

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

Институт экономики, управления и природопользования
институт
Кафедра управления человеческими ресурсами
кафедра

УТВЕРЖДАЮ
Заведующий кафедрой

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

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

Разработка модели конфликтной компетентности подростков
тема

37.04.01. Психология

код и наименование направления

37.04.01.03 Конфликт-менеджмент

код и наименование магистерской программы

Научный руководитель	<u>д.психол.н., к.ю.н., профессор,</u> _____ каф. управ.чел.ресурсами	<u>Б.И. Хасан</u>
	подпись, дата	
Выпускник	_____	<u>Е.В. Котова</u>
	подпись, дата	
Рецензент	_____ <u>к.психол.н., доцент каф. гум.</u> _____ <u>и соц.-экон. дисциплин ФГКОУ ВО</u> _____ <u>«Сибирский юридический институт МВД РФ»</u>	<u>О.И. Титова</u>
	подпись, дата	

Красноярск 2017

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
Глава 1. Теоретический анализ проблемы «конфликтная компетентность личности»	
1.1. Исследование конфликтов на разных этапах социализации личности в отечественной и зарубежной психологии развития	8
1.2. Тенденции в понимании конфликтной компетентности в психологии	15
1.3. Подходы к становлению конфликтной компетентности подростков.....	20
Выводы по 1 главе.....	24
Глава 2. Подросток как субъект конфликтной ситуации	
2.1. Психологический портрет современного подростка.....	26
2.2. Конфликтная ситуация в подростковом возрасте: характеристики взаимодействия, предмет, интересы, цели, ресурсы.....	29
Выводы по 2 главе.....	35
Глава 3. Моделирование компонентов конфликтной компетентности подростков	
3.1. Разработка структурных компонентов модели конфликтной компетентности.....	37
3.2. Обоснование содержания компонентов операционной модели конфликтной компетентности подростков.....	49
Выводы по 3 главе	52
Заключение.....	54
Список использованных источников.....	56
Приложения А– Д.....	60-65

ВВЕДЕНИЕ

Интерес к теоретическому и практическому изучению конфликтной компетентности подростков в настоящее время объясняется усилением конфликтности и напряженности в различных сферах общественной жизни и в частности, в образовании. Возникло определенное противоречие между запросами практики по управлению конфликтами и теоретическими и практическими возможностями современной психологии по осмыслению происходящих явлений и разработке практических подходов и рекомендаций по развитию конфликтной компетентности в подростковом возрасте.

По мнению Л.А. Новопашиной, одно из ключевых напряжений, определяющих своеобразие социальной ситуации подростков, связано с тем, что, с одной стороны, стимулируется развитие критического мышления, творческой инициативы, социальной ответственности, умения самостоятельно приобретать знания и использовать их, а с другой – происходящие изменения в обществе сопровождаются резким социально-экономическим расслоением, вызывают дезориентацию людей, приводят к неустойчивости социальной, экологической, идеологической обстановки, к массовой социальной дезадаптации населения [20].

Современная социальная ситуация развития подростка имеет качественное своеобразие, обусловленное значительным влиянием масс-медиа, аудиовоздействием, высокой приверженностью к информационно-компьютерным технологиям. Возраст от десяти до пятнадцати лет крайне противоречив, характеризуется максимальными диспропорциями в уровне и темпах развития. Важнейшая психологическая особенность – чувство взрослости при детском еще сознании и поведении. Именно поэтому включение подростков в новую систему отношений, общение со взрослыми и сверстниками, в освоение новых социальных функций протекает в острой

конфликтной форме, в связи с чем, развитие и формирование конфликтной компетентности на данном возрастном этапе является приоритетной задачей.

Разработка содержания структурных компонентов модели будет способствовать новому пониманию становления конфликтной компетентности подростков и подходов к ее формированию.

Недостаточность современных теоретических обобщающих исследований в области возрастной психологии конфликта в значительной мере обусловило выбор темы, формулировку цели и задач данного исследования.

Цель работы: разработка операционной модели конфликтной компетентности подростков, которая может быть положена в основу формирования конфликтной компетентности в подростковом возрасте (в частности: какова ее структура, основные свойства).

Научная гипотеза: мы предполагаем, что компоненты операционной модели конфликтной компетентности подростков имеют специфические возрастные ограничения; их содержание детерминировано социально-психологическими, половозрастными и субкультурными характеристиками.

Объект разработки – модель конфликтной компетентности подростка.

Предмет разработки – операционная модель конфликтной компетентности подростков, имеющая специфические возрастные ограничения.

Цель исследования и выдвинутая гипотеза обусловили необходимость **решения следующих задач:**

1. Осуществить теоретический анализ понятия «конфликтная компетентность личности».

2. Проанализировать специфику исследования конфликтов на разных возрастных этапах в современной отечественной и зарубежной психологии развития.

3. Рассмотреть подходы к формированию конфликтной компетентности личности.

4. Осуществить теоретический анализ проблемы «конфликтная ситуация в современном подростковом возрасте: существенные характеристики взаимодействия, предмет, интересы, цели, ресурсы, детерминация.

5. Определить возрастную и социально-психологическую специфику модели конфликтной компетентности.

6. Смоделировать компоненты конфликтной компетентности подростков.

7. Описать содержание характеристик компонентов операционной модели конфликтной компетентности подростков.

Теоретико-методологическими основаниями данного исследования явились: 1) работы Л.С. Выготского, Н.В. Гришиной, А.И. Донцова, Т.В. Драгуновой, А.Н. Поддьякова, К.Н. Поливановой, Б.И. Хасана, посвященные социально-психологическому анализу проблемы конфликтов; 2) исследования в области социального восприятия (работы А.А. Бодалева, С.К. Нартовой-Бочавер, А.У. Хараша); 3) работы в области активного социально-психологического обучения (работы Л.А. Петровской, Е.В. Сидоренко).

Методы разработки. Теоретический анализ и систематизация положений философской, социологической, психологической и педагогической литературы в аспекте объекта, предмета и задач исследования; сравнительно-исторический анализ исследуемой проблемы; опрос подростков, учащихся в школе.

Экспериментальная база. В ходе реализации исследовательской программы было опрошено 95 учащихся седьмых, восьмых и девярых классов общеобразовательных школ г. Красноярска. Опрос проводился в 3 школах.

Ожидаемый результат:

1. Разработка структурных компонентов модели конфликтной компетентности подростков.

2. Обоснование (дифференциация и проработка) содержания структурных компонентов конфликтной компетентности подростков.

3. Первичная апробация модели конфликтной компетентности подростков

в общеобразовательную практику.

Научная новизна работы определяется тем, что:

1. В развитии теории конфликтной компетентности личности впервые реализован возрастно-психологический подход к моделированию структурных компонентов операционной модели конфликтной компетентности подростков, что нашло выражение в значимости различных контекстов социальной ситуации развития на данном этапе онтогенеза.

2. Раскрыты макро- и микросоциальные условия, обуславливающие особенности становления конфликтной компетентности подростков.

3. Предложена операционная модель конфликтной компетентности подростков, определено ее содержание.

4. Обосновано содержание социально-психологических, половозрастных и субкультурных характеристик модели конфликтной компетентности подростков.

5. Подготовлено обоснование (дифференциация и проработка) содержания структурных компонентов конфликтной компетентности подростков.

Практическая значимость. Материалы данной работы используются в содержании лекций и семинарских занятий по дисциплинам «Конфликтология», «Психологические практики и службы» в ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет»; по дисциплинам «Конфликтология», «Психологическая служба» в ФГБОУ ВО КГПУ им. В.П. Астафьева.

Материалы разработки могут быть использованы специалистами в области педагогики и психологии, а также служить базой для проведения дальнейших психолого-педагогических исследований в сфере образования, направленных на определение задач подросткового возраста и выявление влияния образовательной среды и ближайшего окружения подростка на

становление конфликтной компетентности как индивидуальной траектории развития.

Апробация работы. Результаты диссертационной работы обсуждались на научном семинаре Института психологии практик развития (2016, 2017 г.г.), ежегодной Всероссийской научно-практической конференции «Психолого-педагогические и социальные условия развития и воспитания ребенка» (г. Красноярск, 2016), заседаниях кафедры психологии детства Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева.

Публикации по теме диссертации:

1. Котова Е.В. Социализация подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации // Сибирский вестник специального образования. 2015. № 1 (14). С.89-90.

2. Котова Е.В. Конфликт как механизм развития и социализации личности ребенка: теоретический анализ подходов // Психолого-педагогические и социальные условия развития и воспитания ребенка: сборник научных статей по психологии детства; Краснояр.гос.пед.ун-т им. В.П. Астафьева, Красноярск, 2016. С.64-71.

Структура диссертации. Диссертация, общим объемом 64 страницы, состоит из введения, трёх глав, заключения, списка литературы (41 наименование, из них 2 на иностранном языке), 2 таблицы, 1 схему и 5 приложений.

Глава 1. Теоретический анализ проблемы «конфликтная компетентность личности»

1.1. Исследование конфликтов на разных этапах социализации личности в отечественной и зарубежной психологии развития

Зарубежная психология имеет значительные традиции в изучении конфликтов. Большой теоретический и эмпирический материал накоплен в психоаналитической концепции (З. Фрейд, А. Адлер, К. Хорни, Э. Фромм, Э.Эриксон и др.).

Так теория личности А. Адлера является структурированной системой, объясняющих многочисленные варианты и пути развития личности. Наиболее важной структурой он считал стиль жизни. Развивая *идею о стиле жизни, определяющем поведение человека*, Адлер исходил из того, что это та *детерминанта, которая определяет и систематизирует опыт человека*. Развитие чувства общности связано с близкими взрослыми, окружающими ребенка с детства, прежде всего с матерью. У отверженных детей, растущих с холодными, отгороженными от них матерями, чувство общности не развивается. Не развивается оно и у избалованных детей, так как чувство общности с матерью не переносится на других людей, остающихся для ребенка чужими. Уровень развития чувства общности определяет и систему представлений о себе и о мире, которая создается каждым человеком. Неадекватность этой системы создает препятствия для личностного роста, провоцирует развитие неврозов. В то же время при неразвитом чувстве общности у ребенка начинают уже в раннем детстве формироваться различные невротические комплексы, которые приводят к отклонениям в развитии их личности. Так, неполная компенсация приводит к возникновению комплекса неполноценности, который приводит к развитию неадекватной схемы

апперцепции, изменяет жизненный стиль, привнося тревожность, чувство неуверенности в себе, чувство зависти, конформность и напряженность в жизнь ребенка. Таким образом, для Адлера процессы формирования жизненной цели, стиля жизни являются, по сути, актами творчества, которые придают человеческой личности уникальность, сознательность и возможность управления своей судьбой [2].

