к переходу отношений на качественно новый уровень, способствующий решению проблемы и предотвращению возникновения новых проблем в будущем, а также переживанию удовлетворенности своим поведением.

Таким образом, у юношей по сравнению с девушками, более высокие показатели «Агрессии». Однозначно неблагоприятным

для результативности деятельности у девушек является использование стратегии «Уход». В то же время, использование «Ухода» девушками может способствовать переживанию ими удовлетворенности от жизни, контроля с их стороны и осмысленности. У юношей, использование стратегии «Уход» характеризуется снижением целого ряда показателей смысложизненных ориентаций. Поэтому необоснованно и бесполезно требовать от мужчин и женщин одинаково стилия поведения в конфликтной ситуации. Мужчины и женщины изначально имеют различные внутренние установки в отношении собственного поведения в конфликтной ситуации. Внимание мужчин концентрируется вокруг недопустимости реагирования по типу «Уход», а у женщин внимание концентрируется на типе «Решение», с этим можно связать отсутствие взаимопонимания между мужчинами и женщинами в стиле поведения в конфликтной ситуации.

#### **6.1.4. Взаимосвязи конфликтологической культуры и черт личности**

Результаты, представленные в таблице 16, указывают на то, что, по сравнению с юношами, у девушек значимо выше показатели по сравнению с юношами, более ориентированы на социальный контакт, социальную поддержку, осторожность, следующим копинг-стратегиям: социальный контакт ( $p < 0,05$ ), социальная поддержка ( $p < 0,01$ ), осторожность ( $p < 0,05$ ), избегание ( $p < 0,05$ ); и ниже по стратегии асоциальных действий ( $p < 0,05$ ). То есть, избегание. И в меньшей степени, чем юношам, им свойственны асоциальные действия. Данные различия соответствуют гендерным характеристикам мужского и женского типов поведения в обществе.

Таблица 16

## Результаты исследования копинг-стратегий у юношей и девушек

№ п/п	Наименование параметра	Юноши	Девушки	Уровень значимости различий
1	Ассертивные действия	19,8	21,1	$P>0,05$
2	Социальный контакт	20,7	22,8	<b><math>P&lt;0,05</math></b>
3	Социальная поддержка	18,3	24,1	<b><math>P&lt;0,01</math></b>
4	Осторожность	19,6	22,7	<b><math>P&lt;0,05</math></b>
5	Импульсивность	17,6	18,5	$P>0,05$
6	Избегание	17,0	18,8	<b><math>P&lt;0,05</math></b>
7	Непрямые действия	21,9	22,3	$P>0,05$
8	Асоциальные действия	21,6	19,6	<b><math>P&lt;0,05</math></b>
9	Агрессивные действия	20,8	19,0	$P>0,05$

Результаты исследования стилей поведения в конфликтной ситуации у испытуемых представлены в табл. 17.

Представленные в таблице 17 результаты показывают, что у юношей значимо выше показатели по соперничеству ( $p<0,05$ ), а у девушек по компромиссу ( $p<0,05$ ). То есть, юноши, по сравнению с девушками, в большей степени склонны к соперничеству в конфликтных ситуациях, а девушки, по сравнению с юношами, в большей степени склонны к компромиссу, что так же соответствует гендерным характеристикам мужского и женского типов поведения.

Таблица 17

**Результаты исследования стилей поведения  
в конфликтной ситуации**

№ п/п	Наименование параметра	Юноши	Девушки	Уровень значимости различий
1	Соперничество	6,6	5,2	<b>P&lt;0,05</b>
2	Сотрудничество	5,6	6,5	P>0,05
3	Компромисс	6,3	8,0	<b>P&lt;0,05</b>
4	Избегание	6,6	5,6	P>0,05
5	Приспособление	4,5	4,8	P>0,05

Результаты исследования значимых различий в чертах личности по тесту Кеттелла у испытуемых представлены в табл. 18.

Таблица 18

**Результаты исследования различий в чертах личности**

№ п/п	Наименование параметра	Юноши	Девушки	Уровень значимости результата
1	MD «адекватная самооценка – неадекватная самооценка»	7,0	5,7	<b>P&lt;0,05</b>
2	A «замкнутость-общительность»	7,8	7,9	P>0,05
3	B «интеллект»	4,9	4,6	P>0,05
4	C «эмоциональная нестабильность – эмоциональная стабильность»	8,5	7,5	<b>P&lt;0,05</b>
5	E «подчиненность – доминантность»	7,5	6,4	<b>P&lt;0,05</b>
6	F «сдержанность – экспрессивность»	6,0	5,1	P>0,05

№ п/п	Наименование параметра	Юноши	Девушки	Уровень значимости результата
7	G «низкая нормативность поведения – высокая нормативность поведения»	6,9	6,4	P>0,05
8	H «робость – смелость»	7,4	6,0	<b>P&lt;0,05</b>
9	I «жесткость – чувствительность»	7,4	7,8	P>0,05
10	L «доверчивость – подозрительность/осторожность»	5,8	5,7	P>0,05
11	M «практичность – мечтательность»	5,5	5,4	P>0,05
12	N «прямолинейность – дипломатичность»	4,7	5,5	P>0,05
13	O «спокойствие – тревожность»	5,5	6,3	<b>P&gt;0,05</b>
14	Q1 «консерватизм – радикализм»	6,0	7,0	<b>P&gt;0,05</b>
15	Q2 «конформизм – неконформизм»	5,4	5,4	P>0,05
16	Q3 «низкий самоконтроль – высокий самоконтроль»	5,7	5,7	P>0,05
17	Q4 «расслабленность – напряженность»	5,3	5,7	P>0,05

Из представленных в табл. 20 результатов следует, что у юношей, по сравнению с девушками, выявлены более высокие показатели по следующим шкалам ( $p<0,05$ ): «адекватная самооценка – неадекватная самооценка», «эмоциональная нестабильность – эмоциональная стабильность», «подчиненность – доминантность», «робость – смелость».

У девушек же более выражены показатели по следующим шкалам: «спокойствие – тревожность», «консерватизм – радикализм». То есть, юноши, по сравнению с девушками имеют более

высокую самооценку, более эмоционально нестабильны, более склонны к подчинению, более робкие, более тревожные и радикальные.

Соответственно, девушки более эмоционально стабильны, склонны к доминированию, более смелые, спокойные и консервативные.

Показатели корреляции уровня конфликтологической культуры и качеств личности у юношей и девушек представлены в табл. 19.

Таблица 19

**Показатели корреляции уровня конфликтологической культуры и черт личности у юношей и девушек**

№	Наименование параметра	Юноши	Девушки
1	Ассертивные действия (Асс)	-0,015	-0,224
2	Социальный контакт (Ск)	-0,003	0,198
3	Социальная поддержка (Сп)	<b>0,294</b>	0,167
4	Осторожность (Ос)	0,165	0,152
5	Импульсивность (Им)	-0,005	-0,102
6	Избегание (И)	0,080	0,180
7	Непрямые действия (Не)	<b>-0,376</b>	<b>-0,323</b>
8	Асоциальные действия (Ас)	-0,211	<b>-0,361</b>
9	Агрессивные действия (Аг)	<b>-0,338</b>	<b>-0,409</b>
10	Соперничество (Со)	-0,172	<b>-0,449</b>
11	Сотрудничество (Ст)	-0,062	0,065

№	Наименование параметра	Юноши	Девушки
12	Компромисс (Ко)	0,144	0,227
13	Избегание (Из)	-0,157	<b>0,301</b>
14	Приспособление (Пр)	0,177	0,123
15	MD «адекватная самооценка – неадекватная самооценка»	<b>0,294</b>	0,042
16	A «замкнутость-общительность»	0,127	-0,079
17	B «интеллект»	-0,047	-0,053
18	C «эмоциональная нестабильность - эмоциональная стабильность»	<b>0,334</b>	-0,075
19	E «подчиненность – доминантность»	0,129	<b>-0,423</b>
20	F «сдержанность – экспрессивность»	-0,227	-0,227
21	G «низкая нормативность поведения – высокая нормативность поведения»	0,059	-0,003
22	H «робость – смелость»	0,200	<b>-0,468</b>
23	I «жесткость - чувствительность»	0,007	-0,001
24	L «доверчивость – подозрительность»	<b>-0,289</b>	-0,147



№	Наименование параметра	Юноши	Девушки
25	М «практичность—мечтательность»	0,022	0,036
26	Н «прямолинейность – дипломатичность»	-0,080	0,200
27	О «спокойствие – тревожность»	-0,098	0,090
28	Q1 «консерватизм – радикализм»	0,092	-0,248
29	Q2 «конформизм – нонконформизм»	0,060	-0,046
30	Q3 «низкий самоконтроль - высокий самоконтроль»	0,082	<b>0,422</b>
31	Q4 «расслабленность – напряженность»	-0,067	-0,224

для  $p < 0,05$  (при  $n=45$ ),  $\kappa=0,288$

для  $p < 0,01$  (при  $n=45$ ),  $\kappa=0,372$

Общий фактор уровня конфликтологической культуры у юношей представлен на рис.9.

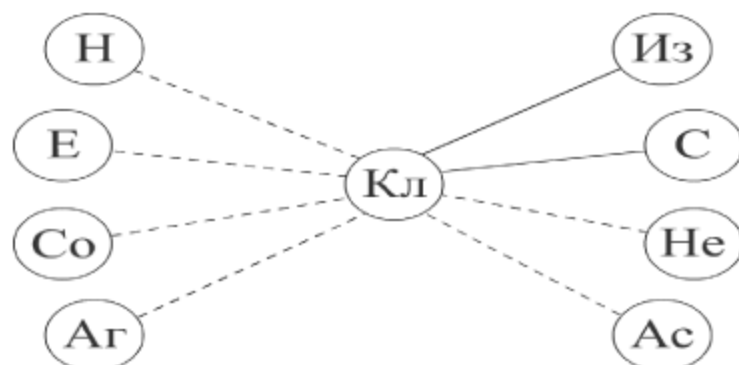


Рис. 9. Общий фактор конфликтологической культуры (юноши)

Из представленных на рис. 9 результатов следует, что у юношей конфликтологическая культура положительно коррелирует с копинг-стратегией «социальная поддержка» (СП) ( $\kappa=0,294$ ;  $p<0,05$ ), со шкалой МД «самооценка», со шкалой С «эмоциональная нестабильность – эмоциональная стабильность» ( $\kappa=0,334$ ;  $p<0,05$ ); отрицательно коррелирует с непрямыми действиями (He) ( $\kappa=-0,376$ ;  $p<0,01$ ), агрессивными действиями (Ag) ( $\kappa=-0,338$ ;  $p<0,05$ ), со шкалой L «доверчивость-подозрительность» ( $\kappa=-0,289$ ;  $p<0,05$ ). То есть, чем выше у юношей уровень конфликтологической культуры, тем менее они склонны к подозрительности, к агрессивным и непрямым действиям, и в то же время более эмоционально стабильны, доверчивы, ориентированы на социальную поддержку и имеют более высокую самооценку.

Общий фактор конфликтологической культуры у девушек представлен на рис. 11.

### Девушки



**Рис. 10. Общий фактор конфликтологической культуры у юношей**

У девушек уровень конфликтологической культуры отрицательно коррелирует с копинг-стратегиями «непрямые действия» (He) ( $\kappa=-0,323$ ;  $p<0,05$ ), «асоциальные действия» (Ас) ( $\kappa=-0,361$ ;  $p<0,05$ ), и «агрессивные действия» (Аг) ( $\kappa=-0,409$ ;  $p<0,01$ ), «сопер-

ничество» (Со) ( $\kappa=-0,449$ ;  $p<0,01$ ), шкалой Е «подчиненность-доминантность» ( $\kappa=-0,423$ ;  $p<0,01$ ), шкалой Н «робость-смелость» ( $\kappa=-0,468$ ;  $p<0,05$ ), и положительно коррелирует с избеганием (Из) ( $\kappa=0,301$ ;  $p<0,05$ ), и со шкалой Q3 «низкий самоконтроль - высокий самоконтроль» ( $\kappa=0,422$ ;  $p<0,01$ ). То есть, чем выше у девушек уровень конфликтологической культуры, тем менее они асоциальны, агрессивны, менее склонны к соперничеству, робкие и тем более они склонны к стилю «избегание» в ситуации конфликта, менее смелые, имеют более высокий самоконтроль. Таким образом, конфликтологическая культура личности связана положительно с конструктивными индивидуально-психологическими личности, причем у юношей и девушек эта связь неоднозначна.

Обобщенные результаты корреляции компонентов конфликтологической культуры и качеств личности представлены в таблице 20.

Таблица 20

**Показатели корреляции компонентов конфликтологической культуры, стратегий поведения и черт личности**

№ п/п	Наименование параметра	КЧ	КК	КМ	ПК	КЛ
1	Ассертивные действия (Асс)	- 0,118	- 0,041	- 0,039	0,073	- 0,054
2	Социальный контакт (Ск)	0,118	0,167	- 0,039	0,193	0,172
3	Социальная поддержка (Сп)	0,053	<b>0,377</b>	0,178	<b>0,282</b>	<b>0,338</b>
4	Осторожность (Ос)	0,118	<b>0,218</b>	0,176	0,196	0,272
5	Импульсивность (Им)	- 0,059	<b>0,149</b>	- 0,013	- 0,104	- 0,010
6	Избегание (Из)	0,156	0,297	- 0,033	0,048	0,188
7	Непрямые действия (Не)	- 0,139	- 0,187	<b>- 0,250</b>	- 0,127	<b>- 0,271</b>
8	Асоциальные действия (Ас)	- 0,080	- 0,204	<b>- 0,395</b>	- 0,076	<b>- 0,288</b>

№ п/п	Наименование параметра	КЧ	КК	КМ	ПК	КЛ
9	Агрессивные действия (Аг)	<b>- 0,279</b>	- 0,190	<b>- 0,238</b>	<b>- 0,296</b>	<b>- 0,389</b>
10	Соперничество (Со)	<b>- 0,258</b>	<b>- 0,267</b>	- 0,278	<b>- 0,131</b>	<b>- 0,365</b>
11	Сотрудничество (Ст)	- 0,015	<b>0,206</b>	0,043	- 0,015	0,085
12	Компромисс (Ко)	0,129	<b>0,259</b>	0,110	<b>0,244</b>	<b>0,286</b>
13	Избегание/уход (У)	0,132	- 0,065	0,008	- 0,166	- 0,026
14	Приспособление (Пр)	<b>0,210</b>	0,042	0,057	0,107	0,166
15	МД «адекватная самооценка – неадекватная самооценка»	0,011	- 0,076	- 0,047	0,194	0,028
16	А «замкнутость-общительность»	- 0,031	0,068	- 0,121	<b>0,232</b>	0,053
17	В «интеллект»	- 0,060	0,038	- 0,123	- 0,003	- 0,057
18	С «эмоциональная нестабильность - эмоциональная стабильность»	0,126	- 0,064	- 0,046	0,180	0,077
19	Е «подчиненность – доминантность»	- 0,118	- 0,114	- 0,059	<b>- 0,216</b>	- 0,195
20	Ф «сдержанность – экспрессивность»	- 0,070	<b>- 0,260</b>	- 0,160	- 0,142	<b>- 0,242</b>
21	Г «низкая нормативность поведения – высокая нормативность поведения»	- 0,200	- 0,035	0,121	0,038	- 0,041
22	Н «робость – смелость»	<b>- 0,282</b>	- 0,129	- 0,076	- 0,136	<b>- 0,249</b>

№ п/п	Наименование параметра	КЧ	КК	КМ	ПК	КЛ
23	I «жесткость - чувствительность»	- 0,063	0,023	0,112	- 0,009	0,020
24	L «доверчивость – подозрительность / осторожность»	- 0,068	- 0,158	- 0,073	<b>- 0,261</b>	<b>- 0,213</b>
25	M «практичность—мечтательность»	- 0,100	- 0,015	0,044	0,095	0,002
26	N «прямолинейность – дипломатичность»	0,196	0,103	0,037	- 0,121	0,094
27	O «спокойствие – тревожность»	- 0,074	0,170	0,034	0,017	0,054
28	Q1 «консерватизм – радикализм»	- 0,148	0,125	0,066	0,048	0,028
29	Q2 «конформизм – нонконформизм»	0,024	- 0,046	0,050	- 0,048	- 0,007
30	Q3 «низкий самоконтроль - высокий самоконтроль»	<b>0,261</b>	0,041	0,147	0,117	<b>0,224</b>
31	Q4 «расслабленность – напряженность»	- 0,153	0,130	- 0,048	- 0,150	- 0,087

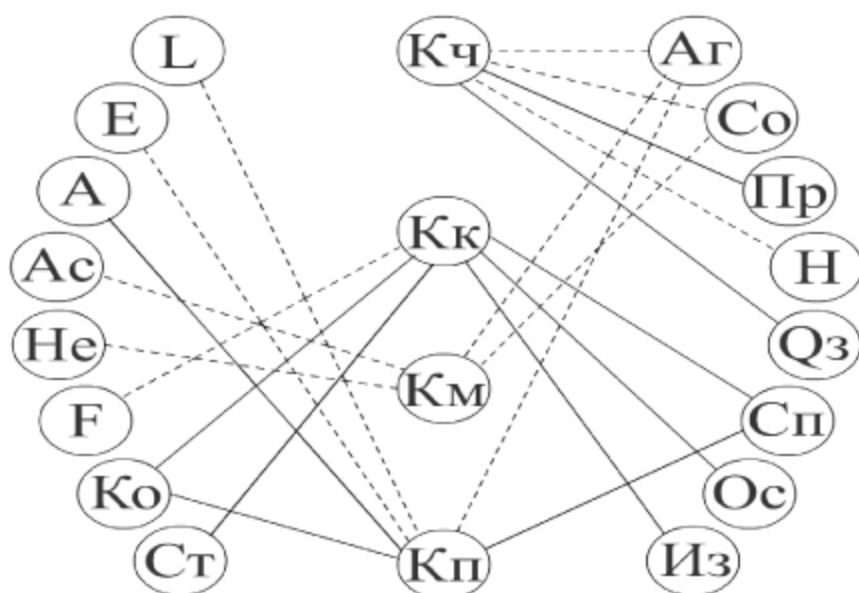
для  $p < 0,05$  (при  $n=90$ ),  $\kappa=0,205$

для  $p < 0,01$  (при  $n=90$ ),  $\kappa=0,267$

Значимые корреляции компонентов конфликтологической культуры личности с копинг-стратегиями и чертами личности представлены на рис. 11.