В теории Э. Эриксона (1902-1994) существенно изменяется понимание роли среды, культуры, социального окружения ребенка, которые, с точки зрения Эриксона, имеют огромное значение для развития [37: 294]. Эриксон подчеркивал, что особая роль в истории, которую играют лидеры, обуславливается способностью этих людей выводить разрешение различных индивидуальных кризисов за пределы собственной личности и умением возлагать преодоление их на все свое поколение. Эриксон считал, что развитие личности продолжается всю жизнь, а не только первые шесть лет, как полагал Фрейд. Влияет на этот процесс не только узкий круг людей, как считал традиционный психоанализ, но и общество в целом. Сам этот процесс Эриксон называл формированием идентичности, подчеркивая важность сохранения и поддержания личности, цельности Эго, которое является главным фактором устойчивости к неврозам. Он выделил восемь основных этапов развития идентичности, в течение которых ребенок переходит от одной стадии осознания себя к другой, причем каждая стадия дает возможность для формирования противоположных качеств и черт характера, которые осознает в себе человек и с которыми он себя идентифицирует.

В рамках данного исследования интерес для нас представляет четвертая и пятая стадии. 4 стадия - от шести до четырнадцати лет. В это время у ребенка развивается либо трудолюбие, либо чувство неполноценности. В этот период школа, учителя и одноклассники играют доминирующую роль в процессе самоидентификации. От того, насколько успешно ребенок учится, как у него

складываются отношения с учителями и как они оценивают его успехи в учении, и зависит развитие этих качеств. Пятая стадия - от четырнадцати до двадцати лет. Она связана с формированием у подростка чувства ролевой инициативы или неопределенности. На этой стадии главным является общение со сверстниками, выбор профессии, способа достижения карьеры, т. е. выбор путей построения своей дальнейшей жизни. Поэтому в это время большое значение имеет адекватное осознание себя, своих способностей и своего предназначения.

Эриксон постоянно подчеркивал важность сохранения цельности, непротиворечивости структуры личности, пагубность внутренних конфликтов. Психологи до Эриксона не подвергали сомнению необходимость преодоления чувства неполноценности или вины. Эриксон, хотя и не считал эти качества положительными, тем не менее утверждал, что для детей с развитым чувством базового недоверия, зависимостью гораздо важнее оставаться в русле уже заданного пути развития, чем менять его на противоположный, не свойственный им, так как он может нарушить цельность их личности, их идентичность. Поэтому для ребенка попытки развить инициативу, активность могут оказаться губительными, в то время как неуверенность в своих силах поможет ему найти адекватный для него способ жизни. Большое значение придавал Эриксон и внешней стабильности системы, в которой живет человек, так как изменение ориентиров, социальных норм и ценностей также нарушает идентичность и обесценивает жизнь человека [37: 295].

Не обошли вниманием проблему развития представители социотропного направления (У. Мак-Дугалл, С. Сигеле и др.) [23]. Итальянский социальный мыслитель конца 19 века С. Сигеле в своей работе пишет: «Современные наши дети не похожи на детей пятьдесят лет тому назад, ... очень скоро вступают в жизнь,перескакивают через целые периоды своего нормального физиологического развития, превращаясь в нервно истрепанные,

преждевременно перезрелые фигуры. Теперь все сроки как в мире физическом, так и в мире нравственном укорочены...Торопясь укоротить всё, мы укорачиваем и детство. *Под неотразимыми влияниями, превосходящими силы возраста, они рано хотят быть взрослыми*, к этому побуждает их самолюбие, страсти, но не созревшие сила и сознание. Нарушенное равновесие в области хотений и сил, противоречие законов нашей цивилизации законам природы иной раз создает в преждевременно созревшей и неокрепшей молодой душе тяжелую и грустную драму, завершающуюся самоубийством! Здесь вина/причина – д.д./ не в наследственности, не в природе! Вина в нас самих, в нашей слишком напряженной, лихорадочной, мозговой цивилизации, которая портит, уничтожает естественную простоту, наивность ребенка и доводит до болезни всю его нервную систему. Мы должны ... наконец понять, что первая обязанность воспитания состоит в создании нравственно здоровой среды, в которую не было бы доступа ничему, несоответствующему возрасту ребенка, в которой его душа могла бы свободно развиваться без нарушения законов природы, без наших волнений и мучений, без наших слишком удушливых для него планов, намерений и стремлений» [23: 363].

В контексте культурно-исторической концепции, Л.С. Выготский, пишет о том, что "самая сущность культурного развития состоит в столкновении развитых, культурных форм поведения, с которыми встречается ребенок, с примитивными, которые характеризуют его собственное поведение. Здесь же он обращает внимание на то, что ... в историю детского развития вводится понятие конфликта, т.е. противоречие или столкновение природного и исторического, примитивного и культурного, органического и социального"[4; с.179].

Учение в культурно-исторической концепции понимается как явленность содержания его участникам через сопротивление и преодоление материала, на котором разворачивается взаимодействие. Субъект приходит в соприкосновение с предметом, "наталкивается" на его сопротивление и познает, таким образом,

его свойства. Ситуация учения-обучения, таким образом, характеризуется противопоставлением несовершенных (не-культурных, натуральных) способов поведения ребенка - совершенным (культурным, искусственным) способам поведения взрослого на одном и том же материале, по поводу одного и того же предмета взаимодействия, и разворачивается как коллизия и конфликт, на преодоление которого направлены усилия ребенка. Внешняя картина поведения ребенка в такой ситуации выглядит как сложная картина полиадресных пробующих действий, имеющих разные основания. Появляется неоднозначность исхода противопоставленности, определяющими моментами которой, видимо, являются личностный ресурс ребенка и осредствленность педагога.

Отсюда можно сделать вывод о том, что ситуация учения-обучения в культурно-исторической концепции с необходимостью представляет собой конфликт, столкновение деятельностей, приводящее к возникновению нового содержания, соответствующего целевым установкам участников.

Отсюда можно сделать ряд выводов, существенных для понимания конфликта и его инструментальных функций в культурно-исторической концепции. Конфликт представлен в виде противоречий возраста, с одной стороны (Л.С. Выготский), и в виде реальных противоречий учения – с другой (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин). И те и другие противоречия рассматриваются как движущие силы в столкновении натуральных и культурных форм поведения ребенка. Отношение к конфликту строится как искусственное, т.е. его необходимо проектировать, инициировать и разрешать для решения задач развития. Предметом конфликта в культурно-исторической концепции является разрыв (пустота) в виде противопоставленности натуральных и культурных форм поведения. Природа конфликта позитивна, т.е. конфликт является продуктивной основой культурного развития. Культурно-историческая концепция изучает внутренние конфликты, имеющие внешний конфликт своей

генетически исходной формой при неопределенности самого понятия (структурных и динамических характеристик) конфликта. Феноменально конфликт представлен как противоречивость в одном поведении способов его организации. Урегулирование-разрешение конфликта происходит за счет овладения поведением и построения его на новом уровне [28].

Развернутый анализ подходов к исследованию конфликта в отечественной психологии развития представлен в работах Б.И. Хасана [24]. В частности, он пишет о том, что в традиции культурно-исторической психологии конфликт, несомненно, занимает значительное место, но ... не тематизируется и не является прямым предметом исследования. В стабильные (литические) периоды развития ребенка механизмом развития "внутри" ведущей деятельности как его формы является актуализация противоречивых оснований для действия. Иными словами, "работа" этого механизма скрыта, поскольку формы поведения выглядят достаточно успешными, "удерживая" связь основных потребностей и мотивов и того материала, на который направлено действие. Но как только такого рода соответствие исчезает в ситуациях, мы немедленно обнаруживаем детские конфликты, для разрешения которых чаще всего применяются специфически детские способы. Так, например, столкновение возникших мотивационных тенденций, не реализуемых немедленно, и тенденции к немедленному удовлетворению желания является, как указывает Л.С. Выготский, является условием возникновения игры и механизмом развития воображения и произвольности дошкольника (независимо от конкретного содержания желаний и мотивов). На каждом шагу ребенок приходит к конфликту между правилом игры и тем, что бы он сделал, если бы сейчас мог действовать непосредственно: в игре он действует наперекор тому, что ему сейчас хочется.

К.Н. Поливанова выделяет два этапа в критической фазе, первый из которых – мифологизация представлений, при которой форма искомой

взрослости для ребенка содержательна сама по себе. Например, быть в школе - значит и быть школьником, быть взрослым. Второй этап в критической фазе - этап конфликта. На данном этапе мифологизированные представления ребенка об искомой взрослости наталкиваются на внешние ограничители (старые формы взаимоотношений), часть из которых посредством конфликта обнаруживает потерю своей актуальности, с другой стороны, обнаруживается и собственная недостаточность самого ребенка, т.е. посредством конфликта создаются основания для рефлексии ребенком собственных способностей. Таким образом, конфликт выступает в качестве механизма развития, и в данном случае «позитивный смысл конфликта состоит в раскрытии для самого ребенка его собственных возможностей». Согласно К.Н. Поливановой, конфликт появляется на определенной стадии кризиса как открыто действующий механизм, что не исключает его наличия в другие периоды жизни ребенка, но в разной степени скрыто и совершенно с другими функциями, не имеющими прямого отношения к стадиям возрастного развития [24].

Конфликт как основа ситуаций учения-обучения. В работах культурно-исторической школы конфликтный характер ситуации "учения-обучения" зафиксирован достаточно отчетливо, и при этом ясно указывается необходимость конфликта для успешности учения, т.е. его конструктивная и продуктивная функция представляется как само собой разумеющееся педагогическое и психологическое построение.

Таким образом, исследование конфликтов на разных этапах социализации личности в отечественной и зарубежной психологии развития имеет свою историю, традиции и новации. На сегодняшний день, востребованы исследования, направленные на осмысление и изучение социально-психологических, возрастных и субкультурных характеристик конфликтной компетентности на разных этапах онтогенеза.

1.2. Тенденции в понимании конфликтной компетентности в психологии

Проблема конфликтной компетентности является достаточно новой, поскольку обсуждение необходимости развития этой когнитивной подструктуры, особенно в контексте развития профессионализма, активизировалось в конце XX в. Характеризуя проблему компетентности в общении, Л.А. Петровская в учебном пособии «Введение в практическую социальную психологию» впервые употребила термин "конфликтная компетентность" относительно сферы разрешения конфликтных ситуаций. Обобщая результаты исследований природы конфликтной компетентности, она рассмотрела это понятие как сложное интегральное образование личности, к которому принадлежат следующие составляющие:

- Компетентность индивида в собственном "Я" ("Я-компетентность", его адекватная ориентация в собственном психологическом потенциале, а также в потенциале другого участника и ситуационная компетентность).

- Знание о конфликте, субъективную позицию (рефлексивная культура, умение наблюдать за собой и партнером со стороны ").

- Владение достаточно широким спектром стратегий поведения в конфликте и адекватное их использования (обязательное овладение партнерскими стратегиями без игнорирования последних).

- Культуру саморегуляции, прежде всего, эмоциональной [11, с. 42].

В конце 1980 гг. – начале 1990 гг. благодаря исследованиям Б.И. Хасана, Сергоманова П.А. появляется новая исследовательская парадигма и начинает формироваться научная школа конструктивной психологии конфликта.

Б.И. Хасан пишет о том что «...конфликтная компетентность – это умение разобраться насколько точно в оформляемом в переговорном процессе конфликте представлены именно те противоречия, которые в этом

процессе могут и должны быть разрешены. С этой точки зрения всякий эффективный переговорный процесс это совместная исследовательская работа его участников [32]. Причем эта работа может иметь, и, мы думаем должна иметь, свои образовательные результаты, которые связаны с открытиями для участников действительных противоречий их жизни».

Б.И.Хасан также делает акцент на взаимосвязи профессионализма педагога и его конфликтной компетентности: «Конфликтная компетентность является одной из важнейших характеристик педагогического профессионализма, мы рассматриваем ее как неотъемлемую составную часть общей коммуникативной компетентности, включающую в себя осведомленность о диапазоне возможных стратегий поведения в конфликте и умения адекватно реализовать эти стратегии в конкретной жизненной ситуации. В самом общем виде мы можем определить конфликтную компетентность как умение удерживать противоречие в продуктивной конфликтной форме, способствующей его разрешению» [32].

Базовыми понятиями данного исследования являются понятия «конфликт» и «конфликтная компетентность». Вслед за Б.И.Хасаном, мы рассматриваем понятие *«конфликт как ... специфическую организованность деятельности, в которой противоречие удерживается в процессе его разрешения»* [31: 27]. Крайне значимым в рамках предпринятого исследования является также положение Б.И.Хасана об уровнях конфликтной компетентности и ее формировании у учащихся: «Отсюда следует, что для педагогической конфликтной компетентности существуют два уровня:

- первый предусматривает способности к распознаванию признаков случившегося конфликта, его оформлению для удержания воплощенного в нем противоречия и владение способами регулирования для разрешения;

- второй предусматривает умения проектировать необходимые для достижения учебных результатов конфликты, конструировать их непосредственно в ситуациях учебного взаимодействия; владение способами организации продуктивно ориентированного конфликтного поведения участников ситуации. И в дополнение к сказанному нужно непременно добавить, что для педагога особенно важным является умение формировать конфликтную компетентность как способность учащегося. Это обстоятельство требует особого внимания, т.к. учащиеся являются самыми придирчивыми и внимательными экспертами именно в области педагогической конфликтной компетентности» [31: 27].

Для достижения целей и задач данной работы следует внести ясность в определение понятия «компетентность» и провести различие между понятиями «компетентность», «компетенция» и «способность». Толковый словарь русского языка С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой раскрывает понятие «компетенция» как «круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен; круг чьих-нибудь полномочий, прав». При этом *компетентный* человек – это человек, знающий, осведомленный, авторитетный в какой-либо области; обладающий компетенцией [23: 288]. Словарная статья связывает прилагательное «компетентный» с существительным «компетентность», т.е. речь идет о сознательном владении какими-либо компетенциями (видом деятельности).

По мнению Б.И. Хасана, оба слова (компетентность и компетенция) являются творческим преобразованием английского термина «competence». В свою очередь этот термин происходит от латинского «competentis», что означало «принадлежность по праву», то есть круг вопросов, в котором данное лицо обладает опытом, познаниями, позволяющими судить о чем-либо. В таком понимании русскоязычная историко-правовая интерпретация позволяла определить *компетенцию* как собственно область, в которой

надлежит разбираться, и как то, что имеет определенные границы, а *компетентность* – как уровень способности конкретного лица эффективно действовать в рамках компетенции [Хасан, 2003. 29: 23].

Под способностями понимают такие индивидуальные особенности, которые являются условиями успешного выполнения какой-либо одной или нескольких деятельностей. Однако термин «способности», несмотря на его давнее и широкое применение в психологии, многими авторами трактуется неоднозначно. Если суммировать всевозможные варианты существующих в настоящее время подходов к исследованию способностей, то их можно свести к трем основным типам. В первом случае под способностями понимают совокупность всевозможных психических процессов и состояний. С точки зрения второго подхода под способностями понимают высокий уровень развития общих и специальных знаний, умений и навыков, обеспечивающих успешное выполнение человеком различных видов деятельности. Данное определение появилось и было принято в психологии XVIII-XIX вв. и достаточно часто встречается в настоящее время. Третий подход основан на утверждении о том, что способности — это то, что не сводится к знаниям, умениям и навыкам, но обеспечивает их быстрое приобретение, закрепление и эффективное использование на практике. Способности в значительной степени социальны и формируются в процессе конкретной деятельности человека. *При этом, способностями можно обладать и не знать об этом.* В зависимости от того, существуют или отсутствуют условия для развития способностей, они могут быть потенциальными и актуальными.

Дальнейшая разработка операционной модели конфликтной компетентности подростков, позволит ответить на вопросы: к чему они способны в ситуации конфликта, какие из способностей являются потенциальными, «являет» ли себя способность управлять конфликтом стихийным образом, либо лишь в специально организованных/заданных

условиях.

Таким образом, анализируя тенденции в понимании конфликтной компетентности, необходимо отметить, что в психологических исследованиях до сравнительно недавнего времени термин "конфликтная компетентность" прямо не употреблялся, однако речь шла о необходимости формирования соответствующих специальных знаний и умений при подготовке будущих специалистов. В качестве безусловных лидеров в этой области выступают исследования Н.В. Гришиной, Л.А. Петровской, Б.И. Хасана, П.А. Сергоманова. Работы, выполненные в рамках научной школы конструктивной психологии конфликта, позволяют определить, что *конфликтная компетентность* является одной из важнейших общих характеристик профессионализма, и, прежде всего, в гуманитарных областях деятельности; *включает в себя осведомленность о диапазоне возможных стратегий поведения в конфликте и умение адекватно реализовывать эти стратегии в конкретной жизненной ситуации* и может быть определена как *умение удерживать противоречие в продуктивной конфликтной форме, способствующей его разрешению.*

При этом вопросы возрастной специфики и динамических характеристик конфликтной компетентности в предлагаемых моделях освещаются крайне мало, что требует их дальнейшей разработки и обсуждения. На наш взгляд, разработка операционной модели конфликтной компетентности подростков, позволит ответить на вопросы: к чему они способны в ситуации конфликта, какие из способностей являются потенциальными, «являет» ли себя способность управлять конфликтом стихийным образом, либо лишь в специально организованных/заданных условиях.

1.3. Подходы к становлению конфликтной компетентности подростков

Исследованию конфликтной компетентности на разных этапах онтогенеза посвящены работы следующих ученых:

- в дошкольном возрасте (С.К. Нартова-Бочавер, А.А. Рояк, К.Н. Поливанова, Т.И. Юферова, и др.);
- в младшем школьном возрасте (В.М. Афонькова, М. В. Башкин, Л.С. Славина, Т.И. Юстус и др.);
- в подростковый период (М.М. Главатских, Т.В. Драгунова, Н.Г. Казарина, Л.А. Новопашина, Е.В. Первышева, Д.К. Шторк и др.);
- в юношеском возрасте /в молодежных, студенческих группах (В.М. Басова, Н.П. Васильева, Н.В. Горлова, А.В. Дорохова, Л.И. Игумнова, Т.И. Привалихина, П.А. Сергоманов, А.И. Шкиль, Т.И. Юстус и др.).

Анализируя подходы к становлению конфликтной компетентности личности, в первую очередь, необходимо отметить работы С.К. Нартовой-Бочавер. В частности, она анализирует субъекты и поводы типичных для каждой возрастной стадии конфликтов (начиная с младенчества и заканчивая поздней зрелостью) [17: 373]. Так, в младенчестве явных конфликтов не наблюдается, либо наблюдаются конфликты с самим собой из-за ограниченности возможностей с матерью из-за непонимания потребностей. Постепенно конфликтная динамика нарастает, увеличивается, захватывает разные сферы жизнедеятельности, у ребенка накапливается опыт поведения в конфликтных ситуациях: со взрослыми из-за проявлений самостоятельности (идти за руку, не в ту, а в другую сторону), из-за детского сада, с другими детьми из-за игрушек, со взрослыми из-за распорядка дня, с воспитателями и другие [17: 373].

Д.Б. Эльконин считает, что предупреждение конфликтного поведения детей способствует следование положительным образцам поведения. По его

мнению, образцы «взрослого» поведения и «взрослых» отношений играют существенную роль в формировании социально-моральной, интеллектуальной и внешнеповеденческой взрослости. Эти образцы берутся из окружающей ребенка действительности. Их подсказывают ребенку сверстники, дети более старшего возраста или знакомые взрослых, а также собирательные образы людей определенных профессий или определенных нравственных качеств. Ученый считает, что копирование образцов поведения является одним из механизмов интериоризации детьми внешних социальных требований, в том числе требований морали.