Из представленных на рис. 11 результатов следует, что культура чувств (КЧ) отрицательно связана с копинг-стратегией

«агрессивные действия» ( $\kappa=-0,279$ ;  $p<0,01$ ), стилем поведения «соперничество» ( $\kappa=-0,258$ ;  $p<0,05$ ), со шкалой Н «робость-смелость» ( $\kappa=-0,282$ ;  $p<0,01$ ). Положительно КЧ связана со стилем «приспособление» ( $\kappa=0,210$ ;  $p<0,05$ ), и шкалой Q3 «низкий самоконтроль-высокий самоконтроль» ( $\kappa=0,261$ ;  $p<0,01$ ). То есть, чем выше уровень культуры чувств, тем ниже вероятность проявления агрессивных действий, соперничества, а также тем более сдержанным в поведении является человек. И чем выше уровень КЧ, тем выше у человека способность к приспособлению в ситуации конфликта, тем выше у него эмоциональный самоконтроль.



**Рис. 11. Значимые корреляции компонентов конфликтологической культуры личности с копинг-стратегиями и чертами личности**

Коммуникативная культура (КК) положительно связана с копинг-стратегиями «социальная поддержка» ( $\kappa=0,377$ ;  $p<0,01$ ) и «осторожность» ( $\kappa=0,218$ ;  $p<0,05$ ), со стилями «избегание»

( $k=0,297$ ;  $p<0,01$ ), «сотрудничество» ( $k=0,206$ ;  $p<0,05$ ), и «компромисс» ( $k=0,259$ ;  $p<0,05$ ). Отрицательно КК связана со стратегией «соперничество» ( $k=-0,267$ ;  $p<0,01$ ), и шкалой F «сдержанность-экспрессивность» ( $k=-0,260$ ;  $p<0,05$ ). То есть, чем выше КК у человека, тем более он ориентирован на взаимодействие с людьми и социальную поддержку, более осторожен в конфликте, способен к сотрудничеству и компромиссу, и тем менее склонен к соперничеству, менее экспрессивен и более сдержан.

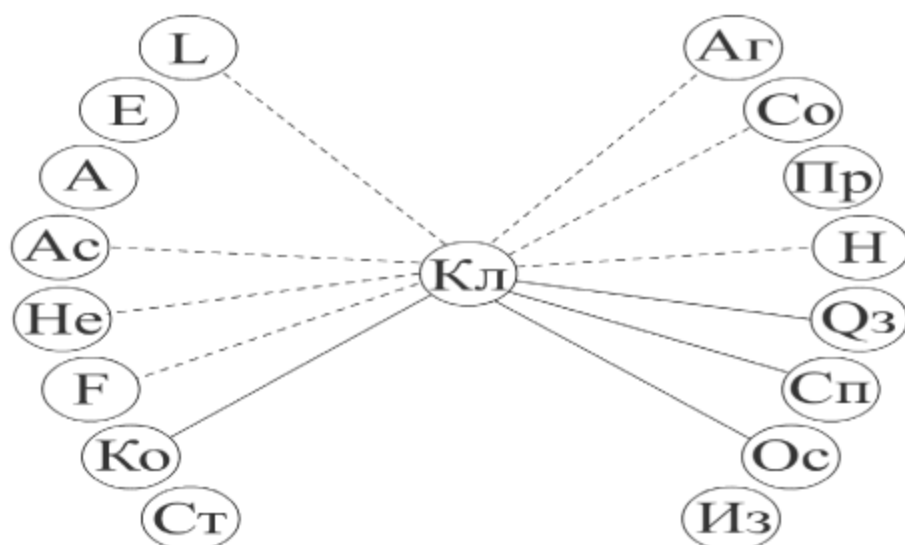
Культура мышления (КМ) имеет только отрицательные связи с копинг-стратегиями «непрямые действия» ( $k= - 0,250$ ;  $p<0,05$ ), «асоциальные действия» ( $k= - 0,395$ ;  $p<0,05$ ), «агрессивные действия» ( $k= - 0,238$ ;  $p<0,05$ ), со стилем «соперничество» ( $k= - 0,278$ ;  $p<0,01$ ). То есть, чем выше уровень культуры мышления, тем менее деструктивным является поведение человека в трудных/проблемных ситуациях.

Поведенческая культура (ПК) положительно связана с копинг-стратегией «социальная поддержка» ( $k=0,282$ ;  $p<0,01$ ), стилем «компромисс» ( $k= 0,244$ ;  $p<0,05$ ), фактором А «замкнутость-общительность» ( $k=0,232$ ;  $p<0,05$ ), отрицательно связана с копинг-стратегией «агрессивные действия» ( $k= - 0,296$ ;  $p<0,01$ ), шкалой Е «подчиненность-доминантность» ( $k= - 0,216$ ;  $p<0,05$ ), шкалой L «доверчивость-подозрительность» ( $k= - 0,261$ ;  $p<0,05$ ). То есть, чем выше уровень поведенческой культуры, тем выше способность к поиску социальной поддержки, компромиссу, коммуникабельности, и тем меньше стремление к агрессивным действиям, доминантности, подозрительности.

В ходе факторного анализа выявлен ведущий фактор конфликтологической культуры, имеющий одиннадцать значимых корреляций, как положительных, так и отрицательных (рис. 12).

Как следует из рис. 12, конфликтологическая культура имеет положительные связи с копинг-стратегиями «осторожность» (Ос) ( $k=0,272$ ;  $p<0,01$ ), «социальная поддержка» (Сп) ( $k=0,337$ ;  $p<0,01$ ), «компромисс» (К) ( $k=-0,286$ ;  $p<0,01$ ), со шкалами Q3 «низкий самоконтроль – высокий самоконтроль» ( $k=-0,224$ ;  $p<0,05$ ) и отрицательную связь с копинг-стратегиями «агрессивные действия» (Аг)

( $\kappa=-0,389$ ;  $p<0,01$ ), «соперничество «Со» ( $\kappa=-0,365$ ;  $p<0,01$ ), «непрямые действия» (He) ( $\kappa=0,371$ ;  $p<0,05$ ) и со шкалами Н«робость-смелость» ( $\kappa=-0,249$ ;  $p<0,05$ ), F«сдержанность-экспрессивность» ( $\kappa=-0,242$ ;  $p<0,05$ ), L«доверчивость-подозрительность» ( $\kappa=-0,213$ ;  $p<0,05$ ), Н «робость-смелость» ( $\kappa=-0,249$ ;  $p<0,05$ ).



**Рис.12. Общий фактор конфликтологической культуры личности**

Таким образом, конфликтологическая культура личности связана положительно с конструктивными индивидуально-психологическими особенностями личности, на развитие которых необходимо обратить внимание в образовательном процессе.

#### **6.1.5. Взаимосвязи конфликтологической культуры личности с ценностными ориентациями**

Средние арифметические показатели уровня развития конфликтологической культуры у юношей и девушек представлены в таблице 21.



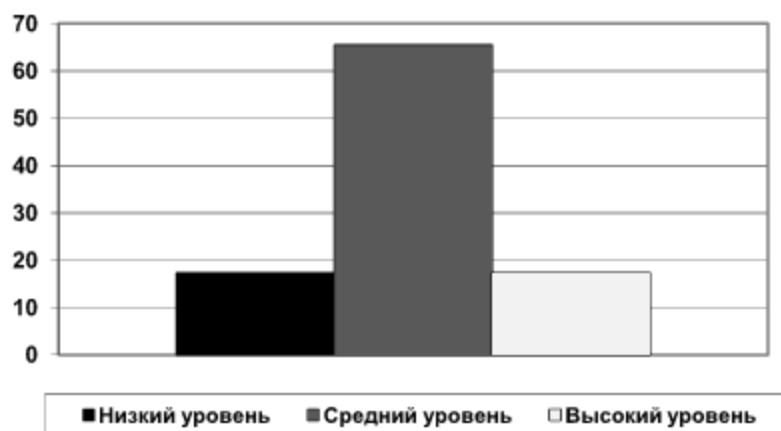
Таблица 21

**Средние арифметические показатели уровня развития  
конфликтологической культуры у юношей и девушек**

№ п/п	Исследуемые показатели	Девушки	Юноши	Уровень значимости различий
1	Культура чувств	15,6	15,1	0,317
2	Коммуникативная культура	15,7	13,0	0,039*
3	Культура мышления	13,1	12,0	0,551
4	Поведенческая культура	16,6	14,8	0,210
5	Конфликтологическая культура	61,0	55,0	0,050*

Из таблицы 21 следует, что у девушек уровень коммуникативной культуры выше, чем у юношей. Это можно объяснить тем, что коммуникативные способности в целом у лиц женского пола развиты лучше, чем у лиц мужского пола. Женщинам легче подобрать слова, речевые обороты, которые позволяют сохранять и поддерживать позитивные отношения с окружающими. Мужчины же чаще всего говорят то, что думают, они менее тактичны в выборе вербальных средств.

Для выявления характера распределения испытуемых с высоким и низким уровнем развития конфликтологической культуры было выявлено количество испытуемых с различными уровнями сформированности конфликтологической культуры (рис.13).



**Рис. 13. Количество испытуемых (в %) с различным уровнем конфликтологической культуры**

Из полученных результатов следует, что низкий уровень конфликтологической культуры выявлен у 17,3% испытуемых, средний уровень – у 65,4%, высокий уровень – у 17,3%. То есть, распределение испытуемых по уровню развития конфликтологической культуры носило характер нормального.

Проведение психометрической проверки теста потребовало использования ряда других диагностических методик, сравнительные результаты которых представлены в нижеследующих таблицах.

Исследование, проведенное с помощью морфологического теста жизненных ценностей, позволило выявить следующие значимые различия в их проявлении у юношей по сравнению с испытуемыми- девушками.

Таблица 22

## Результаты исследования жизненных ценностей

№ п/п	Жизненные ценности	Юноши	Девушки	Значимость различий
	<i>Жизненные сферы</i>			
1.	Профессия	30,5	29,2	P>0,05
2.	Образование	33,0	33,1	P>0,05
3.	Семья	29,5	<b>37,3</b>	<b>P&lt;0,01</b>
4.	Общественная активность	29,8	<b>31,6</b>	<b>P&lt;0,05</b>
5.	Увлечения	29,3	29,7	P>0,05
6.	Физическая активность	<b>33,5</b>	32,4	<b>P&lt;0,05</b>
	<i>Жизненные цели</i>			
1.	Развитие себя	25,8	<b>27,0</b>	<b>P&lt;0,05</b>
2.	Духовная удовлетворенность	27,1	27,8	P>0,05
3.	Креативность	26,0	25,8	P>0,05
4.	Социальные контакты	24,7	<b>26,4</b>	<b>P&lt;0,05</b>
5.	Престиж	28,6	<b>29,4</b>	<b>P&gt;0,05</b>
6.	Достижения	<b>27,4</b>	26,3	<b>P&lt;0,05</b>
7.	Материальное положение	<b>28,6</b>	25,5	<b>P&lt;0,01</b>
8.	Сохранение индивидуальности	28,4	29,2	P>0,05

Из таблицы 22 следует, что для девушек по сравнению с юношами более значимы следующие жизненные сферы: семья ( $p<0,01$ ), общественная активность ( $p<0,05$ ), а у юношей более высокие показатели по шкале физическая активность ( $p<0,05$ ).

По жизненным целям: девушки по сравнению с юношами в большей степени стремятся к развитию себя ( $p<0,05$ ), социальным контактам ( $p<0,05$ ); у юношей более высокие показатели в стремлении к достижениям ( $p<0,05$ ), и к высокому материальному положению ( $p<0,01$ ).

В таблице 23 представлены показатели корреляции компонентов конфликтологической культуры и жизненных ценностей у девушек.

Таблица 23

**Показатели корреляции компонентов  
конфликтологической культуры и жизненных ценностей  
(девушки)**

№	Названия шкал	КЧ	КомК	КМ	ПК	КонК
	<i>Жизненные сферы</i>					
1.	Профессия	-0,17454	0,13919	-0,01913	0,38888	0,19766
2.	Образование	<b>0,48489</b>	0,18377	<b>-0,70008</b>	<b>0,42818</b>	0,08984
3.	Семья	<b>0,74366</b>	<b>0,35007</b>	0,17390	0,11548	<b>0,70420</b>
4.	Общественная активность	<b>0,45566</b>	-0,06765	<b>0,60198</b>	0,05970	<b>0,62286</b>
5.	Увлечения	<b>0,59110</b>	0,04564	-0,32202	0,35344	0,28514
6.	Физическая активность	0,29649	-0,21592	-0,20771	<b>0,6128</b>	0,24630
	<i>Жизненные цели</i>					
1.	Развитие себя	-0,09919	-0,19022	0,04990	-0,12454	-0,1775
2.	Духовная удовлетворенность	<b>0,59874</b>	0	<b>0,53821</b>	-0,18899	<b>0,53630</b>
3.	Креативность	<b>0,65691</b>	<b>0,60739</b>	0,14607	0,15247	<b>0,79183</b>
4.	Социальные контакты	<b>0,39810</b>	0,32993	-0,155	-0,27141	0,08627
5.	Престиж	0,66349	-0,00415	-0,32947	0,22774	0,21715
6.	Достижения	0,55049	0,30162	0,77155	-0,00581	0,92494
7.	Материальное положение	-0,11717	-0,47839	0,41836	0,10337	0,05433
8.	Сохранение индивидуальности	0,79599	0,34365	0,39210	0,11172	0,8712

*Для  $n=35$ ,  $r=0,396$  ( $p<0,05$ ),  $r=0,505$  ( $p<0,01$ ).*

Из таблицы 23 следует, что наибольшее число значимых связей (10) с жизненными ценностями у девушек имеет культура чувств. То есть, сформированность именно данного компонента конфликтологической культуры является для девушек наиболее значимой в их жизни. Культура чувств у девушек положительно коррелирует с ценностью жизненных сфер: образование ( $r=0,484$ ;  $p<0,05$ ), семья ( $r=0,743$ ;  $p<0,01$ ), общественная активность ( $r=0,456$ ;  $p<0,05$ ), увлечения ( $r=0,591$ ;  $p<0,01$ ); с жизненными целями: духовная удовлетворенность ( $r=0,598$ ;  $p<0,01$ ), креативность ( $r=0,657$ ;  $p<0,01$ ), социальные контакты ( $r=0,398$ ;  $p<0,05$ ), престиж ( $r=0,663$ ;  $p<0,01$ ), достижения ( $r=0,550$ ;  $p<0,01$ ), сохранение индивидуальности ( $r=0,796$ ;  $p<0,01$ ).

В целом же, конфликтологическая культура у девушек значимо коррелирует с жизненными сферами: «семья» ( $r=0,623$ ;  $p<0,01$ ), «общественная активность» ( $r=0,623$ ;  $p<0,01$ ); с жизненными целями «духовное удовлетворение» ( $r=0,536$ ;  $p<0,01$ ), «креативность» ( $r=0,781$ ;  $p<0,01$ ), «достижения» ( $r=0,925$ ;  $p<0,01$ ), «сохранение индивидуальности» ( $r=0,871$ ;  $p<0,01$ ).

В табл. 24 представлены показатели корреляции компонентов конфликтологической культуры и жизненных ценностей у юношей.

Таблица 24

## Показатели корреляции компонентов конфликтологической культуры с жизненными ценностями (юноши)

№	Названия шкал	КЧ	КомК	КМ	ПК	КонК
	<i>Жизненные сферы</i>					
1.	Профессия	<b>-0,50347</b>	<b>0,406543</b>	<b>-0,4961</b>	-0,38601	<b>-0,494227</b>
2.	Образование	0,274844	0,072154	-0,1523	0,145402	0,1821796
3.	Семья	-0,12666	0,262665	0,210604	0,149843	0,1996829
4.	Общественная активность	0,263477	0,023904	0,127165	0,095138	0,2476957
5.	Увлечения	0,226975	0,227351	0,488802	0,143066	<b>0,4837645</b>
6.	Физическая активность	<b>-0,40357</b>	0,38586	<b>0,728868</b>	0,004651	0,2470055
	<i>Жизненные цели</i>					
1.	Развитие себя	0,237901	0,047673	0,286984	<b>0,543735</b>	<b>0,5284951</b>
2.	Духовная удовлетворенность	-0,08032	<b>0,393401</b>	0,137764	-0,29636	0,0295870
3.	Креативность	<b>-0,51734</b>	<b>0,497732</b>	<b>0,480262</b>	-0,33115	-0,034132
4.	Социальные контакты	-0,16008	0,01007	0,181698	0,202477	0,093376
5.	Престиж	<b>0,484712</b>	<b>-0,50852</b>	0,149262	<b>0,529155</b>	0,3693286
6.	Достижения	-0,25469	<b>0,416495</b>	<b>0,457989</b>	-0,08861	0,1805504
7.	Материальное положение	-0,30928	<b>0,605074</b>	<b>0,495039</b>	0,032316	0,3023935
8.	Сохранение индивидуальности	-0,31373	<b>0,596968</b>	0,27313	-0,24119	0,0717329

Для  $n=35$ ,  $r=0,396$  ( $p<0,05$ ),  $r=0,505$  ( $p<0,01$ ).

Из табл. 24 следует, что у юношей наибольшее число связей (7) с жизненными ценностями имеет коммуникативная культура. То есть сформированность именно данного компонента конфликтологической культуры имеет для юношей наибольшую значи-

мость для достижения жизненных ценностей. В целом же, конфликтологическая культура значимо положительно коррелирует у юношей с жизненной сферой «увлечения» ( $r=0,483$ ;  $p<0,05$ ), а также с жизненной целью «развитие себя» ( $r=0,528$ ;  $p<0,01$ ); выявлена значимая отрицательная корреляция конфликтологической культуры с ценностью «профессия» ( $r=0,494$ ;  $p<0,05$ ). Данная связь говорит, что, чем более значимой для юношей в жизни является ценность профессии, тем менее у них развита конфликтологическая культура в целом. В то же время выявлена значимая положительная связь коммуникативной культуры с ценностью профессии ( $r=0,406$ ;  $p<0,05$ ), а также со стремлениями к духовной удовлетворенности ( $r=0,393$ ;  $p<0,05$ ), креативности ( $r=0,497$ ;  $p<0,05$ ), достижениям ( $r=0,416$ ;  $p<0,05$ ), высокому материальному положению ( $r=0,605$ ;  $p<0,01$ ), сохранением индивидуальности ( $r=0,596$ ;  $p<0,01$ ). Отрицательно коммуникативная культура у юношей коррелирует с уровнем престижа ( $r = -0,508$ ;  $p<0,01$ ).

В таблице. 25 представлены показатели корреляции конфликтологической культуры личности со шкалами экзистенции и компонентами самоактуализации личности.

Таблица 25

**Показатели корреляции конфликтологической культуры со шкалами экзистенции и компонентами самоактуализации личности**

№ п/п	Названия шкал	Юноши	Девушки
<i>Шкалы экзистенции</i>			
1	Самодистанцирование	<b>0,558</b>	<b>0,641</b>
2	Самотрансценденция	<b>-0,486</b>	-0,169
3	Свобода	0,233	<b>0,681</b>
4	Ответственность	<b>0,586</b>	<b>0,674</b>
<i>Шкалы самоактуализационного теста</i>			
5	Ориентация по времени	<b>0,485</b>	0,167
6	Ценности	0,210	<b>0,626</b>
7	Взгляд на природу человека	-0,007	<b>0,634</b>

№ п/п	Названия шкал	Юноши	Девушки
8	Потребность в познании	<b>0,530</b>	<b>0,622</b>
9	Креативность	<b>0,455</b>	<b>0,500</b>
10	Автономность	0,299	<b>0,752</b>
11	Спонтанность	0,160	0,322
12	Самопонимание	<b>0,892</b>	<b>0,374</b>
13	Аутосимпатия	0,135	0,156
14	Контактность	-0,053	<b>0,482</b>
15	Гибкость в общении	<b>-0,350</b>	<b>0,593</b>
16	Общая самоактуализация	<b>0,443</b>	<b>0,540</b>

Выявлены значимые корреляции конфликтологической культуры личности и компонентов самоактуализации.

У юношей конфликтологическая культура личности положительно коррелирует со шкалами экзистенции: «самодистанцирование» ( $r=0,558$ ,  $p<0,01$ ) и «ответственность» ( $r=0,556$ ,  $p<0,01$ ), отрицательная корреляция выявлена со шкалой «самотрансценденция» ( $r=-0,486$ ,  $p<0,01$ ). Полученные результаты свидетельствуют о том, чем выше у юношей уровень ККЛ, тем более у них выражены: способность отойти от самого себя на некоторую дистанцию, в результате чего взгляд на мир становится более свободным, а человек «выходит» за рамки себя и смотрит на ситуацию со стороны; степень воплощения собственных решений в жизнь. В то же время, чем выше уровень ККЛ у юношей, тем менее у них выражена способность почувствовать, что является важным и правильным с точки зрения его ценностей; способность экзистенциально быть с другими людьми и дать им затронуть свои чувства. То есть юноши скрывают свои истинные чувства.

У девушек уровень ККЛ положительно коррелирует со шкалами: «самодистанцирование», шкалами «свобода» и «ответственность».

И у юношей, и у девушек выявлены значимые положительные связи ККЛ с общим уровнем самоактуализации. То есть, сфор-



мированность конфликтологической культуры личности сопровождается выраженным стремлением к максимальной реализации ее личностного потенциала.

У юношей выявлены положительные корреляции уровня ККЛ со шкалами: «ориентация во времени», «потребность в познании», «креативность», «самопонимание»; отрицательная корреляция выявлена со шкалой «гибкость в общении». То есть для юношей поддержание конфликтологической культуры личности связано с определенными коммуникативными ограничениями.

У девушек ККЛ положительно коррелирует со шкалами: «ценности», «взгляд на природу человека», «потребность в познании», «креативность», «автономность», «самопонимание», «контактность», «гибкость в общении». Для девушек уровень ККЛ является более связанным с уровнем их самоактуализации.

## **6.2. Экспериментальное исследование по формированию конфликтологической культуры личности**

### **6.2.1. Программа и организация эксперимента**

В связи с представленным пониманием конфликтологической культуры и необходимостью ее формирования у будущего специалиста был разработан тренинг конфликтологической культуры личности, реализованный в ходе факультатива по курсу Конфликтология. Программа тренинга включала теоретический (информационный) и практический блоки, а также методические указания к проведению тренинга.

В ходе специально подобранных упражнений и заданий студенты в условиях групповой работы овладевали социально-психологическими знаниями о конфликтологической культуре, имеющими отношение к совместной профессиональной деятельности, осуществлялось развитие их профессионально важных качеств и коррекция проблемных черт личности, формировались навыки

межличностного взаимодействия, умения, помогающие осознавать наличие проблемных профессиональных ситуаций, способности анализировать данную ситуацию и свое поведение в ней.

Цель учебно-тренингового курса: формирование конфликтологической культуры личности специалиста.

Задачи учебно-тренингового курса:

- 1) актуализация и рефлексия у участников тренинга своих жизненных конфликтов;
- 2) комплексный психологический анализ известных участникам конфликтов;
- 3) развитие культуры когнитивно-эмоциональной сферы личности применительно к конструктивному поведению в конфликтной ситуации и управлению конфликтами;
- 4) развитие коммуникативно-поведенческой культуры личности;
- 5) развитие рефлексивной культуры личности;
- 6) развитие ценностно-смысловой сферы личности;
- 7) развитие умений посреднической деятельности в разрешении конфликтов.

Тренинг проходил в форме факультатива по курсу «Конфликтология», включал семь тем, на каждую тему отводилось четыре часа. Также студенты выполняли домашние задания по отработке некоторых упражнений в естественных условиях, в том числе и в период производственной практики.

Таким образом, содержание занятий для испытуемых экспериментальных групп выходило за рамки учебной аудитории и охватывало более широкий контекст учебно-профессиональной деятельности студентов. Учебно-тематический план тренинга представлен в табл. 26.

Таблица 26

## Учебно-тематический план тренинга

№ п/п	Темы занятий	Количество часов		
		Теория	Практика	Самостоят. работа
1.	Психологический анализ конфликта	2	4	2
2.	Контекстуальные аспекты конфликта и конфликтологической культуры личности	2	4	2
3.	Внутриличностные предпосылки конфликтного взаимодействия и культура ценностно-ориентационной сферы личности	2	4	2
4.	Аффективный компонент конфликта и культура эмоционально-чувственной сферы личности	2	4	2
5.	Когнитивный компонент конфликта и культура мышления	2	4	2
6.	Коммуникативно-поведенческий компонент конфликта и коммуникативно-поведенческая культура личности	2	4	2
7.	Технологии управления и разрешения конфликтов	2	4	2
	ИТОГО	14	28	14

Информационный блок основывался на следующих принципах:

1. Сознательности. Этот принцип означает, что студент, посещающий занятия, стремится к овладению личностно значимыми общенаучными и исследовательских компетенциями, мотивирован к посещению занятий не только внешними факторами (приказ деканата), но и внутренними мотивами (получение дополнитель-

ных знаний по курсу психологии, желанием научиться преодолевать трудности, стать более успешным в организации деятельности и т.д.).

2. Обратной связи, что предполагает непрерывный контакт со студентом с целью информирования о ходе его познавательной активности при изучении теоретической стороны вопроса. В практической части принцип обратной связи реализуется при обеспечении возможности студентов получить информацию друг о друге.

3. Принцип приближенности к реальной жизни, который неразрывно связан с самостоятельной работой студентов, в частности с их наблюдением за конфликтными ситуациями и формами ее проявлениями в различных сферах жизнедеятельности человека, а также их последующим анализом.

В качестве психологических механизмов и условий, опираясь на которые, осуществлялось формирование конфликтологической культуры личности будущих специалистов, выступили: осознание и принятие ценностей ответственности, автономии, свободы, самореализации, обеспечивших формирование культуры ценностно-смысловой сферы личности; владение понятийным аппаратом конфликтологии, технологиями анализа конфликтов, принятия решений, рациональными убеждениями, обеспечивших культуру мышления; осознание и владение умениями преодоления гнева/ агрессии, (обиды, ревности, зависти), эмоциональной поддержки и выдержки, обеспечивших культуру чувств; сформированность коммуникативных умений: активного слушания, вербализации чувств, конструктивных ответов на агрессию, асертивности, понимания языка телодвижений, лежащих в основе коммуникативной культуры; владение различными стилями поведения и конструктивными копинг-стратегиями, владение функциями посредничества в урегулировании конфликта, лежащих в основе поведенческой культуры (табл. 27).

Таблица 27

**Психологические условия формирования  
конфликтологической культуры специалиста**

<b>Компо- ненты конфлик- тологиче- ской куль- туры</b>	<b>Эмпирические психологиче- ские проявления</b>	<b>Коррекционно- развивающие цели и задачи</b>	<b>Упражне- ния и задания</b>
Культура ценностно-смысловой сферы личности	Принятие и опора на экзистенциально – гуманистические ценности: ответственность, свобода, автономия, самореализация	Обеспечение осознания и принятия ценностей ответственности, автономии, свободы, самореализации	«Король и его свита»; анализ жизненных историй, анализ притч
Культура мышления	Знание теории конфликтов; способности: к рациональному анализу конфликта и своего поведения в конфликте.	Овладение понятийным аппаратом конфликтологии, технологиями анализа конфликтов, принятия решений, рациональными убеждениями.	«В аэропорту»; «Зато»; «Пощечина»; «Магомед и путники»
Культура чувств	Способности: к регуляции и саморегуляции деструктивных эмоций и чувств; к проявлению эмпатии, толерантности	Осознание и овладение умениями преодоления гнева/агрессии, (обиды, ревности, зависти), эмоциональной поддержки и выдержки.	«Заветное желание»; «Пластилиновые чувства»; «Притча о бабочке»; «Притча о кресте»; «Преобразование агрессивной энергии»

<b>Компоненты конфликтологической культуры</b>	<b>Эмпирические психологические проявления</b>	<b>Коррекционно-развивающие цели и задачи</b>	<b>Упражнения и задания</b>
Коммуникативная культура	Готовность и способность к конструктивному диалогу, аттракции, социальной рефлексии.	Формирование коммуникативных умений: активного слушания, вербализации чувств, конструктивных ответов на агрессию, асертивности, понимания языка телодвижений.	«Притча о гипнотической силе слов» «Притча: Ветер и Солнце». Упражнения: «Невербальная коммуникация в конфликте», «Активное слушание», «Я-сообщение», «Неуверенные, уверенные (асертивные) и агрессивные ответы», Проти-во-стояние в ситуации мобинга».
Поведенческая культура	Способности: использовать адекватные внешнему контексту стили поведения и копинг-стратегии;	Овладение различными стилями поведения и конструктивными копинг-стратегиями, овладение функциями посредничества в	Притчи: «Мастер и ученик», «О трех мастерах борьбы».

Компоненты конфликтологической культуры	Эмпирические психологические проявления	Коррекционно-развивающие цели и задачи	Упражнения и задания
	управлять конфликтами.	урегулировании конфликта.	Анализ ситуации: «Выигрыш». Упражнения: «Картография конфликта»; «Метод декартовых координат»; «Технология посредничества».

Формирование конфликтологической культуры личности осуществлялось в процессе специально подобранных заданий, упражнений, направленных на развитие психологических составляющих компонентов конфликтологической культуры: культуры ценностно-смысловой сферы; культуры мышления, культуры чувств, коммуникативной культуры, поведенческой культуры. В ходе тренинга использовались психокоррекционные и психоразвивающие процедуры и техники, основанные на гуманистически-ориентированных и когнитивно-бихевиоральных концепциях психологической помощи (К. Роджерс, Ф. Перлз, Н. Пезешкиан, А. Эллис и др.). Программа тренинга представлена в Приложении 1.

В качестве методических приемов, активизирующих познавательную деятельность и формирующих личность будущего специалиста, выступали, в частности, следующие.

1) *Метод кейсов (case study)*. Данный метод заключается в анализе конкретных ситуаций, предназначается для совершен-

ствования навыков и получения опыта в следующих областях: выявление, отбор и решение проблем; работа с информацией — осмысление значения деталей, описанных в ситуации; анализ и синтез информации и аргументов; работа с предположениями и заключениями; оценка альтернатив; принятие решений; слушание и понимание других людей — навыки групповой работы. Кейс составляется на основе фактов из реальной жизни.

Метод case-study – инструмент, позволяющий применить теоретические знания к решению практических задач. Метод способствует развитию самостоятельного мышления, умения выслушивать и учитывать альтернативную точку зрения, аргументированно высказать свою. С помощью этого метода можно проявить и усовершенствовать аналитические и оценочные навыки, научиться работать в команде, находить наиболее рациональное решение поставленной проблемы. Кейс активизирует мыслительную деятельность, развивает аналитические и коммуникативные способности, оставляя обучаемых один на один с реальными ситуациями.

Кейсы отличаются от задач, используемых при проведении семинарских и практических занятий, поскольку цели использования задач и кейсов в обучении различны. Задачи обеспечивают материал, дающий возможность изучения и применения отдельных теорий, методов, принципов. Обучение с помощью кейсов помогает приобрести широкий набор разнообразных навыков. Задачи имеют, как правило, одно решение и один путь, приводящий к этому решению. Кейсы имеют много решений и множество альтернативных путей, приводящих к нему.

При разборе учебной ситуации преподаватель может занимать активную или пассивную позицию, иногда он руководит разбором ситуаций, а иногда ограничивается подведением итогов дискуссии.

Внедрение метода case-study в практику обучения в настоящее время является актуальным. Это обусловлено общей направленностью развития образования, его ориентации не столько на



получение конкретных знаний, сколько на формирование ключевых компетенций, умений и навыков мыслительной деятельности, развитие способностей личности, среди которых особое внимание уделяется способности к обучению, смене парадигмы мышления, умению перерабатывать огромные массивы информации [218].

2) *Написание эссе*. Эссе от французского "essai", англ. "essay", "assay" - попытка, проба, очерк; от латинского "exagium" - взвешивание. Создателем жанра эссе считается М. Монтень ("Опыты", 1580). 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 (тема может быть предложена и студентом, но обязательно должна быть согласована с преподавателем). Цель эссе состоит в развитии навыков самостоятельного творческого мышления и письменного изложения собственных мыслей. Писать эссе чрезвычайно полезно, поскольку это позволяет автору научиться четко и грамотно формулировать мысли, структурировать информацию, использовать основные категории анализа, выделять причинно-следственные связи, иллюстрировать понятия соответствующими примерами, аргументировать свои выводы; овладеть научным стилем речи.

Эссе должно содержать: четкое изложение сути поставленной проблемы, включать самостоятельно проведенный анализ этой проблемы с использованием концепций и аналитического инструментария, рассматриваемого в рамках дисциплины, выводы, обобщающие авторскую позицию по поставленной проблеме. В

зависимости от специфики дисциплины формы эссе могут значительно дифференцироваться. В некоторых случаях это может быть анализ имеющихся статистических данных по изучаемой проблеме, анализ материалов из средств массовой информации и использованием изучаемых моделей, подробный разбор предложенной задачи с развернутыми мнениями, подбор и детальный анализ примеров, иллюстрирующих проблему и т.д. (Т.Г. Галактионова, 1999; Н.П. Забродина, 2000).

*Ролевые игры.* Под ролью понимается функциональная форма, принимаемая индивидом при реакции на ситуацию, в которой присутствуют другие индивиды. Общеизвестно, что для обеспечения психологического здоровья необходимо адекватное ролевое развитие [343]. К основным нарушениям ролевого развития обычно относят ролевую ригидность – неумение переходить из роли в роль, ролевую аморфность – неумение принимать любую роль, отсутствие ролевой креативности – неумение продуцировать новые образы, принятие патологических ролей. Соответственно ролевые методы предполагают принятие ролей, различных по содержанию и статусу; проигрывание ролей, противоположных обычным; проигрывание своей роли в гротескном варианте.

Ролевые методы делятся на три подгруппы: ролевая гимнастика (ролевые действия и ролевые образы), психодраму, ролевые ситуации. Все три имеют важное значение для развития личности. В образовательном процессе особое значение приобретают ролевые ситуации. В них учащийся сталкивается с ситуациями, релевантными тем случаям, которые характерны для его реальной (и значимой для него) деятельности, и ставится перед необходимостью изменить свои установки. В результате создаются условия для формирования новых, более эффективных коммуникативных навыков.