По мнению А.В. Запорожца, М.И. Лисиной и А.П. Князевой эффективным средством налаживания контактов детей, является умение сговариваться на игровую и трудовую деятельность, уступать друг другу в случае необходимости, спокойно настаивать на своем и приходить к общему решению, а также приближение воспитателем деятельности дошкольников к нормативной структуре с одновременным введением моральных правил, обосновывающих и подкрепляющих их выполнение.

А.А. Рояк были выделены конфликты в операциях и мотивах. Она разработала 2 типа психолого-педагогических приемов: при несформированности операциональной основы и при искажениях мотивационной основы игровой деятельности. А.А.Рояк ориентировалась на материалы, представленные в исследованиях А.П.Усовой, Д.В.Менджерлицкой, Р.И.Жуковской, З.И.Лиштван, В.Г.Нечаевой, Р. И. Ивановой. По мнению А.А.Рояк, нужно привлечь внимание детей к сюжетам игр, содержанию игровых действий и их последовательности путем специально организуемых наблюдений за деятельностью сверстников, владеющих соответствующими навыками и умениями. Далее нужно стремиться обогатить игровые замыслы детей, обучить их выполнению необходимых действий и их последовательности, устраивая совместные игры-занятия со взрослыми.

Автор считает, что имеет смысл вначале создавать микрообъединения, включающие не более 1-2 партнеров которых объединяли бы общие увлечения. И лишь впоследствии постепенно и осторожно расширять круг общения детей [24].

По мнению психологов (А.А. Рояк, Т.И. Юферовой, С. Якобсон), конструктивному поведению родителей в конфликтах с маленькими детьми может способствовать следующее: всегда помнить об индивидуальности ребенка; учитывать, что каждая новая ситуация требует нового решения; стараться понять требования маленького ребенка; помнить, что для перемен нужно время; противоречия воспринимать как факторы нормального развития; проявлять постоянство по отношению к ребенку; чаще предлагать выбор из нескольких альтернатив; одобрять разные варианты конструктивного поведения; совместно искать выход путем перемены в ситуации; уменьшать число «нельзя» и увеличивать число «можно»; ограниченно применять наказания, соблюдая при этом их справедливость и необходимость; дать ребенку возможность прочувствовать неизбежность негативных последствий его проступков; логически разъяснять возможности негативных последствий; расширять диапазон моральных, а не материальных поощрений; использовать положительный пример других детей и родителей; учитывать легкость переключения внимания у маленьких детей [2; 337].

В рамках научной школы конструктивной психологии конфликта Т.И. Юстус, А.И. Дударева, Ю.А. Короткова, Е.А. Кривецкая, Н.М. Матвеев разработали модель образовательных условий, необходимых для достижения инициативности дошкольников. Технология реализации этой модели включает: создание гибкой предметно-пространственной среды, работу с интересами детей и развитие игры через использование полифункциональных материалов [30].

С.К. Нартова-Бочавер пишет: «в младшем школьном возрасте поводами для конфликта выступают: отношения с родителями, со взрослыми из-за плохих оценок и поведения в школе, с сиблингами из-за внимания других родственников, с одноклассниками и друзьями из-за статуса в классе («кто лучше»), с одноклассниками из-за внимания учительницы, с одноклассниками из-за ценностей (что справедливо, что нет) и вкусов, с одноклассниками из-за игры, со сверстниками из-за игрушек и ряд других.

В подростковом возрасте подростки конфликтуют со сверстниками, родителями и самим собой, со всеми из-за всего, с окружающим миром из-за поиска места в мире (идентичности), с самим собой по поводу идентичности (физической, социальной, мировоззренческой), с самим собой, если делаешь необдуманные поступки, за которые сам себя ругаешь, с самим собой, если ведешь себя, как не хотел, с самим собой из-за низкой самооценки, с родителями из-за режима и контроля привычек, из-за вкусов, финансов, уроков, выбора профессии, стиля жизни, запретов; с учителями из-за привычек, поведения; с противоположным полом, если не хочет понимать то, что ты говоришь и многое, много другое» [17: 373].

Шторк Д.К. рассматривает продуктивное разрешение возрастного конфликта подростком как условие перехода в юношеский возраст [30]. Более подробно данный возрастной период мы рассмотрим в следующей главе.

Исследуя конфликтную компетентность в юношеском возрасте, Васильева Н.П. рассматривает динамику основных способов согласования/рассогласования жизненных планов, которая проходит три фазы: воображение образа взрослости, идеализирование, согласование (жизненное планирование). Структура и динамика развития представляет собой следующую последовательность согласований (усложнения планирования): 1 этап - формирование элемента целей (13-16 лет); 2 этап - согласование элемента целей и элемента ресурсов и согласование элемента целей и элемента условий (15-18

лет); 3 этап -согласование всех трех элементов (от 15 до 21 года). Основными параметрами, позволяющими охарактеризовать жизненный план, являются: последовательные пункты плана, дополнительные элементы плана, параллельные пункты плана и сложность жизненного плана как интегральный описательный параметр. Эффективный жизненный план характеризуется: связями между событиями - иерархия целей; конфликтностью - условия (трудность жизненного пути); способностью оценивать средства - события прошлого как ресурсы для настоящего; насыщенностью, рациональностью и стратегичностью - способы согласования ресурсов, условий и целей.

В целом можно утверждать, что в отечественной психологии развития появляются новые работы, посвященные проблеме исследования конфликтной компетентности на разных этапах онтогенеза, в которых предприняты попытки теоретического осмысления накопившегося эмпирического материала и осознана необходимость междисциплинарного изучения обозначенной проблемы. В данной работе мы предпримем попытку разработки модели конфликтной компетентности подростков.

Выводы по 1 главе:

1. В психологических исследованиях до сравнительно недавнего времени термин "конфликтная компетентность" прямо не употреблялся, однако речь шла о необходимости формирования соответствующих специальных знаний и умений при подготовке будущих специалистов. В качестве безусловных лидеров в этой области выступают исследования Н.В. Гришиной, Л.А. Петровской, Б.И. Хасана, П.А. Сергоманова.

2. Работы, выполненные в рамках научной школы конструктивной психологии конфликта, позволяют определить, что *конфликтная компетентность* является одной из важнейших общих характеристик профессионализма, и, прежде всего, в гуманитарных областях деятельности;

включает в себя осведомленность о диапазоне возможных стратегий поведения в конфликте и умение адекватно реализовывать эти стратегии в конкретной жизненной ситуации и может быть определена как умение удерживать противоречие в продуктивной конфликтной форме, способствующей его разрешению.

3. На сегодняшний день, востребованы исследования, направленные на осмысление и изучение социально-психологических, половозрастных и субкультурных характеристик конфликтной компетентности на разных этапах онтогенеза.

4. В отечественной психологии развития появляются новые работы, посвященные проблеме исследования конфликтной компетентности на разных этапах онтогенеза, в которых предприняты попытки теоретического осмысления накопившегося эмпирического материала и осознана необходимость междисциплинарного изучения обозначенной проблемы. Исследованию конфликтной компетентности в дошкольном возрасте посвящены работы следующих ученых: С.К. Нартова-Бочавер, А.А. Рояк, К.Н. Поливанова, Т.И. Юферова, и др.; в младшем школьном возрасте - В.М. Афонькова, М. В. Башкин, Л.С. Славина, Т.И. Юстус и др.; в подростковый период - М.М. Главатских, Т.В. Драгунова, Н.Г. Казарина, Л.А. Новопашина, Е.В. Первышева, Т.И. Привалихина, Д.К. Шторк и др.; в юношеском возрасте - В.М. Басова, Н.П. Васильева, Н.В. Горлова, А.В. Дорохова, Л.И. Игумнова, Т.И. Привалихина, П.А. Сергоманов, А.И. Шкиль и др.

5. Разработка операционной модели конфликтной компетентности подростков, позволит ответить на вопросы: к чему они способны в ситуации конфликта, какие из способностей являются потенциальными, «являет» ли себя способность управлять конфликтом стихийным образом, либо лишь в специально организованных/заданных условиях.

Глава 2. Подросток как субъект конфликтной ситуации

2.1. Психологический портрет современного подростка

Вопросы возрастной периодизации развития разных сторон психического подробно рассматривались в работах учеников и последователей Л.С.Выготского (А.Н.Леонтьев, Д.Б.Эльконин, Л.И.Божович, В.В.Давыдов, М.И.Лисина, А.В.Петровский, Д.И.Фельдштейн и др.).

Исследования подросткового возраста психологов и педагогов последних десятилетий (Л.И.Божович, Р.Г.Гуровой, Я.Л.Коломинского, Н.С.Лейтеса, А.Н.Лутошкина, Т.Н.Мальковской, А.В.Мудрика, А.В.Петровского, И.С.Полонского, Л.И.Рувинского, В.А.Сухомлинского, Л.И.Уманского, П.М.Якобсона, М.М.Ященко и др.) посвящены главным образом формированию мировоззрения, развитию навыков общения и коллективной жизни, умственных способностей, социальной активности, эмоций и т.д.

Подростковый возраст в онтогенезе связан с кардинальными преобразованиями в сфере сознания, деятельности и системе взаимоотношений индивида. Этот этап характеризуется бурным ростом человека, формированием организма в процессе полового созревания, что оказывает заметное влияние на психофизиологические особенности подростка. Л.С.Выготский отмечал, что «...это есть время нарушенного равновесия, так как прежнее равновесие, сложившееся в детском возрасте, сейчас нарушено, благодаря появлению нового мощного фактора в виде полового созревания, а новое равновесие еще не найдено, еще не обретено организмом» [18].

Потапова А.В., Нартова-Бочавер С.К. описывают подростковый возраст – как время быстрых перемен, физиологических, психологических, социальных. [24]. В работах Т.В. Драгуновой было высказано предположение, что центральное новообразование в личности подростка связано с качественным

сдвигом в развитии самосознания в форме возникновения у подростка представления о себе как уже не ребенке. Действенной стороной этого представления является стремление быть и считаться взрослым [9]. Именно это специфическое новообразование считается психологическим критерием начала подросткового возраста. Оно было условно названо «чувством взрослости», но этот термин не раскрывает всю специфику отношения подростка к себе (в субъективном и социальном аспекте): у него очень велико отвергание своей принадлежности к детям и утверждение большей взрослости по сравнению с ними, но еще отсутствует ощущение подлинной, так сказать, полноценной взрослости. Хотя есть стремление к ней и потребность в признании его взрослости окружающими. Разрыв между реальным уровнем взрослости и желаемым подростком постепенно уменьшается, но все же сохраняется на протяжении всего подросткового возраста и выступает как специфический стимул социальной активности подростка, направленной на усвоение образцов взрослости [10].