### 6.2.2. Результаты формированию конфликтологической культуры личности специалиста в контекстной образовательной среде

В контрольных группах занятия велись в традиционной лекционно-семинарской форме с умеренным использованием активных методов. В экспериментальных группах курс был построен в активной форме. На практических занятиях студенты выполняли задания и упражнения, требующие не просто прямого воспроизведения необходимых для усвоения знаний, а их применения в различных ситуациях квазипрофессиональной и совместной групповой деятельности, обеспечивающих активное овладение профессиональными компетенциями и формирование конфликтологической культуры. Проверка знаний по курсу осуществлялась в виде проведения письменных работ (на знание материала, знание понятий), во время коллоквиумов, промежуточного тестирования.

Проведение нами в последующем формирующего эксперимента со студентами позволило повысить у студентов не только уровень конфликтологической культуры, но получить значимые различия и по ряду других исследуемых параметров (табл. 28).

Таблица 28

#### Динамика компонентов конфликтологической культуры личности (экспериментальная группа)

№ п/п	Исследуемые параметры	До формирующего эксперимента	После формирующего эксперимента	Уровень значимости различий
1.	Культура мышления	15,2	17,6	P<0,05*
2.	Культура чувств	15,6	17,4	P<0,05*
3.	Коммуникативная культура	13,4	16,2	P<0,01**
4.	Поведенческая культура	15,4	17,2	P<0,05*
5.	Конфликтологическая культура личности	59,6	68,4	P<0,05*

Из табл. 29 следует, что в результате формирующего эксперимента у студентов экспериментальной группы изменились все компоненты конфликтологической культуры личности.

Таблица 29

**Динамика компонентов конфликтологической культуры личности (контрольная группа)**

№ п/п	Исследуемые параметры	До формирующего эксперимента	После формирующего эксперимента	Уровень значимости различий
1	Культура мышления	14,8	15,9	$p > 0,05$
2	Культура чувств	15,2	16,2	$p > 0,05$
3	Коммуникативная культура	12,6	13,6	$p > 0,05$
4	Поведенческая культура	16,2	17,4	$p > 0,05$
5	Конфликтологическая культура	58,8	62,1	$p > 0,05$

У студентов контрольной группы значимых изменений не произошло. Динамика стратегий поведения в конфликтной ситуации в экспериментальной группе представлена в табл. 30.

Таблица 30

**Динамика стратегий поведения в конфликтной ситуации (экспериментальная группа)**

№ п/п	Исследуемые параметры	До формирующего эксперимента	После формирующего эксперимента	Уровень значимости различий
2	Конкуренция	12	9	$P < 0,05^*$
3	Сотрудничество	7	10	$P < 0,05^*$
4	Компромисс	6	9	$P < 0,05^*$
5	Избегание	8	10	$P > 0,06$
6	Уступка	7	9	$P > 0,06$

Проведенное исследование показало, что в экспериментальной группе произошли значимые изменения по трем шкалам. В результате формирующего эксперимента у испытуемых уменьшился уровень конкуренции, повысился уровень сотрудничества, повысился уровень компромисса. Не изменились значимо показатели избегания и уступки. В то же время по итогам формирующего эксперимента в целом уменьшился разброс в показателях по всем шкалам, то есть испытуемые проявляли в равной степени показатели по всем шкалам.

Динамика стратегий преодоления в конфликтной ситуации в экспериментальной группе представлена в табл. 31.

*Таблица 31*

**Динамика стратегий преодоления в конфликтной ситуации  
(экспериментальная группа)**

№ п/п	Исследуемые параметры	До формирующего эксперимента	После формирующего эксперимента	Уровень значимости различий
8	Ассертивные действия	20	26	0,01*
9	Вступление в социальный контакт	20	22	0,07
10	Поиск социальной поддержки	16	27	0,01**
11	Осторожные действия	18	22	0,05*
12	Импульсивные действия	19	16	0,05*
13	Избегание (стратегия преодоления)	13	13	1,0*
14	Непрямые действия	21	22	1,0
15	Асоциальные действия	25	20	0,01**
16	Агрессивные действия	25	15	0,01**

Из табл. 31 следует, что у студентов после формирующего эксперимента значимо возросли следующие показатели: уровень конфликтологической культуры, стиль сотрудничество, компромисс, ассертивные действия, поиск социальной поддержки, осторожные действия. Уменьшились значимо следующие показатели: импульсивные действия; асоциальные действия, агрессивные действия. Не выявлено значимых различий по следующим показателям: самооффективность, избегание – как стратегия преодоления, непрямые действия.

Формирование конфликтологической культуры специалиста требует от преподавателя, ведущего занятия по конфликтологии, достаточного уровня сформированности собственной конфликтной позиции и способности демонстрировать обучающимся профессионально значимые конфликтологические умения (например, открыто, как это рекомендует гуманистическая психология, показывать обучающимся собственное отношение к типичным учебным конфликтным ситуациям, выражать уверенность в возможностях обучающихся усовершенствовать собственные конфликтологические характеристики, предлагать возможные решения конфликтологических задач на основе собственных представлений с пояснениями (как они возникли, почему, какое значение имеют для практики, их самооценка), советоваться с обучающимися при организации предстоящей совместной деятельности и т.д.).

### **Выводы**

1. В качестве методических приемов, активизирующих познавательную деятельность и развивающих личность будущего специалиста, выступали, в частности, анализ притч, метод кейсов (case study), написание эссе, а также специально подобранные ролевые и деловые игры, тренинговые упражнения. Поскольку формирование конфликтологической культуры личности предполагает определенные изменения в чертах характера и качествах личности, то для этого использовались различные психокоррекционные и психоразвивающие процедуры и техники, имеющие в своей основе различные теоретические концепции, такие как клиент-

центрированный подход (К. Роджерс), бихевиоральная терапия (Дж. Вольпе), рационально-эмотивное поведенческое консультирование (А. Эллис), позитивная психотерапия (Н. Пезешкиан), психосинтез (А. Ассаджиоли), гештальттерапия (Ф. Перлз) и др.

2. Одной из актуальных проблем в конфликтологии является поиск наиболее оптимальной стратегии поведения в конфликте. Как отмечает Л.А. Петровская «основной гуманистический критерий конфликтной компетентности – это такое завершение конфликта, такой выход из него, который сопровождается личностным развитием участников, их самореализацией» [248, с. 128]. Из этого утверждения следует, что наиболее эффективной стратегией поведения в конфликтной ситуации является та, которая обеспечивает человеку не только разрешение и прекращение конфликта, но и реализацию его жизненных стремлений и успешное достижение поставленных целей. Естественно предположить, что лица мужского и женского пола отличаются своими базовыми стремлениями и способами их достижений.

3. Исследование взаимосвязи смысложизненных ориентаций и ведущего типа реагирования в конфликте показало, что у девушек тип реагирования «Решение» положительно коррелирует с показателями следующих шкал СЖО: «Цели в жизни» ( $k=0,34$ ;  $p<0,05$ ), «Процесс жизни» ( $k=0,33$ ;  $p<0,05$ ), «Результат жизни» ( $k=0,34$ ;  $p<0,05$ ), «Локус контроля-Я» ( $k=0,41$ ;  $p<0,05$ ), а также с обобщенным показателем «Осмысленность жизни» ( $k=0,39$ ;  $p<0,05$ ). Не выявлено значимых корреляций данного типа реагирования с показателями по шкале «Локус контроля – жизнь». Также у девушек выявлена значимая отрицательная корреляция реагирования по типу «Уход» со шкалой «Результат жизни» ( $k= - 0,41$ ;  $p<0,05$ ). То есть, чем более девушки склонны достигать результата, тем менее они склонны к уходу и тем более ориентированы на решение проблемы.

3. У юношей реагирование по типу «Решение» также прямо пропорционально коррелирует с показателями следующих шкал СЖО: «Цели в жизни» ( $k=0,39$ ;  $p<0,05$ ), «Локус контроля-Я»

( $k=0,35$ ;  $p<0,05$ ). В отличие от девушек у юношей отсутствуют значимые корреляции данного типа реагирования с показателями по шкалам «Процесс жизни», «Результат жизни», «Осмысленность жизни». Так же как и у девушек отсутствует значимая корреляция со шкалой «Локус контроля – жизнь». То есть реагирование по типу «Решение» связано с постановкой значимых целей, способностью самостоятельно строить свою жизнь, но не обязательно эмоционально насыщено, осмысленно и приводит к удовлетворяющим юношей результатам.

4. В то же время у юношей, в отличие от девушек, выявлено несколько значимых отрицательных корреляций типа реагирования «Уход» с показателями по следующим шкалам: «Цели в жизни» ( $k= - 0,39$ ;  $p<0,05$ ), «Процесс жизни» ( $k= - 0,34$ ;  $p<0,05$ ), «Локус контроля-Я» ( $k= - 0,50$ ;  $p<0,01$ ), «Осмысленность жизни» ( $k= - 0,38$ ;  $p<0,01$ ). То есть, чем в большей степени в конфликтной ситуации юноша склонен к уходу от решения проблемы, к избеганию контакта, тем менее он ставит значимые цели, получает удовольствие от жизни, самостоятельно строит ее и переживает ощущение значимости жизни. Отсутствие у юношей значимой корреляции «Результата» со всеми стратегиями, свидетельствует о том, что «Результат» может обеспечиваться у них сочетанием разных стратегий, и, скорее всего, обуславливается не столько стратегиями поведения в конфликте, а особенностями черт характера и способностей. Можно сказать, что внимание мужчин концентрируется вокруг недопустимости реагирования по типу «Уход», а у женщин внимание концентрируется на типе «Решение», с этим можно связать отсутствие взаимопонимания между мужчинами и женщинами в стиле поведения в конфликтной ситуации.

5. У юношей и у девушек выявлено отсутствие значимой связи типа реагирования «Агрессия» с показателями шкал теста СЖО. Это говорит о том, что агрессивное поведение в ситуации конфликтного взаимодействия в равной степени, как и неагрессивное поведение, может способствовать постановке значимых целей, обеспечивать восприятие жизни как интересного, эмоционально-насыщенного и осмысленного процесса, переживанию ощущения



продуктивности жизни и удовлетворенности самореализацией; вызывать о себе представление как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора; контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их на практике. И действительно, в ряде случаев именно проявление открытой агрессии позволяет субъектам конфликтного взаимодействия, разрушив наличный тип взаимоотношений, с одной стороны, помогает добиться желаемого, а с другой стороны – в итоге перейти на новый тип взаимоотношений. Тем самым, эффективное коммуникативное взаимодействие в конфликтной ситуации – это не просто спокойное и миролюбивое взаимодействие партнеров. Это может быть и достаточно агрессивное и жесткое взаимодействие, личностный смысл которого для субъекта состоит в том, что оно приводит к переходу отношений на качественно новый уровень, способствующий решению проблемы и предотвращению возникновения новых проблем в будущем, а также переживанию удовлетворенности своим поведением.

6. Таким образом, у юношей по сравнению с девушками, более высокие показатели «Агрессии». Однозначно неблагоприятным для результативности деятельности у девушек является использование стратегии «Уход». В то же время, использование «Ухода» девушками может способствовать переживанию ими удовлетворенности от жизни, контроля с их стороны и осмысленности. У юношей, использование стратегии «Уход» характеризуется снижением целого ряда показателей смысложизненных ориентаций. Поэтому необоснованно и бесполезно требовать от мужчин и женщин одинаково стиля поведения в конфликтной ситуации. Мужчины и женщины изначально имеют различные внутренние установки в отношении собственного поведения в конфликтной ситуации.

7. В ходе исследования взаимосвязи компонентов конфликтологической культуры также выявлены различия у испытуемых разного пола. У юношей коррелировали друг с другом шкалы коммуникативной и поведенческой культуры. То есть, чем выше у юношей коммуникативная культура, тем выше и поведенческая

культура, что, собственно, вполне объяснимо. Умение лиц мужского пола проявлять тактичность в общении помогает им решать проблемы и вести себя более конструктивно. Соответственно, развитие именно коммуникативной культуры обуславливает бесконфликтное поведение лиц мужского пола. У девушек коррелировали друг с другом шкалы «Культура чувств» и «Поведенческая культура». То есть, чем выше у девушек культура чувств, тем выше их поведенческая культура, что тоже вполне объяснимо. Умение девушек управлять своими эмоциями помогает им решать проблемы более конструктивно. Соответственно, развитие именно культуры чувств обуславливает бесконфликтное поведение лиц женского пола.

8. Результаты исследования по предложенной автором методике могут использоваться: 1) как показатель эффективности социально-психологических тренингов общения, коммуникативной компетентности, конфликтологической культуры; 2) как основание для последующей психокоррекционной и психоразвивающей работы; 3) для самоанализа и последующего саморазвития своей конфликтологической культуры.

9. У девушек уровень коммуникативной культуры выше, чем у юношей. Это можно объяснить тем, что коммуникативные способности в целом у лиц женского пола развиты лучше, чем у лиц мужского пола. Женщинам легче подобрать слова, речевые обороты, которые позволяют сохранять и поддерживать позитивные отношения с окружающими. Мужчины же чаще всего говорят то, что думают, они менее тактичны в выборе вербальных средств. Соответственно этим объясняется и более высокий уровень конфликтологической культуры у лиц женского пола, по сравнению с мужским.

10. Конфликтологическая культура личности связана положительно с конструктивными копинг-стратегиями, причем у юношей и девушек эта связь неоднозначна. У юношей конфликтологическая культура отрицательно коррелирует с непрямыми действиями, агрессивными действиями и положительно коррелирует с эмоциональной нестабильностью. То есть, чем выше у юношей

уровень конфликтологической культуры, тем менее они склонны к агрессивным и непрямым действиям, и в то же время они более эмоционально-нестабильны. А это означает, что сдержанное в ситуации конфликта поведение юношей может негативно сказаться на их здоровье. У девушек уровень конфликтологической культуры отрицательно коррелирует с непрямыми действиями, асоциальными и агрессивными действиями, соперничеством, «подчиненностью-доминантностью», «робостью-смелостью» и положительно коррелирует с избеганием и «низкой самооценкой-высокой самооценкой». То есть, чем выше у девушек уровень конфликтологической культуры, тем менее они асоциальны, агрессивны, менее склонны к соперничеству, менее робкие и тем более они склонны к избеганию в ситуации конфликта и имеют более высокую самооценку.

11. Наибольшее число значимых связей с жизненными ценностями у девушек имеет культура чувств, а у юношей коммуникативная культура. То есть, сформированность именно данных компонентов конфликтологической культуры является для девушек и юношей наиболее значимой в их жизни. При этом культура чувств у девушек положительно коррелирует с ценностью жизненных сфер: образование ( $r=0,484$ ;  $p<0,05$ ), семья ( $r=0,743$ ;  $p<0,01$ ), общественная активность ( $r=0,456$ ;  $p<0,05$ ), увлечения ( $r=0,591$ ;  $p<0,01$ ); с жизненными целями: духовная удовлетворенность ( $r=0,598$ ;  $p<0,01$ ), креативность ( $r=0,657$ ;  $p<0,01$ ), социальные контакты ( $r=0,398$ ;  $p<0,05$ ), престиж ( $r=0,663$ ;  $p<0,01$ ), достижения ( $r=0,550$ ;  $p<0,01$ ), сохранение индивидуальности ( $r=0,796$ ;  $p<0,01$ ). У юношей выявлена значимая положительная связь коммуникативной культуры с ценностью профессии ( $r=0,406$ ;  $p<0,05$ ), а также со стремлениями к духовной удовлетворенности ( $r=0,393$ ;  $p<0,05$ ), креативности ( $r=0,497$ ;  $p<0,05$ ), достижениям ( $r=0,416$ ;  $p<0,05$ ), высокому материальному положению ( $r=0,605$ ;  $p<0,01$ ), сохранению индивидуальности ( $r=0,596$ ;  $p<0,01$ ). Отрицательно коммуникативная культура у юношей коррелирует с уровнем престижа ( $r=-0,508$ ;  $p<0,01$ ).

12. Проведенное контрольное исследование показало, что в экспериментальных группах студентов произошли значимые изменения по всем четырем шкалам конфликтологической культуры. Также в результате формирующего эксперимента у испытуемых уменьшился уровень конкуренции, повысился уровень сотрудничества и уровень компромисса. Не изменились значимо показатели избегания и уступки. В то же время по итогам формирующего эксперимента в целом уменьшился разброс в показателях различных стратегий поведения, что свидетельствует о более гармоничном поведении студентов, их способности использовать различные, соответствующие контексту, стратегии поведения.

13. Формирование конфликтологической культуры специалиста требует от преподавателя, ведущего занятия по конфликтологии, достаточного уровня сформированности собственной конфликтологической культуры и способности демонстрировать обучающимся профессионально значимые конфликтологические умения, например, уметь предотвращать конфликтные ситуации, выражать уверенность в возможностях обучающихся, совершенствовать собственные поведенческие характеристики, предлагать возможные решения проблемных ситуаций межличностного взаимодействия, советоваться с обучающимися при организации предстоящей совместной деятельности и т.д.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Сформировавшись как самостоятельное направление в социологии в середине 50-х годов XX века, на сегодняшний день конфликтология определяется как система знаний о закономерностях и механизмах возникновения и развития конфликтов, а также о принципах и технологиях управления ими. Объектом науки конфликтологии являются конфликты в целом, а предметом – общие закономерности их возникновения, развития и завершения. Главными действующими лицами, субъектами конфликтного противоборства являются люди с их специфическими внутренними условиями, интересами, установками, направленностью активности, нормами регуляции поведения и деятельности. Признание влияния личностного фактора на конфликтное поведение выразилось в том, что психология конфликта стала важнейшей составной частью конфликтологии, а также, фактически, единственной строгой научно-методической основой конфликтологической практики.

Психологические исследования конфликтов не являются одnorodными, как в объяснении их природы, так и в практическом применении при разрешении конфликтов. Это отразилось в различных парадигмах в исследовании конфликтов, наиболее известными из которых являются: психоаналитическая, экзистенциальная, социометрическая, интеракционистская, необихевиористская и др. Наряду с ориентацией на научные парадигмы, психологические исследования конфликтов базируются на научных подходах, в качестве которых выступают: организационный, деятельностный, личностный, ситуационный, игровой, основанный на теории организационных систем, коммуникативный подход, междисциплинарный подход и др.

В то же время, накопленный в конфликтологии теоретический материал не приводит к снижению числа конфликтов и напряженности в отношениях между людьми. Культура межличностного взаимодействия людей в проблемных ситуациях, а также совершенствование конфликтологической подготовки специалиста нуждаются на сегодняшний день в особом внимании со стороны психологов, как теоретиков, так и практиков. Нуждаются в

доработке, как сама теория конфликтов, так и психологическая подготовка личности к условиям жизни в конфликтогенной среде.

В последнее десятилетие происходит переориентация оценки результата образования с понятий «подготовленность», «образованность», «общая культура», «воспитанность», на понятия «компетенция», «компетентность», «психологическая культура» субъектов образовательного процесса в процессе их взаимодействия. Для характеристики конфликтологической осведомленности личности, ее способности прогнозировать, предотвращать, разрешать конфликты исследователями используются следующие понятия: «конфликтная компетентность», «конфликтологическая компетентность», «конфликтологическая культура», «творческое управление конфликтами» и др.

Особое значение в последние годы придается развитию психологической культуры личности как механизму личностной саморегуляции, обеспечивающему эффективное, безопасное и гуманное взаимодействие с людьми; своеобразное личностное новообразование, отражающее высокий уровень зрелости личности. «Психологическая грамотность» и «психологическая компетентность» предстают как уровни развития «психологической культуры личности», составляя в совокупности ее психологическую образованность.

Названные идеи были положены в основу проведенного нами исследования, которое позволило открыть новые перспективы в конфликтологической подготовке личности к условиям жизнедеятельности в конфликтогенной среде.

Обобщение полученных в ходе исследования результатов свидетельствует о том, что заявленная гипотеза подтвердилась, и можно сделать следующие выводы.

1. Конфликтологическая культура личности специалиста – это интегративное качество, включающее культуру мышления, культуру чувств, коммуникативную и поведенческую культуру, основывающееся на гуманистических ценностях ответственности, свободы, личностной автономии и самореализации и проявляюще-

еся в оптимальных, соответствующих контексту, стилях поведения в конфликте. Владение специалистом конфликтологической культурой обеспечивает конструктивное решение проблем межличностного взаимодействия и продуктивного общения с другими специалистами в процессе профессиональной деятельности; отсюда – важность и необходимость ее формирования в процессе вузовского обучения.

2. Специфика каждого конкретного конфликта определяется множеством внутренних и внешних контекстов жизнедеятельности человека, влияющих на его протекание и разрешение: культурный, пространственно-временной, возрастной, внутриличностный, гендерный, коммуникативный. Знание специфики конфликтов в различных контекстах их возникновения и протекания позволяет моделировать контекстную образовательную среду, в которой возможно формирование конфликтологической культуры будущего специалиста.

3. Формирование конфликтологической культуры личности специалиста в контекстной образовательной среде осуществляется посредством создания пространственно-предметного окружения будущей профессиональной деятельности (*пространственно-предметный контекст*), моделирования в процессе ролевых и деловых игр, тренингов, написания эссе, решения кейсов социальной стороны профессии (*социальный контекст*); последовательного включения студентов в различные виды деятельности – собственно учебную, квазипрофессиональную, учебно-профессиональную (*деятельностный контекст*).

4. В качестве психологических механизмов и условий формирования конфликтологической культуры личности будущих специалистов выступили: осознание и принятие ценностей ответственности, автономии, свободы, самореализации, составляющих содержание культуры ценностно-смысловой сферы личности; владение научным понятийным аппаратом конфликтологии, технологиями рефлексии, анализа конфликтов, принятия решений, рациональными убеждениями, обеспечивших культуру мышления; осо-

знание и владение умениями преодоления гнева/агрессии, эмоциональной поддержки и выдержки, обеспечивших культуру чувств и стрессоустойчивость; сформированность коммуникативных умений: активного слушания, вербализации чувств, конструктивных ответов на агрессию, асертивности, понимания языка телодвижений, лежащих в основе коммуникативной культуры; владение контекстно-сообразными стилями поведения и конструктивными копинг-стратегиями, владение функциями посредничества в урегулировании конфликта, лежащих в основе поведенческой культуры.

5. Разработанная и прошедшая психометрическую проверку методика диагностики конфликтологической культуры личности позволила выявить динамику ее развития в условиях формирующего эксперимента, показав значимые позитивные изменения по всем шкалам конфликтологической культуры личности, а также соответствующие изменения в чертах личности и стратегиях поведения в конфликте. Предложенная программа психоразвивающих занятий, направленных на формирование конфликтологической культуры личности, может быть использована в тренинговой работе с различными категориями людей в целях снижения уровня конфликтности, как в образовательной среде, так и в обществе в целом.

6. Экспериментально показано, что внутренними психологическими факторами, влияющими на сформированность компонентов конфликтологической культуры личности выступают: выраженность смысложизненных ориентаций личности (цель, процесс, локус контроля-Я), низкий уровень агрессивности, сдержанность в противовес экспрессивности, осторожность, высокий самоконтроль, конструктивные копинг-стратегии и др., уровень развития которых связан с компонентами конфликтологической культуры. Выявлено, в частности, что у лиц женского пола цель жизни, ее процесс, результат, осмысленность связаны преимущественно с решением возникающих проблем. Для лиц мужского пола, помимо решения проблем, важное значение имеет недопущение «реакции



ухода», которую, по-видимому, они считают проявлением слабости. Наибольшее число значимых связей с жизненными ценностями у девушек имеет культура чувств, а у юношей коммуникативная культура.

7. Реализованный в ходе диссертационного исследования контекстный подход к исследованию конфликтов и формированию конфликтологической культуры личности может быть использован в качестве обобщенной теоретической основы совершенствования конфликтологической подготовки специалиста к условиям жизни и деятельности в современной динамично меняющейся социальной и профессиональной среде. Полученные в диссертации результаты и выводы, касающиеся формирования конфликтологической культуры личности будущего специалиста в вузе являются одним из направлений развития теории и практики контекстного обучения и вносят вклад в деятельностную теорию усвоения социального опыта.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамова Г. С. Практическая психология. – М.: Академический Проект; Трикста, 2005. – 496 с.
2. Аграчев С.Г., Кадыров И.М. Психоанализ и психоаналитическая терапия // Основные направления современной психотерапии / Научн. ред. А.М. Боковикова – М.: «Когито-центр», 2000. – С. 75-98.
3. Адлер А. О нервическом характере. – СПб: Университетская книга, 1997. – 388 с.
4. Адрова Н.А. Медиакомпетентность как инструмент и компонент формирования психологической культуры субъектов современного образования // Психология образования: подготовка кадров и психологическое просвещение. Материалы IV Национальной научно-практической конференции. – М.: Федерация психологов образования, 2007. – 450 с.
5. Акименко В.М. Управленческая культура личности: состояние и перспективы // Психолого-педагогические основы общей, профессиональной и художественно-эстетической культуры. – Липецк: ЛГПУ, 2001. – С. 54 - 62.
6. Акимова Е.Е. Педагогические основы использования конфликта в образовательном конфликте: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Н. Новгород, 1999. – 22 с.
7. Акмеология / Под ред. А.А.Деркача. – М.: РАГС, 2002. – 650с.
8. Акофф Р., Эмери Ф. О целеустремленных системах. – М.: Советское радио, 1974. – 270 с.
9. Алдер Х. НЛП: современные психотехнологии. – СПб: Питер, 2000. –160 с.
10. Александрова Е.В. Социально-трудовые конфликты: Пути разрешения. – М.: ПМБ РАУ, 1993. – С. 78-79.
11. Алиева М.А., Гришанович Т.В., Лобанова Л.В., Травникова Н.Г., Трошихина Е.Г. Тренинг развития жизненных целей. – СПб: Речь, 2003. – 216 с.
12. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. – СПб: Питер, 2001. – 263 с.

13. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2-х т. – М.: Педагогика, 1980. – Т.1. – 232 с. – Т.2. – 288 с.
14. Ананьев С.Г. Человек как предмет познания. – СПб: Питер, 2001. – 282 с.
15. Анастаси А. Психологическое тестирование / Под ред. К.М. Гуревича, В.И. Лубовского: В 2 т. – М.: Педагогика, 1982.
16. Андреев В.И. Конфликтология: искусство спора, ведения переговоров, разрешения конфликтов. – М., 1995. – 125 с.
17. Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: Изд-во МГУ, 1988. – 363 с.
18. Аникушина О.Н. Контекст как основа познания: социокультурный аспект. Автореф. канд. дис. – Томск, 1999.
19. Анн Л. Психологический тренинг с подростками. – СПб: Питер, 2007. – 271 с.
20. Анцупов А.Я. Профилактика конфликтов в школьном коллективе. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 207 с.
21. Анцупов А.Я., Баклановский С.В. Конфликтология в схемах и комментариях. – СПб: Питер, 2005. – 288 с.
22. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология: Учебник для вузов. – 2-е изд., доп. и перераб. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004. – 496 с.
23. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Словарь конфликтолога. – СПб.: Питер, 2006. – 528 с.
24. Асмолов А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. Учебник для вузов. – М.: Смысл, 2001. – 416с.
25. Асмолов А.Г. Толерантность: различные парадигмы анализа // Толерантность в общественном сознании России. – М., 1998. – 223 с.
26. Ассаджиоли Р. Психосинтез: теория и практика. – М.: REFL-book, 1994. – 314 с.
27. Бабосов Е.М. Основы конфликтологии. - Минск, Тетра-сис-темс, 2000. – 464 с.

28. Бандура А., Уолтерс Р. Подростковая агрессия: Изучение влияния воспитания и семейных отношений. – М.: ЭКСМО – ПРЕСС, 2000. -508 с.
29. Бандурка А.М. Бочарова С.Л., Землянская Е.В. Психология управления. – Харьков: ООО «Фортуна-пресс», 1998. – 464 с.
30. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. – М.: Советская Россия; Издание 4-е, 1979. – 320 с.
31. Башкин М.В. Конфликтная компетентность личности в профессиональной деятельности // Социальный мир человека. – Вып. 2. Материалы II Всероссийской научно-практической конференции «Человек и мир: социальные миры изменяющейся России» 25-26 июня 2008 г. / Под ред. Н.И. Леонова. – Ижевск: ERGO, 2008. – С.265-266.
32. Бек А., Раш А., Шо Б., Эмери Г. Когнитивная терапия депрессии. СПб: Питер, 2002. – 304 с.
33. Бек А., Фримен А. Когнитивная психотерапия расстройств личности. – СПб: Питер, 2002. – 544 с.
34. Бендас Т.В. Гендерная психология: Учебное пособие. – СПб: Питер, 2007. – 431 с.
35. Белоус О.В. Формирование осознанной саморегуляции педагогического взаимодействия как фактор эффективной подготовки студентов педвуза: Дисс. ... канд. психол. наук. М., 2000. – 149 с.
36. Беляева Т.Б. Активные методы формирования конфликтологической компетентности у студентов // Психология обучения. – 2008. – №7. – С.34-48.
37. Беляева Т.Б. Модель социальной компетентности // Вестник Новгородского гос.университета им. Ярослава Мудрого. – 2005. – № 31. – С.27-31.
38. Бердяев Н. Судьба России. – М., 1990. - 736 с.
39. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы. – СПб: Лениздат, 1992. – 400 с.

40. Берн Э. Трансактный анализ и психотерапия. – СПб: Братство, 1992. – 224 с.
41. Бехтель Э., Бехтель А. Контекстуальное опознание. – СПб: Питер, 2005. – 336 с.
42. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психодиагностике. – СПб: Питер, 2004. – 528 с.
43. Богданов Е.Н., Зазыкин В.Г. Введение в акмеологию. – Калуга, 2001. – 145 с.
44. Богданов Е.Н., Зазыкин В.Г. Психология личности в конфликте: Учебное пособие. 2-е изд. – СПб: Питер, 2004. – 224 с.
45. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности. Учебное пособие для вузов. – М.: ПЕР СЭ, 2001. – 511 с.
46. Бодров В.А., Сыркин Л.Д. Диагностика и прогнозирование профессиональной мотивации в процессе психологического отбора // Психологический журнал. 2003. Т.24. №1. С.73 – 81.
47. Болтунова Г.М. Формирование готовности учителя к разрешению конфликтных ситуаций в педагогическом процессе // Оптимизация и интенсификация педагогического процесса в вузе и школе: Межвуз. сб. науч. тр. – Ишим, 1994. – С. 65 – 67.
48. Большая энциклопедия психологических тестов. – М.: Эксмо, 2008. – 416 с.
49. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. – Ростов н/Д, 2000. – 352 с.
50. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: Учебник для вузов. – СПб: Питер, 2001. – 304 с.
51. Бранский В.П., Пожарский С.Д. Социальная синергика и акмеология. Теория самоорганизации индивидуума и социума. – СПб: Политехника Издательство (ФГУП), 2001. – 160с.
52. Бурлачук Л.Ф., Кочарян А.С., Жидко М.Е. Психотерапия: Учебник для вузов. – СПб: Питер, 2007. – 480 с.
53. Бурменская Г.В., Возрастно-психологический подход к консультированию детей и подростков Бурменская Г.В., Захарова Е.И., О.А. Карабанова, А.Г. Лидерс. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2007. – 480 с.
54. Бэкон Ф. Сочинения: В 2 т. – М.: Мысль, 1979. – Т.2.

55. Бэндлер Р. Используйте свой мозг для изменения. Нейро-лингвистическое программирование. – Воронеж, Модек, 1998. – 224 с.
56. Бэндлер Р., Гриндер Дж. Из лягушек в принцы. Нейро-лингвистическое программирование. – Воронеж, Модек, 1994. – 240 с.
57. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия. – СПб.: Питер, 1997. – 336 с.
58. Вагин И.О., Мамонтов С.Ю. Практика эффективного поведения. – СПб.: Питер, 2001. – 192 с.
59. Валкер Дж. Тренинг разрешения конфликтов (для начальной школы). Как нам договориться? – СПб.: Речь, 2001. – 128 с.
60. Василюк Ф.Е. Методологический смысл психологического схизиса // Вопросы психологии, 1996. – С.25-40.
61. Васильев Н.Н. Тренинг преодоления конфликтов. – СПб.: Речь, 2002. – 174 с.
62. Введение в педагогическую деятельность: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А.С. Роботова, Т.В. Леонтьева, И.Г. Шапошникова и др.; Под ред. А.С. Роботовой. – М.: Академия, 2002. – 208 с.
63. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
64. Вербицкий А.А. Концепция знаково-контекстного обучения в вузе // Вопросы психологии. – 1987. – №5. – С.31–39.
65. Вербицкий А.А., Ларионова О.Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. – М.: Логос, 2009. – 336 с.
66. Вербицкий А.А., Калашников В.Г. Категория «контекст» в психологии и педагогике. – М.: Логос, 2010. – 300 с.
67. Вербицкий А.А., Ильязова М.Д. Инварианты профессионализма: проблемы формирования. – М.: Логос, 2011. – 288 с.
68. Вербицкий А.А., Дубовицкая Т.Д. Контексты содержания образования. – М.: РИЦ МГОПУ им. М.А. Шолохова, 2003. – 80 с.

69. Вересов Н.Н. Формула противостояния или как устранить конфликт в коллективе: Книга для руководителя. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2003. – 112 с.
70. Ворожейкин И.Е., Кибанов А.Я., Захаров Д.К. Конфликтология. Учебник. – М.: ИНФРА-М, 2003. – С.125; 160–166.
71. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Под ред. В. В. Давыдова. — М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с.
72. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. – М.: Педагогика, 1982. Т.1.
73. Гайда В. Л., Кимпелайнен Е. И. Развитие коммуникативной компетентности: Методические указания. — Омск, 1990. – 81 с.
74. Гарднер Г. Культура, контекст и развитие // Психология и культура. Под ред. Д.Мацумото. – СПб.: Питер, 2003. – С.174-199.
75. Гершунский Б.С. Концепция самореализации личности в системе обоснования ценностей и целей образования // Педагогика. 2003. №10. С.3 –7.
76. Гессен С.И. Основы педагогики: Введение в прикладную философию. – М.: Школа-пресс, 1995. – 447 с.
77. Глазл Ф. Конфликтменеджмент: настольная книга руководителя и консультанта. – Калуга: Духовное познание, 2002. – 509 с.
78. Глухова А.В. Политические конфликты: основания, типология, динамика. – М.: Эдиториал УРСС, 2000. – 280 с.
79. Гриндер Д., Бэндлер Р. Формирование трансa. – М.: Каас, 1994. – 240 с.
80. Гришина Н.В. К вопросу о предрасположенности к конфликтному поведению / Психологические состояния / Под ред. А.А. Крылова и др. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1982. – С.90-96.
81. Гришина Н.В. Психология конфликта. – СПб.: Питер, 2000. – 464 с.
82. Гобл Ф. Третья сила: Пер. С англ. // Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. — М.: Смысл, 1999. — С.334-394.