По мнению Т.В. Драгуновой, наблюдаемая в настоящее время акселерация физического развития и полового созревания создает условия для более раннего (чем в прежние годы) появления сдвигов в представлении ребенка о степени собственной взрослости, означающих вступление в подростковый возраст. Для него (возраста) характерны максимальные диспропорции в уровне и темпах развития, обусловленные в значительной мере биологически. Важнейшее психологическое новообразование возраста - чувство взрослости - представляет собой новый уровень притязаний, предвосхищающий будущее положение, которого подросток фактически еще не достиг. Отсюда - типичные возрастные конфликты и их преломление в самосознании подростка. В целом это период завершения детства и начала «вырастания» из него [9].

Так, когда мы говорим о старшекласснике, мы задаем "его место в социальном пространстве, "вписав" самим определением «старшеклассник» -

юношу или девушку в определенное поле - систему образования" как ученика третьей ступени [20]. Реальный же школьник в процессе своего развития включен в разные пространства, в нем совмещены многие социальные позиции. Вместе с тем следует заметить, что ученик третьей ступени - это человек в возрасте от 15 до 17 лет. В психологической науке, в зависимости от теории, этот возраст может принадлежать стадии как подростничества, так и ранней юности. Сам ученик в этом возрасте может учиться в школе второй ступени.

По традиции именно школьники, в том числе старшеклассники, выступают в роли эталонных, или нормативных, объектов исследования, чьи характеристики рассматриваются в качестве общих свойств всей возрастной категории. В связи с этим по отношению к приводимым в литературе данным в большинстве случаев выполняется неписаное правило «по умолчанию»: если речь идет вообще о подростках и ранней юности, то прежде всего подразумеваются школьники. Однако полного единства в терминологии и хронологии возрастных периодов нет. Один и тот же возраст может относиться как к ранней юности, так и старшему подростковому периоду. К тому же если принять за условную границу между подростковым и юношеским возрастом 16-летие, то часть старшеклассников следует отнести к подросткам, а часть - к юношам [20].

Таким образом, можно попытаться выделить общие характеристики личности подростка, а именно: ведущей деятельностью подросткового возраста является социальная деятельность, направленная на взаимодействие с другими людьми; линия социального развития идет от освобождения от родительской опеки до установления равноправных взаимоотношений с взрослыми, поэтому именно в этот период появляется стремление подростков к новому типу отношений с взрослыми, они требуют от взрослого, чтобы те относились к ним как к равным партнерам, а не как к детям; центральным новообразованием

подростничества является формирование чувства взрослости. Рассмотрим далее подростка как субъекта конфликтной ситуации.

2.2. Конфликтная ситуация в подростковом возрасте: характеристики взаимодействия, предмет, интересы, цели, ресурсы

Подростковый возраст понимается в психологии и как стабильный (Л.С. Выготский, Д.Б.Эльконин, Т.В.Драгунова, К.Н.Поливанова) и как критический (Л.И.Божович, Э.Эриксон, Дж.Марсиа и др.). В своей работе «Педология подростка» Л.С. Выготский, рассматривая вопрос о кризисности пубертата, приходит к выводу, что этот возраст по своей сути не является кризисным, негативным. А тем более отклоняющимся от нормы, патологическим. Причина, вызывающая столь противоречивые проявления и представления о подростковом возрасте, кроется, по словам Л.С. Выготского, в несовпадении сроков полового созревания ребенка, общеорганического развития и социальной зрелости, причем это несовпадение является исторически приобретенным. Другими словами, сам по себе возраст полового созревания не является кризисным, критичность этого периода возникает вследствие неадекватности внешней среды по отношению к возрасту. «Социальные культурные условия требуют от подростка отсрочки. Между созреванием и функционированием инстинкта должен пройти известный срок...Несовпадение различных сроков созревания, дисгармония в созревании отдельных сторон организма и личности приводит к серьезному кризису, к серьезной внутренней борьбе, иногда к подлинной драме, которую переживает в той или иной форме и степени всякий подросток...Решающее значение при этом имеют внешние условия, в которых протекает эта борьба...» [7].

Если ранее половое созревание ребенка совпадало с его социальной зрелостью и, таким образом, период детства заканчивался, то теперь сам факт

полового созревания не может завершать развитие, так как социально ребенок не подготовлен к взрослой жизни и необходим какой-то период для завершения обще-органического созревания, а также становления социальной и культурно-психологической зрелости. Такое несовпадение сроков созревания отдельных сторон организма и личности ребенка и приводит к серьезному кризису, который, по словам Л.С. Выготского, является одним из самых глубоких конфликтов этого возраста [5].

Работу Л.С. Выготского в этом направлении продолжил Д.Б. Эльконин, который также считал, что негативизм и кризисность не являются обязательными при переходе от младшего школьного возраста к подростковому, так как проблемы, возникающие в этот период, не зависят непосредственно от развития организма подростка (половое созревание влияет на развитие опосредованно через отношение ребенка к миру, через сравнение себя со взрослыми и другими подростками) и его внутреннего состояния. Основная причина кризисности обуславливается "...с одной стороны, индивидуальными особенностями личности, сложившимися к началу перехода в подростковый период, и, с другой стороны, конкретной ситуацией развития каждого отдельного ребенка". И даже не столько самими по себе условиями развития, а тем, какое место занимает ребенок в этих условиях, его отношением к ним. Таким образом, кризисность этого периода вызвана в первую очередь стационарностью социальной ситуации развития, которая заключается в отсутствии перемен в условиях жизни и деятельности. Основной деятельностью подростка остается его учеба в школе, и взрослые продолжают оценивать его по успехам и неудачам именно в этой области. В концепции Д.Б. Эльконина подростковый возраст, как всякий новый период, связан с новообразованиями, которые возникают из ведущей деятельности предшествующего периода. Центральным новообразованием, Д.Б. Эльконин считает возникновение и формирование чувства взрослости - это особая форма самосознания, главным

содержанием которого являются морально-этические нормы поведения. Чувство взрослости выражает новую жизненную позицию подростка по отношению к людям и миру, определяет специфическое направление и содержание его социальной активности, систему новых стремлений, переживаний, аффективных реакций. Специфическая социальная активность подростка заключается в особой восприимчивости к усвоению норм, ценностей и способов поведения, которые существуют в мире взрослых и в их отношениях. Осознание себя человеком, уже перешагнувшим границы детства, определяет переориентацию подростка с одних норм и ценностей на другие - с детских на взрослые. Существовавший в детстве тип отношений с взрослыми становится для него неприемлемым, не соответствующим его представлению об уровне собственной зрелости. Права взрослых он ограничивает, а свои расширяет и претендует на уважение его личности и человеческого достоинства, на доверие и расширение самостоятельности.

Обращение к специфике исследовательской ситуации подросткового возраста в культурно-исторической традиции показывает, что сегодня еще нет культурно оформленных собственно подростковых пространств взросления (К.Н.Поливанова). Поэтому наличное поведение подростка дает широчайший простор для трактовок и пониманий. Фактически современная социокультурная ситуация не имеет меры (шкалы) понимания подросткового возраста. По сути, это обстоятельство ставит вопрос о возрастных границах, который, в свою очередь, проблематизируется тем, какие задачи развития решаются на данном этапе. Психологический возраст определяется комплексом решенных задач психического развития, а не количеством прожитых лет [20]. К.Н. Поливанова в качестве ведущей деятельности подросткового возраста определяет - деятельность замысливания и проб. По ее мнению, для полноценного развития в этот период необходимо обеспечить ребенку условия, при которых он сможет не только реализовать свой замысел, но самое главное увидеть результат этого

замысла, который поможет подростку преодолеть кризис и составить полноценное, объективное представление о себе самом. К.Н.Поливанова также признает сложность и противоречивость подросткового возраста, "...оборотной стороной этих негативных явлений оказывается опробование своих новых возможностей, субъективация новообразований предшествующего периода". «Наблюдения заставляют предположить, что негативизм и своеволие, характеризующие поведение подростка, являются своеобразным призывом ребенка придать значение, смысл тому, что он сам делает», поскольку именно в означивании происходит проба. Когда в конце концов система воспитания перестраивается, убирая тем самым внешние преграды к реализации идеальной формы (проект желаемого поведения) остаются преграды внутренние, связанные с недостаточностью собственных ресурсов, тем самым задаются условия для преодоления кризиса. *Умение подростка реализовать разные формы поведения в зависимости от ситуации свидетельствует о начале стабильного периода.*

В подростковом возрасте наиболее интенсивно формируется представление человека о себе. По мысли Г.А. Цукерман, поиск определений и определенности границ Я происходит через соотнесение Я в собственном восприятии и в восприятии других людей. Подростковый путь к индивидуальности лежит, прежде всего, через общение с другими. Мнения других являются важнейшим строительным материалом образа Я, это делает подростков сверхчувствительными ко всей сфере отношений [34, с. 23].

О развитии идет речь в том случае, когда система включает в себя множество процессов, множество «снятых» образовательных процессов (осмыслений, мышлений действий и т.п.). При этом один процесс «забегает вперед другого, и именно эта рассогласованность является существенным моментом той картины, относительно которого идет разговор о развитии» (Б.Д. Эльконин, 2002). Однако построение предметности образования и обучения

подростков сталкивается с проблемой выделения ведущей деятельности в подростковый и юношеский период и ей сообразной результативностью обучения. Кроме того, поиск идеальной модели школы как «места» (системы мест), обеспечивающего возрастную динамику и достижение ключевых компетентностей, сталкивается с противоречием - *соотношением традиционного предмета и возраста в рамках развития* (Б.И. Хасан, 2000).