83. Гозман Л. Я., Кроз М. В., Латинская М. В. Самоактуализационный тест. – М.: Смысл, 1995. – 43 с.

84. Головаха Е. И. Жизненная перспектива и ценностные ориентации личности // Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб.: Питер, 2000. — С.256-269.

85. Гостев А.А. Эволюция сознания в разрешении глобальных конфликтов: Очерки по конфликтологии. – М.: ИП РАН; Федерация мира и согласия; Центр политических и международных исследований, 1993. – 120 с.

86. Громова О.П. Конфликтология. Курс лекций. – М.: ЭКМОС, 2000. – 319 с.

87. Гуменюк Г.В. Влияние психологической культуры на состояние образовательной среды и характеристики педагогического взаимодействия // Психология образования: культурно-исторические и социально-правовые аспекты. Материалы III Национальной научно-практической конференции. Том 2. – М.: Федерация психологов образования, 2006. – С. 86-87.

88. Гусева А.С., Васильев А.А., Козлов В.В., Хомяков Б.В. Педагогический конфликт: теория и технология. – М.: НПО «Образование», 1997. – 182 с.

89. Даунинг Д., Марморштейн Р. Сны и кошмары / Пер. с англ. Г. Пимочкиной. – М.: Апрель Пресс, Изд-во Эксмо, 2003. – 288 с.

90. Дедов Н.П., Морозов А.В., Сорокина Е.Г., Сулова Т.В. Социальная конфликтология. – М.: Академия, 2002. – 336 с.

91. Денисов О.И. Проблема конфликтологической компетентности руководителя. – М., 2000.

92. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионализма. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. – 752 с.

93. Деркач А.А. Психология развития профессионала / А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, А.К. Маркова. – М.: РАГС, 2000. – 125 с.

94. Джордж Дж.М., Джоунс Г.Р. Организационное поведение. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 463 с.



95. Дмитриев А.В. Конфликтология. – М.: Альфа - М, 2003. – 336 с.
96. Добина Н.И. Конфликтоустойчивость как основа конфликтной компетентности личности // Социальный мир человека. – Вып. 2. Материалы II Всероссийской научно-практической конференции «Человек и мир: социальные миры изменяющейся России» 25-26 июня 2008/Под ред.Н.И. Леонова. – Ижевск: ERGO, 2008. – С.265-266.
97. Доброва Е.В. Язык жестов. – М.: АСТ, 2007. – 158 с.
98. Дорохова А.В. Учебный курс как средство становления конфликтной компетенции подростков: Автореф. дис. ...канд. пед. наук. – Красноярск, 1999. – 23 с.
99. Дринка З.З. Дидактические условия подготовки студентов к решению профессиональных конфликтологических задач: Автореф. дис. ...канд. пед. наук. – Калининград, 2000. – 20 с.
100. Дубровина И.В. О воспитании психологической культуры школьников // Вестник практической психологии образования. – №3. – 2006. – С. 43-47.
101. Душкина М.Р. Психология влияния. – СПб.: Питер, 2004. – 224 с.
102. Дэйноу Ш. Сам себе психотерапевт. – СПб.: Питер, 2001. – 192 с.
103. Евтихов О.В. Тренинг лидерства: Монография. – СПб.: Речь, 2007. – 256 с.
104. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. – Л.: ЛГУ, 1985. – 167 с.
105. Емельянов С.М. Практикум по конфликтологии. – СПб.: Питер, 2001. – 400 с.
106. Емельянов С.М. Управление конфликтами в организации. – СПб.: «Авалон», «Азбука-классика», 2006. – 256 с.
107. Еременко Н.А. Тренинг профессионального взаимодействия как метод развития психологической культуры педагогов-психологов // Психология образования: культурно-исторические и социально-правовые аспекты. Материалы III Национальной

научно-практической конференции. Том 2. – М.: Федерация психологов образования, 2006. – С. 87-89.

108. Ершов А.А. Личность и коллектив (межличностные конфликты в коллективе и их разрешение). – Л.: Наука, 1976. – 174 с.

109. Ефимова Н.С. Психология взаимопонимания. – СПб.: Питер, 2004. – 176 с.

110. Жижина И.В. Психологические особенности развития фасилитации педагога: Дисс. ... канд. психол. наук. Екатеринбург, 2000. – 153 с.

111. Журавлев В.И. Основы педагогической конфликтологии. – М.: Российское педагогическое агентство, 1995. – 184 с.

112. Жукова Н.В. Контексты становления личной культуры субъекта познания. Автореф. дисс. .... д. пс. н. – Москва, 2007. – 54 с.

113. Зызыкин В.Г., Зайцева Е.В. Конфликтная личность в конфликтном противоборстве (психологические аспекты проблемы). – М.: МКО, 1998. – 210 с.

114. Зызыкин В.Г. Конфликтологическая компетентность как фактор профессионализма государственных служащих // Российское государство и государственная служба на современном этапе. – М.: РАГС, 1999.

115. Зайдл Б. НЛП. Модели эффективного общения. Пер. с нем. – М.: Изд-во Омега-Л; СмартБук, 2008. – 128 с.

116. Зайцев А.К. Социальный конфликт. – М.: Academia, 2000. – 464 с.

117. Запрудский Ю.Г. Социальный конфликт. – Ростов н/Д, Феникс, 1992. – 344 с.

118. Захарова И.Г. Психологические основы проектирования и реализации социальной компетенции студентов вуза // Психология обучения. – 2008. №1. – С.95-105.

119. Здравомыслов А.Г. Социология конфликта: Россия на путях преодоления кризиса. – М.: Аспект-Пресс, 1995. – 317 с.

120. Зигерт В., Ланг Л. Руководить без конфликтов. – М.: Экономика, 1990. – 335 с.

121. Зимбардо Ф., Ляйппе М. Социальное влияние. – СПб.: Питер, 2001. – 448 с.
122. Зиммель Г. Социология конфликта. – М. 1909.
123. Зимняя И.А. Культура. Образованность, профессионализм специалиста // Проблемы качества, его нормирования и стандартов в образовании. – М.: Изд-во Исслед. центра пробл. качества подгот. специалистов, 1998. – 156 с.
124. Зимняя И.А. Культура. Образованность, профессионализм специалиста // Проблемы качества, его нормирования и стандартов в образовании. – М.: Изд-во Исслед. центра пробл. качества подгот. специалистов, 1998. – 156 с.
125. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. – 480 с.
126. Зинченко В.П. Миры сознания и структура сознания // Вопросы психологии. 1991. №2. С.15-36.
127. Зинченко В.П. Посох Осипа Мандельштама и Трубка Мамардашвили. К началам органической психологии. – М.: Новая школа, 1997. – 336 с.
128. Зинченко В.П. (при участии Горбова С.Ф., Гордеевой Н.Д.) Психологические основы педагогики (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова): Учеб. пособие. – М.: Гардарики, 2002. – 431 с.
129. Ивченко Д.В. Формирование конфликтологической компетентности специалиста таможенной службы: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Калининград, 2000. – 19 с.
130. Ильин Е.П. Психология индивидуальных различий. – СПб.: Питер, 2004. – 701с.
131. Ильиных Ю.В. Психологическая культура в структурно-уровневой организации смысловой сферы личности. // Психология образования: культурно-исторические и социально-правовые аспекты. Материалы III Национальной научно-практической конференции. Том 2. – М.: Федерация психологов образования, 2006. – С. 89-90.

132. Исаев Е.И. Теория и практика психологического образования педагога // Психологический журнал. 2000. Т.21. №6. С. 57–65.

133. Исаев И.Ф., Ситникова М.И. Творческая самореализация учителя: культурологический подход. – Москва-Белгород. – Изд-во БГУ, 1999. – 224 с.

134. Исаева Э.Г. Использование психологических механизмов в практике преодоления внутриличностной конфликтности школьников // Вестник Университета. (Государственный университет управления). Социология и управление персоналом. – М.: 2006. – №7 (23).

135. Исаева Э.Г. Дисгармонизация личности как проявление внутриличностной конфликтности // Вестник Университета. (Государственный университет управления). Социология и управление персоналом – М.: 2006. – № 8 (24).

136. Исаева Э.Г. Преодоление внутриличностной конфликтности школьников арттехническими средствами // Гуманизация образования. – Сочи: 2006. – №4 – С. 61-65.

137. Истратова О.Н. Справочник по групповой психокоррекции / О.Н. Истратова, Т.В. Экскакусто. – Ростов н/Д: Феникс, 2008. – 443 с.

138. Кабаченко Т.С. Психология управления: Учебное пособие. – М.: Педагогическое общество России, 2005. – 384 с.

139. Калашников В.Г. Контекстно-ориентированный подход как методология психологических исследований// Контекстное обучение теория и практика. – М.: РИЦ МГОПУ им. М.А. Шолохова, 2005. Вып. 2. – С.29-31.

140. Канитц фон Аня. EQ. Управление эмоциями. Пер. с нем. Косоротовой С. В. – М.: ОМЕГА –Л: Smart Book, 2008. – 128 с.

141. Капрара Дж., Сервон Д. Психология личности. – СПб.: Питер, 2003. – 151 с.

142. Капони В., Новак Т. Как сделать все по-своему. – СПб.: Питер, 1995. – 136 с.

143. Капцов А.В., Карпушина Л.В. Аксиологическая направленность личности. Руководство по применению теста: методическое пособие / А.В. Капцов, Л.В. Карпушина. – Самара: Самар. гуманитар. акад., 2005. – 32 с.
144. Карвасарский Б.Д. Психотерапевтическая энциклопедия. – СПб: Питер Ком, 1998. – 752 с.
145. Карпенгер С.Л., Кеннеди У. Дж. Д. Урегулирование споров в обществе. – М., 1992.
146. Кашапов М.М. Теория и практика решения конфликтных ситуаций. Учебное пособие / Под ред. Проф. А.В.Карпова. – М.-Ярославль: Ремдер, 2003. – 183 с.
147. Кисилева Т.Г. Управление конфликтами как механизм формирования профессиональной компетентности социального работника // Ярославский психологический вестник. Вып. 13. Москва-Ярославль, Изд-во «Российское психологическое общество», 2004. – С.207-211.
148. Китаев-Смык Л.А. Психология стресса. – М.: Наука, 1983. – 368 с.
149. Климов Е.А. Конфликтующие реальности в работе с людьми (психологический аспект). – М.: МПСИ, 2001. – 192 с.
150. Ковалев С.В. Основы НЛП или Введение в человеческое совершенство. – Ростов н/Д: Феникс, 2004. – 256 с.
151. Коваленко Б.В. Психология конфликта. Учебное пособие. – М.: МОСУ, 2000.
152. Козер Л.А. Функции социального конфликта. – М.: Дом интеллектуальной книги: Идея-Пресс, 2000. – 205 с.
153. Козлов В.В., Козлова А.А. Управление конфликтом. – М.: Изд-во «Экзамен», 2004. – 224 с.
154. Козырев Г.И. Введение в конфликтологию. – М.: Гуманит.изд.центр ВЛАДОС, 2000. – 176 с.
155. Колмогорова Л.С. Диагностика психологической культуры школьников. – Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. – 360 с.
156. Колодей К. Моббинг: психотеррор на рабочем месте и методы его преодоления / Пер. с нем. – Х.: Изд-во Гуманитарный Центр, 2007. – 368 с.

157. Коломинский Я.Л., Жизневский Б.П. Социально-психологический анализ конфликтов между детьми в игровой деятельности // Вопросы психологии, 1990. – №2. – С.35-42.

158. Комалова Л.Р. Конфликтологическая компетентность как профессиональный принцип конструктивной коммуникации в конфликте / Социальное управление, коммуникация и социальные прехтные технологии. – М.: Институт социологии РАН, 2006.

159. Конфликтология: Учебник / Под ред. А.Я. Кибанова. – 2-е изд., перераб. И доп. – М.: ИНФА-М, 2006. – 302с.

160. Короткий В.И. Практическая психология для бизнеса. – М.: Айрис-пресс, 2005. – 224 с.

161. Коррекционно-обучающие программы повышения уровня профессионального развития учителя: Учебное пособие /Л.М. Митина, Е.С. Асмаковец и др. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 304 с.

162. Корнелиус Х., Фэйр Ш. Выиграть может каждый. – М., Стрингер, 1992. – 212 с.

163. Конфликтология / Под ред. Проф. В.П. Ратникова. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004. – С.40

164. Кострикина И.С., Кениг В.А. Развитие компетентности в процессе академического обучения и профессиональной практической деятельности студентов вузов // Психология обучения. – 2008. – № 1. – С. 82-94.

165. Кох Н.А. Конфликтология. – Екатеринбург: Издательство УрО РАН, 1996. – 150 с.

166. Кошелев А.Н., Иванникова Н.Н. Конфликты в организации: виды, назначение, способы управления. – М.: Альфа-Пресс, 2007. – 216 с.

167. Крапивин В.Ф. Теоретико-игровые методы синтеза сложных систем в конфликтных ситуациях. – М., 1972. – 216 с.

168. Кроль Л.М., Михайлова Е.Л. Тренинг тренеров: как закалялась сталь. — М.: Независимая фирма “Класс”, 2002. – 192 с.

169. Кузина А.А. Воспитание конфликтологической компетентности старшеклассников. Автореферат дисс. ... к. п. н. – М., 2007. – 24 с.

170. Кричевский Р.Л. Если Вы – руководитель... Элементы психологии менеджмента в повседневной работе. – М.: Изд-во «Дело», 1993. – 352с.
171. Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых. – М.: Просвещение, 1985. – 128 с.
172. Курбатов В.И. Конфликтология. – М., 2005. – 365 с.
173. Лабунская В.А. Экспрессия человека: общение и межличностное познание. – Ростов н/Д, 1999. – 608 с.
174. Лабунская В.А. Социальная психология личности в вопросах и ответах / По ред. В.А. Лабунской. – М.: Гардарики, 1999. – 397 с.
175. Лангмейер Й., Матейчик З. Психологическая депривация в детском возрасте. – Прага, Авиценум, 1984.
176. Латыпов В. Конфликт: протекание, способы разрешения, поведение конфликтующих сторон// Иностранная психология. – Том 1. – №2. – 1993. – С.87-92.
177. Левин К. Разрешение социальных конфликтов. – СПб.: Изд-во Речь, 2000. - 408 с.
178. Лебедев А.Н. Прогнозирование и профилактика межличностных и производственных конфликтов в условиях нововведений // Психологический журнал. – 1992. – №6.
179. Лебедева Н.М. Введение в этническую и кросскультурную психологию. – М.: Ключ-С, 1999. – 224с.
180. Левин К. Теория поля в социальных науках. – СПб.: Речь, Сенсор, 2000. – 368 с.
181. Леонгард К. Акцентуированные личности. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. – 544 с.
182. Леонов Н.И. Конфликты и конфликтное поведение. Методы изучения. Учеб. Пособие. – СПб.: Питер, 2005. – 240 с.
183. Леонов Н.И. Онтологическая сущность конфликтов // Ярославский психологический вестник. Вып. 4. – М.; Ярославль: РПО, 2001.
184. Леонов Н.И. Психология конфликтного поведения // Автореф. дис. ... доктора психол. – Ярославль, 2002. – 44 с.

185. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание, Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 250 с.
186. Леонтьев А.Н. Некоторые проблемы психологии искусства // Избранные психологические произведения: В 2-х т. Т. II. – М.: Педагогика, 1983. – 320 с.
187. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2-т. Т. II. – М.: Педагогика, 1983. – 320 с.
188. Леонтьев М.Г. Влияние различий между культурами на способы поведения в конфликтных ситуациях / М.Г. Леонтьев // Вестник МГСУ. – 2007. – № 2. – С. 65–70.
189. Леонтьев М.Г. Культура и способы разрешения межличностных конфликтов / М.Г. Леонтьев // Вестник Московского государственного областного университета. Серия 14. Психологические науки. – 2007. – № 2. – С. 201–209.
190. Леонтьев Д.А. Динамика смысловых процессов // Психологический журнал. – Т.18. – №6. – 1997. – С.13-27.
191. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). – М.: Смысл, 1992. – 16 с.
192. Либин А.В. Дифференциальная психология: на пересечении европейских, российских и американских традиций. – М.: Эксмо, 2006. – 544с.
193. Линчевский Э.Э. Мастерство управленческого общения: руководитель в повседневных контактах и конфликтах. – СПб.: Речь, 2002.–292 с.
194. Лисенкова Л.Ф. Психология и этика деловых отношений. – М.: Институт практической психологии, 1998. – 336 с.
195. Лосев А.Ф. Философии. Культура. Мифология. – М.: Политиздат, 1991. – 525 с.
196. Лотман, Ю.М. Беседы о русской культуре [Текст] / Ю.М. Лотман. – СПб.: Искусство, 1999. – 412 с.
197. Лотман Ю.М. Воспитание души. – СПб: Искусство-СПб, 2005 – 624 с.
198. Лукашенок Л.А. Профессиональная подготовка учителя к разрешению конфликта в воспитательном процессе: Автореф. дис... канд. пед. наук. – М., 1998. – 20 с.



199. Лысихин И.Е. Духовные факторы возникновения и обострения конфликтных ситуаций: Социальные конфликты: экспертиза, прогнозирование, технология разрешения. – М., 1995. – Вып.7.
200. Лытаев С.А., Овчишиков Б.В., Дьяков И.Ф. Основы клинической психологии и медицинской психодиагностики. – СПб.: «ЭЛБИ-СПб», 2008. – 320 с.
201. Любимова Г.Ю. Психология конфликта. – М.: Педагогическое общество России, 2004. – 160 с.
202. Ляудис В.И. Методика преподавания психологии. – М.: Наука: УМК Психология, 2003. – 192 с.
203. Майерс Д. Социальная психология. – СПб., 1997. – 682 с.
204. Майнина И.Н., Васанов А.Ю. Стандартизация методики «Шкала экзистенции» А. Лэнгле, К. Орглер // Психологический журнал. Том. 31. №1. С.87-99.
205. Малкина-Пых И.Г. Психосоматика: Справочник практического психолога. – М.: Изд-во Эксмо, 2004. – 992 с.
206. Малкина-Пых И.Г. Справочник практического психолога. Техники транзактного анализа и психосинтеза. – М.: Изд-во Эксмо, 2004. – 352 с.
207. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.
208. Маслач К. Практикум по социальной психологии. – СПб., 2000. – С.168-182.
209. Маслоу А. Психология бытия: Пер. С англ. – М.: Рефлбук; Киев: Ваклер, 1997. – 304 с.
210. Маслоу А. Самоактуализация // Психология личности. Тексты / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря. – М.: Изд-во МГУ, 1982.
211. Мацумото Д. Культура и эмоции / Психология и культура. Под ред. Д. Мацумото. – СПб.: Питер, 2003. – 720 с.
212. Мерлин В.С. Социально-типические свойства личности в психологическом конфликте // Вопросы современной психоневрологии. – Л., 1976.

213. Мириманова М.С. Конфликтология. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 329 с.
214. Мириманова М.С. Толерантность как проблема воспитания // Развитие личности. – 2002. – № 2.
215. Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2002. – 400 с.
216. Митюк В.И. Типология конфликтов между учителем и учащимся и система работы по предупреждению и разрешению конфликтов в школе: Автореф. дисс. ...канд. пед. наук. – Краснодар, 1999. – 20 с.
217. Михайлов В.А. Принцип «воронки» или механизм развертывания межэтнического конфликта // Социологические исследования, 1993. – №5.
218. Михайлова Е.И. Кейс и кейс-метод: общие понятия / Маркетинг. – №1. – 1999.
219. Морозов А.В. Социальная психология. – М.: Академический Проект; Трикста, 2005. – 336 с.
220. Морозова Г.Б. Психологическое сопровождение организации и персонала. – СПб.: Речь, 2006. – 400 с.
221. Мудрик А.В. О коммуникативной культуре // Директор школы. – 2003. №6.
222. Мухаметзянова Ф.Ш. Сущность, содержание и особенности психологической культуры учителя. – Казань, 1999. – 92 с.
223. Мэй Р. Искусство психологического консультирования/ Пер. с англ. – М.: Независимая фирма «Класс», 1994. – 144 с.
224. Мясоедов С. П. Алгоритм анализа и решения кросс культурных тконфликтов // Управление персоналом. 2009. №3. С. 81-85.
225. Нельсон-Джоунс Р. Теория и практика консультирования. – СПб: Издательство "Питер", 2000. – 460 с.
226. Мясоедов С.П. Алгоритм анализа и решения кросс культурных конфликтов // Управление персоналом. – 2009. – №6. – С.81-85.

227. Назаров З.И. Влияние особенностей национальной культуры на бизнес и менеджмент // Культура управления в системе менеджмента: Межвуз. Сб. научн. статей. – М.: МГТУ им. М.А. Шолохова, 2006. – С.24-35.

228. Налчаджян А.А. Этнопсихология. – СПб.: Питер, 2004. – 381с.

229. Нельсон-Джоунс Р. Теория и практика консультирования. – СПб.: Питер, 2001. – 464 с.

230. Нижегородцева Н.В. Конфликтность и конфликтное поведение студентов вуза // Социальный мир человека. – Вып. 2. Материалы II Всероссийской научно-практической конференции «Человек и мир: социальные миры изменяющейся России» 25-26 июня 2008 г. / Под ред. Н.И. Леонова. – Ижевск: ERGO, 2008. – С.273-274.

231. Никольская И.М., Грановская Р.М. Психологическая защита у детей. – СПб.: Речь, 2006. – 342 с.

232. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. Учебник. Изд-во 4. – М.: Педагогическое общество России, 2004. – 422с.

233. Общая психодиагностика / Под ред. А.А. Бодалева и В.В. Столина. – М.: МГУ, 1987. – 304 с.

234. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М.: Азбуковник, 1997. – 944 с.

235. Ожигова Л.Н. Гендерная интерпретация самоактуализации личности в профессии: Автореф. канд. дисс. – Краснодар, 2000. – 22 с.

236. Организационно-экономическая психология: Хрестоматия/ Сост. К.В. Сельченко. – Мн.: Харвест, 2004. – 432 с.

237. Орлов А.Б. Человекоцентрированный подход в психотерапии // Основные направления современной психотерапии. – М.: «Когито-Центр», 2000. – С. 268-300.

238. Оссовская М. Рыцарь и буржуа: Исследования по истории морали. – М.: Прогресс, 1987. – 528 с.

239. Пайнс Э., Маслач К. Практикум по социальной психологии. – СПб.: Питер, 2000. – 528с.

240. Панов В.И. Психодидактика образовательных систем. Теория и практика. – Питер, 2007. – 352 с.
241. Панкратов В.Н. Манипуляции в общении и их нейтрализация. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2000. – 208 с.
242. Парыгин Б.Д. Социальная психология: Проблемы методологии, истории и теории. – СПб.: 1999. – 543 с.
243. Патфорт П. Защита без нападения. Сила ненасилия / Пер. с фр. – СПб.: Тускарора, 2007. – 352 с.
244. Пезешкиан Н. Психосоматика и позитивная психотерапия. – М.: Институт позитивной психотерапии, 2000. – 464 с.
245. Пезешкиан Х. Основы позитивной психотерапии. – Архангельск: Изд. Архангельского мед. ун-та, 1993. – 116 с.
246. Перлз Ф. Внутри и вне помойного ведра. – М.: Изд. центр «Академия», 1997. – 448 с.
247. Персикова Т.Н. Межкультурная коммуникация и корпоративная культура. – М.: Логос, 2006.
248. Петровская Л.А. Компетентность в общении. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 124 с.
249. Петровская Л.А. Общение-компетентность-тренинг. Избранные труды. – М.: Смысл, 2007. – 687 с.
250. Петровский А.В. Введение в психологию. [Электронный ресурс] <http://psicom.ru/vvedenie-v-psihologi088.html>
251. Пиз А., Пиз Б. Язык взаимоотношений мужчина-женщина. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – 400 с.
252. Пилипец И.С. Подготовка учителей к разрешению межличностных конфликтов в среде старшеклассников: Автореф. дисс. ...канд. пед. наук. – Самара, 1998. – 19 с.
253. Поппер К. Логика и рост научного знания / К. Поппер. – М.: Прогресс, 1983. – 605 с.
254. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности: учеб. Пособие / Под ред. Г.С. Никифорова, М.А. Дмитриевой, В.М. Снеткова. – СПб.: Речь, 2003. – 448 с.
255. Прошанов С.Л. Краткий словарь-справочник по конфликтологии. – М.: АПК и ППРО, 2005. – 40 с.

256. Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах / Ред.-сост. Л.А. Карпенко. Под общ. ред. А.В. Петровский. – М.: ПЕР СЭ, 2005. – С. 138.

257. Психологические исследования. Практикум по общей психологии для студентов педагогических вузов. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 176с.

258. Психология. Словарь. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.

259. Психология: учебник для гуманитарных вузов/ Под общей ред. В.Н. Дружинина. – СПб.: Питер, 2007. – 656с.: ил. – (Серия «Учебник нового века»).

260. Психология общения. Энциклопедический словарь. Под общ. ред. А.А. Бодалева. - М. Изд-во «Когито-Центр», 2011.

261. Психология и культура / Под ред. Д. Мацумото. – СПб.: Питер, 2003. – 718 с.

262. Психология личности / Дж. Карпара, Д. Сервон. – СПб: Питер, 2003. – С. 22.

263. Пузиков В.Г. Технология ведения тренинга. – СПб.: Изд-во «Речь», 2007. – 224 с.

264. Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы: пер. с англ. / Джон Равен. – М.: Когито-Центр, 2001. – 142 с.

265. Радугин А.А., Радугин К.А. Введение в менеджмент: социология организаций и управления. – Воронеж, 1995. – 195 с.

266. Ратников В.П. Конфликтология: учебник для студентов вузов, обучающихся по специальностям экономики и управления и гуманитарно-социальным специальностям. – М.: Изд-во ЮНИТИ-ДАНА, 2008. – 511 с.

267. Реан А.А. Психология личности. Социализация, поведение, общение. – СПб.: «Прайм-ЕВРОЗНАК», 2004. – 416 с.

268. Регнет Э. Конфликты в организациях. Формы, функции и способы преодоления /Пер. с нем. – Х.: Изд-во Институт прикладной психологии «Гуманитарный центр», 2005. – 396 с.

269. Реформа и развитие высшего образования. Программный документ. – Париж: ЮНЕСКО, 1995. – С.35–36.

270. Роджерс К. Клиент-центрированная психотерапия. – М.: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002. – 512 с.
271. Роджерс К. Становление личности. Взгляд на психотерапию. – М.: Эксмо-Пресс, 2001. – 416 с.
272. Роджерс К., Фрайберг Д. Свобода учиться. – М.: Смысл, 2002. – 528 с.
273. Рождественский Ю.В. Теория риторики. – М.: Флинта, 2006 – 512 с.
274. Рожков Н.Т. Деятельность преподавателя СПУЗ по изучению причин конфликтного поведения студентов: Автореф. дис. ...канд. пед. наук. – Казань, 1999. – 20 с.
275. Розин М.В. Представления о семейных конфликтах в подростковой субкультуре // Вопросы психологии, 1990. – № 4. – С. 91–99.
276. Ромек В. Тренинг уверенности в межличностных отношениях. – СПб.: Речь, 2007. – 175 с.
277. Росс Л., Нисбет Р. Человек и ситуация: Уроки социальной психологии. – М.: Аспект Пресс, 1999.
278. Ротенберг В.С. Сновидения, мозг и деятельность мозга. – М.: ООО «Центр гуманитарной литературы «РОН», 2001. – 256 с.
279. Рыбакова М.М. Конфликты и взаимодействие в педагогическом процессе. – М.: Просвещение, 1991. – 128 с.
280. Рубин Д., Пруйт Д., Ким С.Х. Социальный конфликт: эскалация, тупик, разрешение – СПб: Прайм-еврознак, 2002. – 352 с.
281. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. 2-е изд. – М., 1976. – 416 с.
282. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика. – М.: Прогресс, 1990. - С.176-206.
283. Садохин А.П. Теория и практика межкультурной коммуникации. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004. – 271 с.
284. Самосознание и защитные механизмы личности. Хрестоматия/ ред.-сост. Райгородский Д.Я. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2003. – 656 с.

285. Самоукина Н.В., Туркулец Н.К. Коучинг – ваш партнер в мире бизнеса. – СПб.: Питер, 2004. – 192 с.

286. Самсонова Н.В. Конфликтологическая культура специалиста и технология ее формирования в системе вузовского образования: Монография. – Калининград: Изд-во КГУ, 2002. – 308 с.

287. Самсонова Н.В. Формирование мотивации конфликта у учащихся старших классов: Дис....канд. пед. наук. Калининград, 1995. – 185 с.

288. Самыгин С.И., Столяренко Л.Д. Психология управления. Учебное пособие. – Ростов н/Д.: Изд-во «Феникс», 1997. – 512 с.

289. Сахакиан У.С. Техники консультирования и психотерапии. Тексты. /Ред. и сост. У.С. Сахакиан. Пер. с англ. – М.: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 624 с.

290. Светлов В.А. Конфликт: модели, решения, менеджмент. – СПб.: Питер, 2005. – 540 с.

291. Сельченко К.В. Прикладная конфликтология. Хрестоматия. – Минск: ООО «Харвест», 2003. – 624 с.

292. Семечкин Н.И. Социальная психология. – СПб.: Питер, 2004. – 376 с.

293. Семикин В.В. Психологическая культура в образовании человека. – СПб.: СОЮЗ, 2002. – 432 с.

294. Семикин В.В., Неговская С.Г. Непрерывное психологическое образование как путь становления психологической культуры в российском обществе // Психология образования: культурно-исторические и социально-правовые аспекты. Материалы III Национальной научно-практической конференции. Том 2. – М.: Федерация психологов образования, 2006. – С. 96-97.

295. Серафимович И.В., Сирый Д.А. Особенности прогнозирования в проблемных ситуациях поведения в конфликтных и стрессовых ситуациях у менеджеров государственных и частных предприятий // Ярославский психологический вестник. Вып. 13/ Москва-Ярославль, Изд-во «Российское психологическое общество», 2004. – С.52-67.

296. Сидоренко Е.В. Психодраматический и недирективный подходы в групповой работе с людьми. – СПб.: Центр психологической поддержки учителя, 1993.- С.2–35.
297. Сидоренко Е.В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии. – СПб.: Речь, 2004. – 208 с.
298. Скотт Д.Г. Конфликты и пути их преодоления. – Киев: Внешиздат, 1991. -190 с.
299. Слободчиков В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры // Новые ценности образования: культурные модели школ. Вып. 7. Инноватор-Bennet college. М., 1997. С. 177–184.
300. Слободчиков В.И. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Уч. пособие для студентов вузов / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев; Под ред. В.Г. Щур. – М.: Школа-Пресс, 2000. – 416 с.
301. Смирнов И.П. XXI веку – открытое образование // Высшее образование сегодня. – 2003. №8. – С.5 – 12.
302. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 304 с.
303. Смит П.Б. Кросс-культурные исследования социального воздействия // Психология и культура / Под ред. Д.Мацумото. – СПб.: Питер, 2003. – С.575–620.
304. Снайдер М. Когда вера создает реальность: самоподтверждающееся влияние первых впечатлений на социальное взаимодействие // Пайнс Э., Маслач К. Практикум по социальной психологии. СПб., 2000. – С.140-149; С.146.
305. Соколов С.В. Социальная конфликтология. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2001. – 327 с.
306. Солдатова Г.У., Шайгерова Л.А., Шарова О.Д. Жить в мире с собой и другими: Тренинг толерантности для подростков. – М.: Генезис, 2000. – 112 с.
307. Сорокоумова Е.А. Уроки общения в начальной школе: Пособие для учителя. – СПб.: АО «Мария», 1994. – 15 с.



308. Степанов Е.И. Современная конфликтология: Общие подходы к моделированию, мониторингу и менеджменту социальных конфликтов: Учебное пособие. – М.: Издательство ЛКИ, 2008. – 176 с.

309. Степашко Л.А. Методологический и теоретический статус историко-педагогического (теоретического) знания в контексте современной философии науки // Педагогическая наука и ее методология в контексте современности. Сб. науч. ст./ Под ред. В.В.Краевского, В.М.Полонского. – М.: Институт теории образования и педагогики РАО, 2001. - С. 119.-120.

310. Стефаненко, Т.Г., Леонтьев, М.Г. Модели конфликта: специфика китайской и других культур / Т.Г. Стефаненко, М.Г. Леонтьев // Толерантность в межкультурном диалоге: сборник научных трудов / Отв. ред. Н.М. Лебедева, А.Н. Татарко. – М.: Изд-во Института этнологии и антропологии РАН, 2005. – С. 321–341.

311. Сулимова Т.С. Социальная работа и конструктивное разрешение конфликтов. – М.: Институт практической психологии, 1996. – 175 с.

312. Сухоруков, А. С. К проблеме отношений общей психологии и методологического движения: «значение» и «смысл» как системообразующие уровни деятельности / А.С. Сухоруков // Вестн. Моск. ун-та. 1998. – № 1. – С. 3–7.

313. Тарасова Е.А. Гендерные отличия в конфликтном взаимодействии. – Воронеж, 2002.

314. Теплов Б.М. Избранные труды: в 2-х т.Т.1. – М.: Педагогика, 1985. – 328 с.

315. Тромпенаарс Ф., Хампден-Тернер Ч. Национально-культурные различия в контексте глобального бизнеса: Пер. с англ. – Мн.: ООО «Попурри», 2004. – 528 с.

316. Узнадзе Д.Н. Психология установки. – СПб.: 2001.

317. Уизерс Б. Управление конфликтом / пер. с англ. – СПб.: Изд-во Питер, 2004. – 174 с.

318. Управление персоналом: Энциклопедический словарь/ Под ред. А.Я. Кибанова. – М.: Инфраструктура–М, 1998.

319. Урбанович А.А. Психология управления: Учебное пособие. – Мн.: Харвест, 2003. – 640 с.

320. Усова А.В. Формирование обобщённых умений и навыков [Текст] / А.В. Усова // Народное образование. – 1974. – № 3. – С. 117-123.

321. Уткин Э.А. Конфликтология. Теория и практика. – М.: Ассоциация авторов и издателей «Тандем». Изд-во ЭКСМОС, 1998. – 264 с.

322. Фаст Дж. Язык тела. Холл Э. Как понять иностранца без слов. – М.: Вече, АСТ, 1997. – 432 с.

323. Фелау Э. Конфликты на работе. Как их распознать, решать, предотвращать. / Пер. с нем. – М.: Омега-Л, 2006. – 117 с.

324. Фельдштейн Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: Избранные труды / Д.И. Фельдштейн. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2004. – 672 с.

325. Фельдштейн Д.И. Психология развития человека как личности: Избранные труды: В 2-х т. / Д.И. Фельдштейн. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2005. – Т.2. – 456 с.