Анализ литературы показал, что в подростковом возрасте, с одной стороны, отчетливо и по-разному у мальчиков и девочек проявляется стремление к разрушению ими различных норм (В.С. Собкин, Б.И. Хасан, Ю.В. Лопушина, Ю.А. Тюменева, Д.В. Адамчук, З.Б. Абросимова, Е.В. Баранова и др), расширение границ во взаимодействии со взрослыми и сверстниками, которое, в свою очередь, очень часто проявляется в девиантных формах поведения. С другой - уже начало подростничества сопровождается потерей учебной мотивации, и к окончанию второй ступени учащиеся все больше теряют желание учиться, при этом число детей, имеющих ситуативные, аморфные, нестойкие интересы, увеличивается (Л.И.Божович, Г.И.Щукина, К.Н.Волков, Г.А.Цукерман, и др).

В контексте анализа целей, интересов, ресурсов и их согласования у современного подростка обращает на себя внимание работа Васильевой Н.П. Так, автор пишет, что формулирование цели происходит в 13-14 лет, в контексте воображения образа взрослости, формулирование идеальной цели и построение иерархии реальных целей в 15-16 лет, в этот период строятся последовательные пункты карты жизненного плана. Согласование элемента целей и элемента условий и согласование элемента целей и элемента ресурсов в контексте идеализирования - 17-18 лет, на карте жизненного плана появляются дополнительные элементы. Согласование элементов целей, условий и ресурсов в контексте планирования - 19-21 год, на карте жизненного плана появляются параллельные пункты [4]. Формально-образовательное деление возрастов

(основная школа - до 14 лет, старшая школа -15-16 лет, младшие курсы вузов - 17-18 лет, старшие курсы вузов - 19-21 год) и содержательная динамика внутри юношеского возраста (воображение образа взрослости - 13-14 лет, идеализирование - 15-18 лет, планирование - до 21 года) не совпадают. Юноши и девушки в связи с этим противоречием попадают в ситуации рассогласования между внутренней динамикой возраста и требованиями образовательных институтов [4].

В связи с этим, особую актуальность приобретает подход, представленный в конструктивной психологии конфликта, а именно: воспитание такой культуры конфликтования, при которой всякий раз могут быть использованы основания обеих (в более сложном случае и большего числа) инстанций как строительный материал для выращивания нового действия (деятельности). По сути, речь идет об образовании потенциальной надинстанции, в которой при любом расщеплении сохраняется целостное рефлектирующее «Я». В этом направлении только и можно реализовать нелинейный подход к конфликту и действительному разрешению воплощенного в нем противоречия. При этом слово «воспитание» здесь несет особую нагрузку, так как подразумевает специальные психолого-педагогические работы, включенные в достаточно ранние стадии возрастного движения личности. Именно на этих стадиях в начале развития игровой деятельности, а затем учебной у ребенка еще нет конфликтных стереотипов, еще нет фобий перед расщеплением «Я», что избавляет его от предконфликтного фобического переживания, появляющегося у взрослого человека за счет распознавания конфликтогенных признаков ситуации (Б.И. Хасан, 2000) [31].

Таким образом, подростковый возраст понимается в психологии и как стабильный и как критический, не гомогенный, имеющий внутреннюю структуру. Проба совершения выбора – одна из задач подросткового возраста. Разрешая конфликты выбора в различных сферах (выбор близких друзей,

занятий), подросток пробует анализировать ситуацию, прогнозировать результат своих действий, чувствовать свою ответственность через связку мой выбор – полученный результат.

Выводы по 2 главе:

1. Подростковый возраст в онтогенезе связан с кардинальными преобразованиями в сфере сознания, деятельности и системе взаимоотношений индивида. Ведущей деятельностью подросткового возраста является социальная деятельность, направленная на взаимодействие с другими людьми; линия социального развития идет от освобождения от родительской опеки до установления равноправных взаимоотношений с взрослыми, поэтому именно в этот период появляется стремление подростков к новому типу отношений с взрослыми, они требуют от взрослого, чтобы те относились к ним как к равным партнерам, а не как к детям; центральным новообразованием подростничества является формирование чувства взрослости. Подростковый возраст понимается в психологии и как стабильный (Л.С. Выготский, Д.Б.Эльконин, Т.В.Драгунова, К.Н.Поливанова) и как критический (Л.И.Божович, Э.Эриксон, Дж.Марсиа).

2. Проба совершения выбора – одна из задач подросткового возраста. Разрешая конфликты выбора в различных сферах (выбор близких друзей, занятий), подросток пробует анализировать ситуацию, прогнозировать результат своих действий, чувствовать свою ответственность через связку «мой выбор – полученный результат».

3. В рамках данной разработки, мы рассматриваем конфликтную компетентность подростков как умение удерживать противоречие в продуктивной конфликтной форме, способствующей его разрешению.

4. Особую актуальность приобретает подход, представленный в конструктивной психологии конфликта (Б.И. Хасан, 2000), а именно: воспитание и формирование такой культуры конфликтования, при которой

всякий раз могут быть использованы основания обеих (в более сложном случае и большего числа) инстанций как строительный материал для выращивания нового действия (деятельности).

Глава 3. Моделирование компонентов конфликтной компетентности подростков

3.1. Разработка структурных компонентов модели конфликтной компетентности

Цель работы: разработка операционной модели конфликтной компетентности подростков, которая может быть положена в основу изучения феномена конфликтной компетентности в подростковом возрасте (в частности: какова ее структура, основные свойства).

При разработке структурных компонентов модели конфликтной компетентности подростков, мы опирались на базовую модель конфликтной компетентности, представленную в работах Б.И. Хасана.

Базовая модель конфликтной компетентности:

1. Умение дистанцироваться от столкновения.
2. Умение удерживать конфликт в его процессуальных характеристиках.
3. Умение реконструировать структуру-динамику конфликта.
4. Умение множественного неоднозначного объяснения.
5. Умение вариативных представлений перспектив.
6. Умение понимать и переживать как событие.
7. Умение искать и создавать новые ресурсы.

Базовая модель конфликтной компетентности является теоретической, обобщенной, «идеальной».

Разрабатываемая нами операционная модель является методическим инструментом, который применим для решения вопросов по формированию конфликтной компетентности в подростковом возрасте.

Научная гипотеза: мы предполагаем, что компоненты операционной

модели конфликтной компетентности подростков имеют специфические возрастные ограничения; их содержание детерминировано социально-психологическими, половозрастными и субкультурными характеристиками.

Объект разработки – модель конфликтной компетентности подростка.

Предмет разработки – операционная модель конфликтной компетентности подростков, имеющая специфические возрастные ограничения.

Значимыми положениями при разработке структурных компонентов модели конфликтной компетентности подростков для нас явились следующие:

1. Определение Б.И. Хасана: «конфликтная компетентность это степень развития диапазона возможных стратегий действия в конфликте, умение реализовывать эти стратегии в реальных ситуациях с учетом возможного изменения условий и самих действующих сторон конфликта».

2. Обладание различными стратегиями поведения в конфликте и умение их применять адекватно конкретным конфликтным ситуациям свидетельствует об определенном развитии личности.

3. В любом конфликте основанием его – являются интересы. В противоречии (как основании конфликта) представлены интересы. При этом интересы и ресурсы в подростковом возрасте имеют свою специфику, обусловлены ведущим видом деятельности, социально-психологическими, половозрастными и субкультурными характеристиками.

4. Конфликтная компетентность в подростковом возрасте возможна, если компетенция вменена взрослыми, а им (подростком) это принято.

5. Конфликт это один из основных источников, ресурсов и механизмов психического развития подростков.

В ходе реализации исследовательской программы было опрошено 95 учащихся седьмых, восьмых и девярых классов общеобразовательных школ г. Красноярска.

Опрос проводился в 3 школах по методике «Стиль поведения в

конflikте» (К. Томаса) и ряду других диагностических методов. Полученные нами результаты опроса после обработки данных позволили прийти к следующим результатам. По общей выборке наибольший процент подростков предпочитают стратегию «компромисс» – 39%, далее предпочтение отдается стратегии «приспосабливание» – 18%, стратегии «соревнование» и «избегание» реализуются в 15% и на последнем месте стратегия «сотрудничество» – 13% обучающихся. Высокие результаты по стратегии «компромисс» можно объяснить желанием опрашиваемых подростков «предъявить» социально желательный образ «Я», который включает умение разрешать конфликты при помощи переговоров.

Однако реализация комплекса психодиагностических методов, не позволила решить задачи данной работы, что позволяет нам сделать вывод о необходимости дальнейшей разработки психодиагностического инструментария «чувствительного» к измерению компонентов конфликтной компетентности подростков.

Для обоснования структурных компонентов операционной модели конфликтной компетентности подростков нами был составлен гайд и вопросы интервью, которые представлены в Таблице 1.

Таблица 1– Гайд и вопросы интервью по изучению структурных компонентов модели конфликтной компетентности подростков

№ п/п	Гайд	Вопросы интервью
1.	В каких областях (видах деятельности) «лежат»/сосредоточены интересы подростка? (задача для дальнейшего исследования: их специфика по сравнению с	1. Чем ты любишь заниматься в свободное время? 2. Какие дополнительные занятия (секции, кружки, факультативы) ты посещаешь или хотел бы посещать? 3. В каких соц.группах в сети интернет

Продолжение таблицы 1

№ п/п	Гайд	Вопросы интервью
	другими возрастными группами)	ты чаще всего бываешь? Что тебя в них привлекает?
1.	Есть ли противоречивые интересы? Из какой позиции подросток делает выбор?	<p>1. Бывает ли так, что тебе сложно выбрать какое-либо одно дело (занятие) из множества интересных дел?</p> <p>2. Бывает ли так, что тебе одновременно нужно заниматься двумя-тремя делами?</p> <p>3. Если интересных дел много, как ты выбираешь для себя дело (занятие)?</p> <p>4. С кем и с чем приходится бороться?</p>
2.	Какие ресурсы позволяют (позволили) разрешить это противоречие?	<p>1. Если долго не получается выбрать одно из нескольких дел, как ты поступаешь?</p> <p>2. Нужна ли тебе помощь друзей/родителей/учителей/других людей в твоих делах?</p> <p>3. Просишь ли ты помочь тебе друзей/родителей/учителей/других людей в твоих делах? Кого чаще просишь об этом?</p>
4.	Какие компетенции атрибутированы подростковому возрасту (что предписано подростку родителями, сверстниками, микросоциумом)?	<p>1. Говорят ли тебе окружающие «Ты должен...»? Приведи несколько примеров.</p> <p>2. От кого чаще ты слышишь эту фразу?</p> <p>3. Как ты реагируешь на нее?</p>

Окончание таблицы 1

№ п/п	Гайд	Вопросы интервью
	Насколько подросток чувствителен к ним?	4. Удастся ли тебе соответствовать тем требованиям, которые тебе предъявляют окружающие?

Анализ интервью подростков позволил выделить компетенции, вменяемые подросткам со стороны взрослых людей (родителей, учителей, ближайшего социального окружения). Образцы ответов подростков представлены в Приложении А.

В таблице 2 представлено соотношение компонентов базовой модели конфликтной компетентности, компетенций, вмененных подросткам со стороны взрослых и структурных компонентов операционной модели конфликтной компетентности подростков.

Таблица 2 – Соотношение компонентов базовой модели конфликтной компетентности и операционной модели конфликтной компетентности подростков

№ п/п	Компоненты базовой модели	Компетенции, вмененные подросткам	Структурные компоненты операционной модели
1	Умение дистанцироваться от столкновения	Должен соблюдать общественные нормы и правила	Способность удержаться от стихийного столкновения

Продолжение таблицы 1

№ п/п	Компоненты базовой модели	Компетенции, вмененные подросткам	Структурные компоненты операционной модели
2	Умение удерживать конфликт в его процессуальных характеристиках.	Должен предвидеть/прогнозировать последствия своего действия/бездействия Должен усвоить нормы межличностных отношений («быть примером для окружающих»)	Готовность преодолевать затруднения; способность разрешать противоречия на начальной стадии его возникновения; чувствительность подростков к усвоению норм отношений
3	Умение реконструировать структуру-динамику конфликта.	Должен анализировать и критически мыслить	Способность анализировать и критически мыслить
4	Умение множественного неоднозначного объяснения.	Должен уметь договариваться о способах разрешения конфликтных ситуаций	Знания, умения, навыки в межличностной коммуникации. Умение договариваться о совместной

Окончание таблицы 1

№ п/п	Компоненты базовой модели	Компетенции, вмененные подросткам	Структурные компоненты операционной модели деятельности
5	Умение вариативных представлений перспектив.	Должен думать о своем будущем (в триаде «выбор ОГЭ – выбор ЕГЭ – выбор профессии)	Наличие собственной линии поведения (позиции). Осведомленность о разных способах действия в конфликтной ситуации
6	Умение понимать и переживать как событие.	Должен иметь развитую интеллектуальную и эмоциональную сферу, контролировать свои эмоции	Способность к рациональной и эмоциональной оценке события. Овладение поведением, построение его на новом уровне
7	Умение искать и создавать новые ресурсы.	Должен слушаться	Наличие представлений о ресурсах. Поиск новых ресурсов.

Следующий исследовательский шаг был связан с определением детерминант структурных компонентов операционной модели конфликтной

компетентности подростков.

В доступных нам источниках, достоверных и надежных сведений о детерминации конфликтной компетентности в подростковом возрасте не обнаружено.

В отечественной психологии детерминизм определяется как закономерная и необходимая зависимость психических явлений от порождающих их факторов, включающая причинность как совокупность обстоятельств, предшествующих во времени следствию и вызывающих его, также выдвинута трактовка детерминизма как «действия внешних причин через внутренние условия» и как действия «внутреннего через внешнее» (С.Ю. Головин, 2001).

Опираясь на трактовку С.Ю. Головина, мы предположили, что содержание структурных компонентов операционной модели может быть детерминировано социально-психологическими, половозрастными и субкультурными характеристиками подросткового возраста.

Социально-психологические характеристики это:

а) роль в группе сверстников /в классе – способ поведения подростков, отвечающий, принятым нормам и зависящий от их статуса в конкретной группе или социуме в целом; роль это социальная функция личности, является динамическим аспектом статуса, определяет стиль поведения статус в группе сверстников /в классе;

б) статус – это положение подростка в системе социальных отношений, отражающее и определяющее его право и обязанности во взаимодействии и общении с социальным окружением;

в) позиция в группе сверстников /в классе (от лат. positio) – это: 1) устойчивая система отношений подростка к определенным сторонам действительности, проявляющаяся в соответствующем поведении; 2) положение подростка в статусно-ролевой внутригрупповой структуре.

Половозрастные характеристики подросткового возраста:

а) по периодизации Д.Б.Эльконина ведущим видом деятельности в подростковом возрасте является интимно-личностное общение со сверстниками. Для данного возрастного периода актуальной является потребность найти себя, свое место в группе сверстников. Формируется самооценка и уровень притязаний под влиянием того, как подросток видит себя на фоне своих друзей, класса, компании, сравнивая себя с другими. Подросток прибегает к различным средствам, которые позволят ему быть частью группы, получать ее поддержку, чувствовать единство.

б) гендерная идентичность – осознание себя в связи с культурными определениями мужественности и женственности. Возникшая в результате взаимодействия «Я» и других, гендерная идентичность проявляется как субъективный опыт психологической интериоризации мужских или женских черт;

в) социальная идентичность – один из процессов социальной идентификации, который состоит в том, что по мере того, как отношения все более стабилизируются, идентификация ее членов становятся более деперсонализированной, индивидуальные свойства становятся психологически относительно менее важными, чем общие групповые свойства.

Субкультурные характеристиками подросткового возраста:

а) этнонациональные особенности (ассоциированность с определенной этнической группой, положительный образ своего народа, благоприятное отношение к его культуре и традициям);

б) географические особенности (представления о пространственно-временных особенностях какой-либо территории, объекта, явления или процесса);

в) семейные особенности (тип семьи, особенности взаимоотношений, эмоционально-психологический климат др.)

Опираясь на учение Л.С. Выготского (1984) о социальной ситуации

Так материалом конфликта с родителями выступают следующие ситуации: из-за автономности («Я взрослый»), из-за режима («Гуляет целый день»), из-за компьютера (ноутбука, планшета), из-за контроля привычек («Приходи не позже»...), из-за вкусов («нацепил на себя черт-те что»), из-за финансов, с родителями в случае их развода, с родителями в случае их ссор, из-за одежды; потому что запрещают общаться с тем, с кем ты общаешься; потому что заставляют читать, делать уроки; если запрещают поздно гулять; если запрещают пить, курить и т. п.; из-за выбора профессии; с сиблингами из-за интересов и увлечений, с сиблингами из-за ресурсов, с сиблингами из-за требований друг от друга.

Позиция/и педагога/ов могут приводить к конфликтным ситуациям из-за невыполненных заданий, пропуска уроков; из-за лени; из-за поведения подростков на уроках и переменах и т.п.

Ситуации, требующие конфликтной компетентности подростка **при взаимодействии со сверстниками**: из-за статуса в группе, из-за принадлежности к группе, из-за верности в дружбе, из-за чего угодно, из-за требований друг от друга, из-за мнений по разным вопросам, с ровесниками, если ты издеваешься над ними или они над тобой, с ровесниками, потому что ты из одной группы, а они из другой; с ровесниками из-за противоположного пола; с противоположным полом, если не хочет понимать то, что ты говоришь; с противоположным полом, если ведет себя не так, как хотелось бы; с противоположным полом из-за несовпадения взглядов.

Подростки конфликтуют с **социумом**: со взрослыми из-за норм, правил, ценностей и привычек. со взрослыми из-за вкусов, со взрослыми из-за стиля жизни, со взрослыми из-за запретов, с родителями ровесников (если дерешься, делаешь небезобидные пакости), с сверстниками, родителями и самим собой; со

всеми из-за всего, с окружающим миром из-за поиска места в мире (идентичности).

Подростки конфликтуют **с самим собой**: по поводу идентичности (физической, социальной, мировоззренческой); если делаешь необдуманные поступки, за которые сам себя ругаешь; если ведешь себя, как не хотел; из-за низкой самооценки; если говоришь то, что не стоило, и не говоришь того, что стоило; если упрекаешь себя в слабости духа и некоторых чертах своего характера; по поводу внутреннего мира и принятия себя;

Последняя группа примеров «С самим собой» относится к содержанию внутренних конфликтов, переживаемых подростком.

Отметим то, что специфичным для подросткового возраста является именно материал конфликта, который представлен содержанием личной жизни подростка.

Весьма значимым фактором конфликтной компетентности, по мнению Б.И.Хасана, является половая принадлежность и возраст: «Есть немало оснований полагать, что половая принадлежность участников конфликтов, также как и их возраст являются важными характеристиками при выборе и осуществлении тех или иных стратегий, а в их рамках, разумеется, в значительной мере влияет на тактики поведения. Можно уверенно утверждать, что половозрастные особенности выступают в конфликте двояко. С одной стороны именно эти особенности как идентификационные являются собственно теми противоречивыми обстоятельствами, которые образуют материал конфликта; с другой стороны, эти ментальные характеристики являются значимыми при выборе тех или иных способов поведения» [32, с.55].

Таким образом, вопрос о детерминации конфликтной компетентности в подростковом возрасте, о факторах, влияющих на нее, выступает как особая исследовательская задача, требующая дальнейшего осмысления и решения. Перечисленные детерминанты указывают на то, что существует целая система

взаимозависимостей и взаимодействия подростков в зависимости от контекста конкретных жизненных ситуаций и совершенного выбора.

Каждая из обозначенных характеристик придает специфическое своеобразие структурным компонентам операционной модели конфликтной компетентности подростков. Рассмотрим их более подробно в следующем параграфе.

3.2. Обоснование содержания компонентов операционной модели конфликтной компетентности подростков

Структурными компонентами операционной модели конфликтной компетентности подростков выступают:

1. способность удержаться от стихийного столкновения;
2. готовность преодолевать затруднения; способность разрешать противоречия на начальной стадии его возникновения; чувствительность подростков к усвоению норм отношений;
3. способность анализировать и критически мыслить;
4. знания, умения, навыки в межличностной коммуникации; умение договариваться о совместной деятельности;
5. наличие собственной линии поведения (позиции); осведомленность о разных способах действия в конфликтной ситуации;
6. способность к рациональной и эмоциональной оценке события; овладение поведением, построение его на новом уровне;
7. наличие представлений о ресурсах; поиск новых ресурсов.