326. Философский энциклопедический словарь: Гл. редакция: Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов. – М.: Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.

327. Фишер Р., Юри У. Путь к согласию или переговоры без поражения. – М.: Наука, 1992. – 158 с.

328. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Смысл, 1990. – 450 с.

329. Фрейд З. Психология бессознательного. – М.: Просвещение, 1990. – 448 с.

330. Фоминых Е.К., Гарифуллина М.М. Развитие конфликтологической компетентности в процессе профессионального образования // Социальный мир человека. – Вып. 2. Материалы II Всероссийской научно-практической конференции «Человек и мир: социальные миры изменяющейся России» 25-26 июня 2008 г. / Под ред. Н.И. Леонова. – Ижевск: ERGO, 2008. – С.276–277.

331. Фридан Б. Загадка женственности. – М.: Прогресс, 1994. – 496 с.
332. Фромм Э. Иметь или быть? – М.: Прогресс, 1998. – 400 с.
333. Фромм Э. Человек для себя. – М.: АСТ – Москва, 2010. – 352 с.
334. Хагмайер Адрешир. Утка или орел: искать проблемы или находить решения [пер. с нем. С.В. Косоротовой]. – М.: СмартБук, 2009. – 181 с.
335. Харханова Г.С. Интерактивные методы обучения как средство формирования мотивации конфликта у школьников: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Калининград, 1999. – 21 с.
336. Хасан Б.И. Конструктивная психология конфликта /Б.И. Хасан. – СПб.: Питер, 2003. – 250 с.
337. Хасан Б. И. Парадоксы конфликтофобии // Философская и социологическая мысль. – 1990. - №6.
338. Хесль Г. Посредничество в разрешении конфликтов. Теория и технология. – СПб.: Речь, 2004. – 144 с.
339. Хасан Б.И., Сергоманов П.А. Психология конфликта и переговоры: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Б.И. Хасан, П.А. Сергоманов. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 192 с.
340. Холдер А. Фрейдовская теория психического аппарата // Энциклопедия глубинной психологии. Том I. Зигмунд Фрейд: жизнь, работа, наследие. – М.: ЗАО МГ Менеджмент, 1998. – 800 с.
341. Хорни К. Невротическая личность нашего времени: Самоанализ. – М., 1993. – 480 с.
342. Хотинец В.Ю. Психологические и культурные факторы этнотипического поведения // Психологический журнал. – 2005. – Т.26, №2. – С.33-44.
343. Хухлаева О.В. Основы психологического консультирования и психологической коррекции. – М.: Изд. Центр «Академия», 2001. – 208 с.
344. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. – СПб.: Питер Пресс, 1997. – 608 с.

345. Цой Л.Н. Конфликтное содержание коммуникации // Мир психологии: Научно-метод. журнал. – 2000. – №2. – С. 36–43.

346. Чалдини Р. Психология влияния. – СПб.: Питер, 1999. – 272 с.

347. Черняева, Т.В. Взаимосвязь уровня конфликтности и использования эффективных стратегий поведения в конфликте студентами вуза / Т.В. Черняева, Н.В. Нижегородцева // Психологическое сопровождение национальных проектов: ментальные барьеры и инновационные технологии развития общества в условиях социальной неопределенности: материалы международного конгресса (Кострома, 26-27 октября 2007г.) / Отв. ред. сост. Н.П. Фетискин. - Кострома: Изд-во Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова, 2007. – С. 313-315.

348. Черняева, Т.В. Позитивные характеристики конфликтности студентов / Т.В. Черняева // Социальная психология в образовании: проблемы и перспективы: материалы международной научной конференции. Ч.2. – Саратов: «Научная книга», 2007. – С. 281-283.

349. Черняева, Т.В. К вопросу об актуальности конфликтологических исследований / Т.В. Черняева // Социальная психология в образовании: проблемы и перспективы: материалы международной научной конференции. Ч.2. – Саратов: «Научная книга», 2007. – С. 283-286.

350. Чехалина А.А. Гендерная психология: учебное пособие. – М.: «Ось-89», 2006. – 256 с.

351. Чирикова А.Е. Женщина во главе фирмы. – М.: Институт социологии РАН, 1998. – 357 с.

352. Чирков В.И. Межличностные отношения, внутренняя мотивация и саморегуляция // Вопросы психологии. 1997. №3. С. 102 – 111.

353. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. – М.: Наука, 1982. – 185 с.

354. Шалхакова Н.П. Развитие личности в поликультурном образовательном пространстве // ЭКО (Экология. Культура. Образование). 2002. Вып.6. С. 44–46.

355. Шамионов Р.М. Личность и ее становление в процессе социализации. – Саратов, 2000. – 112 с.
356. Шейнов В.П. Скрытое управление человеком. – М.: ООО «Издательство АСТ». – Мн.: Харвест, 2005. – 816.
357. Шепель В.М. Человеческая компетентность менеджера. Управленческая антропология. – М.: Народное образование, 1999. – 432 с.
358. Шермерорн Дж., Хант Дж, Осборн Р. Организационное поведение. – СПб.: Питер, 2004. – 637 с.
359. Шипилов А.А. Психологические основы взаимодействия офицеров в трудных межличностных ситуациях. – М.: ВУ, 1999. – 192 с.
360. Шпет Г.Г. Введение в этническую психологию. – СПб., 1996. – 480 с.
361. Шубницына Т.В. Формирование психологической культуры у будущих инженеров // Психология образования: культурно-исторические и социально-правовые аспекты. Материалы III Национальной научно-практической конференции. Том 2. – М.: Федерация психологов образования, 2006. – С.102–103.
362. Щербакова О.И. Контексты в конфликтологии: Монография. – М.: МГТУ им. М.А. Шолохова, 2006. – 80 с.
363. Цветкова Р.И. Специфика и условия протекания конфликтов между командно-преподавательским составом курсантами в вузе системы МВД Российской Федерации. / Р.И. Цветкова, С.С. Козлов, Л.Ц. Синицина // Право и образование, М., 2006. – № 4 – с. 50 – 58.
364. Эллис А. Психотренинг по методу Альберта Эллиса. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 288 с.
365. Эллис А., Драйден У. Практика рационально-эмоциональной поведенческой терапии. – СПб.: Изд-во «Речь», 2002. – 352 с.
366. Эриксон М.Г. Человек из февраля: Гипнотерапия и развитие самосознания личности / Милтон Г. Эриксон, Эрнест Л. Росси; пер. с англ. Е. Л. Длугач. – М.: Независимая фирма «Класс», 1995. – 256 с.

367. Эриксон М. Гипнотические реальности: Наведение клинического гипноза и формы косвенного внушения / Милтон Эриксон, Эрнест Росси, Шейла Росси; пер. с англ. М.А. Якушиной под ред. М. Р. Гинзбурга. — М.: Класс, 2000. — 352 с.

368. Эриксон Э. Детство и Общество. — Изд. 2-е, переработанное и дополненное/Пер. Алексеева А.А. — СПб.: "Речь". — 2002. — 320 с.

369. Энциклопедия афоризмов / Под ред. Э. Борохова. — М.: АСТ-Москва, 2001. — 716 с.

370. Этика отношений двух культур: российская и китайская молодежь / А.А. Хвостов // Мир психологии. — 2004. - №1. — С.206-214.

371. Этническая психология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений/ В.Г. Крысько. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 320с.

372. Этнический фактор: Геополитика и психология/ Ю.П. Платонов. — СПб.: Речь, 2002. — 519с.

373. Этнология: Учеб. для студ. вузов, обучающихся по гуманит. спец. и направлениям / А.П. Садохин. — М.: Гардарики, 2002. — 254с.

374. Этнология: Учеб. для студ. вузов/ А.П. Садохин, Т.Г. Грушевицкая. — М.: Высш. шк.: Академия, 2000. — 302 с. — (Высшее образование).

375. Этнопсихологические и этнокультурные проблемы отношений: статьи// Мир психологии. — 2006. — №4. — С.118-145.

376. Этнопсихология: Учебник для вузов/ Т.Г. Стефаненко. — М.: Аспект Пресс, 2007. — 368с.

377. Юнг К.Г. Собрание сочинений: Конфликты детской души / Пер. с нем. — М.: Канон, 1994. — 336 с.

378. Юридическая конфликтология / Под ред. В.Н. Кудрявцева. — М.: Институт государства и права, 1995. — 335 с.

379. Ялом Ирвинг. Экзистенциальная психотерапия. — Независимая фирма «Класс», 1999. — 576 с.

380. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. — М.: Смысл, 2001. — 368 с.

381. Burton J.W., Dukes F. Conflict: Practices in Management, Settlement and Resolution. London, Basingstoke: Macmillan, 1990.

382. Coser L. Conflict: Social Aspects // International Encyclopedia of the Social Sciences. Ed. by D.Sills. Vol.3, USA, 1968. P.232–236.

383. DePree M. Leadership Jazz: The Art of Conducting Business through Leadership, Followership, Teamwork, Touch, Voice. N.Y.: Dell, 1993.

384. Deutsch M. The Resolution of Conflict: Constructive and Destructive Processes. – New Haven; L., 1973.

385. Eagly, A.H. and Johnson, B.T. (1990) Gender and leadership style: A meta-analysis, Psychological Bulletin, 108(2), 233-256.

386. Follet M. Dynamic Administration. – L., 1942.

387. Gordon T. Parent Effectiveness Training. N.Y.: Wyden Inc., 1970.

388. Jonson E. B. Contextual Teaching and Learning. – Corwin Press, INC. A Sage Publications Company. Thousand Oaks, California. 2002. – 196 p.

389. Mead, G.H. (1934). Mind, self, and society. Chicago: University of Chicago Press.

390. Thomas K.W. Conflict and negotiation // Handbook of industrial and organizational psychology/Eds. M.D. Dunnette. – Palo Alto, CA, 1992. – P.889-935.

391. Thomas K.W., Kilmann R.H. Thomas-Kilmann conflict mode instrument. – XICOM, 1990.

392. Trompenaars F. Riding the Waves of Culture: Understanding Cultural Diversity in Business (London: Nicholas Brealey Publishing, 1993), p.6.

393. Fromm E. The Anatomy of Human Destructiveness, New York: Holt, Rinehart and Winston, 1973.

394. Shoda Yuichi, Mischel W., Peake P.K. Predicting Adolescent Cognitive and Social Competence from Preschool Delay of Gratification: Identifying Diagnostic Condition, Developmental Psychology 26 (1990), p.978–986.

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

## ПРИЛОЖЕНИЯ

### Приложение 1

#### Тематический план тренинга конфликтологической культуры личности

№ п/п	Темы занятий	Количество часов	
		Теория	Практика
1.	Психологический анализ конфликта	2	2
2.	Контекстуальные аспекты конфликта и конфликтологической культуры личности	2	2
3.	Внутриличностные предпосылки конфликтного взаимодействия и культура ценностно-ориентационной сферы личности	2	2
4.	Аффективный компонент конфликта и культура эмоционально-чувственной сферы личности	2	2
5.	Когнитивный компонент конфликта и культура мышления	2	2
6.	Коммуникативно-поведенческий компонент конфликта и коммуникативно-поведенческая культура личности	2	2
7.	Технологии управления и разрешения конфликтов	2	2
	ИТОГО	14	14



Приложение 2

**Показатели корреляции конфликтологической культуры личности со шкалами экзистенции и самоактуализации (юноши)**

	Стол- бец 1	Стол- бец 2	Стол- бец 3	Стол- бец 4	Стол- бец 5	Стол- бец 6	Стол- бец 7	Стол- бец 8
Столбец 1	1,000							
Столбец 2	0,558	1,000						
Столбец 3	-0,486	0,324	1,000					
Столбец 4	0,233	0,808	0,556	1,000				
Столбец 5	0,586	0,777	0,363	0,820	1,000			
Столбец 6	0,485	0,213	-0,297	0,475	0,493	1,000		
Столбец 7	0,210	0,560	0,015	0,707	0,328	0,613	1,000	
Столбец 8	-0,007	0,539	0,163	0,599	0,135	0,193	0,874	1,000
Столбец 9	0,530	-0,060	-0,337	0,066	0,446	0,722	-0,073	-0,522
Столбец 10	0,455	0,315	-0,461	0,387	0,197	0,809	0,852	0,570
Столбец 11	0,299	0,358	0,099	0,731	0,658	0,838	0,646	0,403
Столбец 12	0,160	-0,359	-0,511	-0,027	-0,003	0,727	0,267	0,030
Столбец 13	0,892	0,404	-0,493	0,291	0,589	0,666	0,299	0,079
Столбец 14	0,135	0,250	-0,027	0,347	0,193	0,175	0,440	0,632
Столбец 15	-0,053	-0,009	0,469	0,296	0,517	0,108	-0,293	-0,300
Столбец 16	-0,350	-0,337	0,425	-0,050	0,125	-0,210	-0,537	-0,410
Столбец 17	0,443	0,322	-0,164	0,603	0,561	0,887	0,678	0,425
	<i>KKл</i>	<i>SD</i>	<i>ST</i>	<i>F</i>	<i>V</i>	<i>Os</i>	<i>Ц</i>	<i>Вна</i>
	1	2	3	4	5	6	7	8

**Продолжение таблицы**

	Стол- бец 9	Стол- бец 10	Стол- бец 11	Стол- бец 12	Стол- бец 13	Стол- бец 14	Стол- бец 15	Стол- бец 16	Стол- бец 17
Стол- бец 9	1,000								
Стол- бец 10	0,291	1,000							
Стол- бец 11	0,448	0,589	1,000						
Стол- бец 12	0,525	0,535	0,655	1,000					
Стол- бец 13	0,586	0,531	0,601	0,532	1,000				
Стол- бец 14	-0,288	0,264	0,542	0,424	0,447	1,000			
Стол- бец 15	0,319	-0,423	0,467	0,235	0,204	0,284	1,000		
Стол- бец 16	0,081	-0,662	0,155	0,166	-0,086	0,229	0,908	1,000	
Стол- бец 17	0,471	0,724	0,961	0,756	0,738	0,597	0,307	-0,008	1,000
Пп		Кр	Ав	Сп	Са	Ау	К	Г	С
	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>	<i>9</i>

### Приложение 3

#### Показатели корреляции конфликтологической культуры личности со шкалами экзистенции и самоактуализации (девушки)

	Стол- бец 1	Стол- бец 2	Стол- бец 3	Стол- бец 4	Стол- бец 5	Стол- бец 6	Стол- бец 7	Стол- бец 8	Стол- бец 9
Столбец1	1,000								
Столбец2	<b>0,641</b>	1,000							
Столбец3	-0,169	-0,598	1,000						
Столбец4	<b>0,681</b>	0,372	-0,133	1,000					
Столбец5	<b>0,674</b>	0,135	0,371	0,839	1,000				
Столбец6	0,167	0,020	0,377	0,701	0,724	1,000			
Столбец7	<b>0,626</b>	0,444	-0,094	0,941	0,841	0,712	1,000		
Столбец8	<b>0,634</b>	0,942	-0,652	0,582	0,238	0,224	0,589	1,000	
Столбец9	<b>0,622</b>	0,092	0,260	0,901	0,927	0,786	0,794	0,293	1,000
Столбец10	<b>0,500</b>	0,000	0,515	0,775	0,969	0,845	0,780	0,126	0,922
Столбец11	<b>0,752</b>	0,396	0,201	0,873	0,915	0,770	0,834	0,519	0,926
Столбец12	0,322	0,028	0,361	0,757	0,767	0,951	0,674	0,254	0,892
Столбец13	<b>0,374</b>	-0,128	0,067	0,861	0,745	0,674	0,720	0,151	0,883
Столбец14	0,156	0,381	-0,255	0,643	0,308	0,736	0,567	0,633	0,532
Столбец15	<b>0,482</b>	0,124	0,070	0,916	0,783	0,828	0,780	0,394	0,946
Столбец16	<b>0,593</b>	0,048	0,166	0,930	0,910	0,732	0,827	0,267	0,978
Столбец17	<b>0,540</b>	0,236	0,122	0,937	0,861	0,888	0,873	0,462	0,951
	ККл	SD	ST	F	V	Ов	Ц	Вна	Пп

**Продолжение таблицы**

	<i>Столбец 10</i>	<i>Столбец 11</i>	<i>Столбец 12</i>	<i>Столбец 13</i>	<i>Столбец 14</i>	<i>Столбец 15</i>	<i>Столбец 16</i>	<i>Столбец 17</i>
Столбец10	1,000							
Столбец11	0,892	1,000						
Столбец12	0,864	0,851	1,000					
Столбец13	0,741	0,669	0,756	1,000				
Столбец14	0,383	0,568	0,740	0,516	1,000			
Столбец15	0,804	0,852	0,921	0,915	0,749	1,000		
Столбец16	0,884	0,858	0,823	0,947	0,491	0,937	1,000	
Столбец17	0,878	0,926	0,936	0,847	0,740	0,972	0,927	
		р	в	п	а	у		

Вербицкий Андрей Александрович  
Щербакова Ольга Ивановна

**КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА  
СПЕЦИАЛИСТА:  
ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ**

Монография

Редактор: *Алексеева А.А.*  
Оформление обложки: *Кантакузен М.В.*  
Компьютерная верстка: *Балашова Ю.В.*

Управление издательской деятельности  
и инновационного проектирования МПГУ  
119571, Москва, Вернадского пр-т, д. 88, оф. 446.  
Тел.: (499) 730-38-61  
E-mail: izdat@mpgu.edu

Подписано в печать 25.12.2015. Формат 60x90/16.  
Бум. офсетная. Печать цифровая. Объем 25,75 п. л.  
Тираж 1000 экз. Заказ №

ISBN 978-5-4263-0297-6