Первый компонент операционной модели конфликтной компетентности подростков: *способность удержаться от стихийного столкновения*, например, находит свое отражение в способах поведения подростков, отвечающих принятым нормам и зависящих от их статуса в конкретной группе или социуме

в целом. Например, частые вражда и конфликты между мальчиками и девочками в 6-7 классах [25: 27]. Девочки, раньше вступающие в пубертатный период, начинают проявлять признаки женственности, в том числе в ожиданиях соответствующего отношения со стороны противоположного пола. А мальчики-ровесники такого отношения не демонстрируют, и более того, интуитивно чувствуют в девочках потенциальных соперников, причем более оснащенных в борьбе за лидерство и за место в групповой иерархии. Эта ситуация с одной стороны, провоцирует столкновение; с другой – активизирует предпосылки *способности удерживаться от стихийного столкновения*. Способность удержаться от стихийного столкновения может быть вменена взрослыми как нравственная норма поведения, детерминированная социально-психологическими, гендерными и субкультурными характеристиками подросткового возраста.

Второй компонент: готовность преодолевать затруднения; способность разрешать противоречия на начальной стадии его возникновения – например, активизируется в ситуации множественного выбора. Так, большинство подростков, отвечая на вопрос интервью «Если интересных дел много, как ты выбираешь для себя дело (занятие) ответили, что «выбирают то, которое принесет наибольшую пользу мне и окружающим», «выбираю то, которое нужно сделать в первую очередь», «выбираю по мере важности, ведь иногда на меня полагаются люди». Второй компонент также может быть обусловлен всеми тремя группами характеристик.

Третий компонент: способность анализировать и критически мыслит. Возрастной период от 7 до 12 лет характеризуется как стадия конкретных мыслительных операций. Ребенок младшего школьного возраста мыслит и ведет себя как взрослый, но только в конкретных ситуациях. Нет высокого уровня обобщения или абстракции. Подростковый период рассматривается как стадия интенсивного развития абстрактных операций (с 12 лет). Появляется

способность анализировать, абстрагируясь от конкретных жизненных ситуаций. Мышление подростков протекает по законам формальной логики.

Четвертый компонент. Формирование иерархии межличностных отношений в классе, необходимость доказать свой приоритет, а следовательно и более высокое положение в иерархии отношений, обнаружить для всех, что есть кто-то «слабее, чем я»; обострение требований и ожиданий, предъявляемых школьниками друг другу в межличностных отношениях предполагают *наличие знаний, умений, навыков в межличностной коммуникации и умение договариваться о совместной деятельности.* Данный компонент детерминирован в большей степени социальной и гендерной идентичностью подростков.

Пятый компонент: наличие собственной линии поведения (позиции); осведомленность о разных способах действия в конфликтной ситуации (подтверждается ответами школьников о наличии частых конфликтов и о двух сторонах конфликта: стороны «инициаторов» и «пассивной» стороны). Однако, необходимо отметить, что, по мнению самих подростков, линия поведения (позиция) может быть «неадекватной, безответственной, авантюрной»;

Шестой компонент: способность к рациональной и эмоциональной оценке события – подразумевает две разные стороны отношения субъекта к кому-либо (чему-либо), а именно его чувства и мнение;

Седьмой компонент: наличие представлений о ресурсах. При недостатке средств разрешения конфликта - поиск новых ресурсов. В ходе интервью подростки указали, на то, что, многие из них полагаются на жизненный опыт старших (родителей, тренера и др.) и обращаются к нему в затруднительных ситуациях («Если, не знаю – спрошу у бабушки». «Конечно нужна помощь друзей/родителей/ учителей, я многого не знаю, но мне нестыдно просить у них помощи». «Чаще всего я прошу маму помочь мне, в каком-либо деле» и др.).

Таким образом, представленное обоснование структурных компонентов операционной модели конфликтной компетентности не является исчерпывающим, может дополняться в ходе последующих исследований. Все компоненты, без исключения, детерминированы социально-психологическими, гендерными и субкультурными характеристиками подросткового возраста.

Выводы по 3 главе:

1. При разработке структурных компонентов модели конфликтной компетентности подростков, мы опирались на базовую модель конфликтной компетентности, представленную в работах Б.И. Хасана.

2. Конфликтная компетентность в подростковом возрасте возможна, если компетенция вменена взрослыми, а им (подростком) это принято.

3. Содержание компонентов операционной модели конфликтной компетентности подростков детерминировано социально-психологическими, половозрастными и субкультурными характеристиками. Значимыми детерминантами выступают: позиционное влияние семьи, сверстников, педагогов, социума как стихии.

3. Внутренние конфликты подростков, как и внешние, служат источником становления его конфликтной компетентности.

5. Структурными компонентами операционной модели конфликтной компетентности подростков выступают: 1. способность удержаться от стихийного столкновения; 2. готовность преодолевать затруднения; способность разрешать противоречия на начальной стадии его возникновения; чувствительность подростков к усвоению норм отношений; 3. способность анализировать и критически мыслить; 4. знания, умения, навыки в межличностной коммуникации; умение договариваться о совместной деятельности; 5. наличие собственной линии поведения (позиции); осведомленность о разных способах действия в конфликтной ситуации; 6.

способность к рациональной и эмоциональной оценке события; овладение поведением, построение его на новом уровне; 7. наличие представлений о ресурсах; поиск новых ресурсов.

6. По сравнению с последующими возрастными периодами, в подростковом возрасте диапазон стратегий разрешения конфликтных ситуаций, а следовательно, и конфликтная компетентность ограничена опытом подростков и вмененными компетенциями; при этом этот диапазон значительно шире по сравнению с предыдущими этапами онтогенеза.

7. Конфликтная компетентность подростков в большей степени «востребована» в сфере межличностных отношений, а также в конкретных житейских ситуациях, с которыми сталкивается подросток в повседневной жизни.

7. Типы ситуаций, в которых актуализируется область напряженной жизни подростка: система отношений «подросток – сверстники», «подросток – родители», «подросток – учителя», «подросток – другие взрослые).

9. Целенаправленная педагогическая работа по конструированию конфликта в образовательной среде позволяет формировать обозначенные выше компоненты конфликтной компетентности подростков как важнейшее психическое новообразование, связанное с субъективным переживанием отношения к самому себе как к взрослому.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

На каждом этапе онтогенеза отрезке происходит становление определенных компонентов конфликтной компетентности, в каждом возрасте решаются определенные задачи, и адекватное решение этих задач определяет успешность дальнейшего движения личности.

Разработка модели конфликтной компетентности подростков представляется актуальной научной проблемой, имеющей концептуальное, методологическое и прикладное значение.

Операционная модель конфликтной компетентности подростков отображает базовую концепцию общей модели конфликтной компетентности личности, разработанную Б.И. Хасаном.

Структурными компонентами разработанной нами операционной модели конфликтной компетентности подростков выступают: 1. способность удержаться от стихийного столкновения; 2. готовность преодолевать затруднения; способность разрешать противоречия на начальной стадии его возникновения; чувствительность подростков к усвоению норм отношений; 3. способность анализировать и критически мыслить; 4. знания, умения, навыки в межличностной коммуникации; умение договариваться о совместной деятельности; 5. наличие собственной линии поведения (позиции); осведомленность о разных способах действия в конфликтной ситуации; 6. способность к рациональной и эмоциональной оценке события; овладение поведением, построение его на новом уровне; 7. наличие представлений о ресурсах; поиск новых ресурсов.

Вопрос о детерминации конфликтной компетентности в подростковом возрасте, о факторах, влияющих на нее, выступает как особая исследовательская задача, требующая дальнейшего осмысления и решения. В ходе разработки операционной модели конфликтной компетентности

подростков было установлено, что содержание компонентов модели детерминировано социально-психологическими, половозрастными и субкультурными характеристиками. Значимыми детерминантами выступают: позиционное влияние семьи, сверстников, педагогов, социума как стихии.

Представленная операционная модель конфликтной компетентности может быть положена в основу формирования конфликтной компетентности в подростковом возрасте.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. Анцупов, А.Я. Конфликтология в схемах и комментариях: Учебное пособие. 2-е изд., перераб./ А.Я. Анцупов, С.В. Баклановский. – СПб.: Питер, 2009. – 304 с.: ил. – (Серия «Учебное пособие»).
2. Анцупов, А.Я. Конфликтология.: Учебник для вузов. А.Я. / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов. – М.: ЮНИТИ, 2000. – 551 с. ISBN 5-238-00062-6
3. Большая российская энциклопедия. /Гл. ред. Тишков В. А.; редкол.: Артемова О. Ю., Артюнов С. А., Кожанский А. Н. – М., 2000.
4. Васильева Н.П. Динамика разрешения конфликтов развития в юношеском возрасте. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук. – Красноярск, 2006.
5. Выготский, Л.С. Собр. Соч.: В 6 т. Т. 4. Детская психология./ Под ред. Д.Б. Эльконина. – М.: Педагогика, 1982 – 1984. – 432 с.
6. Главатских, М.М. Представление о конфликте младших подростков в связи с их деструктивным поведением в конфликте./ М.М. Главатских, Н.Г. Казарина // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 2. – С.703.
7. Гришина, Н.В. Психология конфликта. – СПб.: Питер, 2008. – 533 с.
8. Дорохова, А.В. Разрешение конфликтов: учебное пособие / А.В. Дорохова, Л.И. Игумнова, Т.И. Привалихина. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 192 с.
9. Драгунова, Т.В. Конфликты в школьном возрасте: пути их преодоления и предупреждения /Т. В. Драгунова. – М.: Педагогика,1986.
10. Драгунова, Т.В. Проблема конфликта в подростковом возрасте/Т. В. Драгунова // Вопр. психологии. – 1972. № 2. – С. 25-39.
11. Жуков, Ю.М., Петровская, Л. А., Соловьева, О.В. Введение в практическую социальную психологию. Учебное пособие для высших учебных заведений.- М.: Наука, 1994. – 255 с.

12. Запрудский, Ю. Социальный конфликт. Политический анализ. / Ю. Запрудский. – Ростов н/Дону 1992. – С. 86-110.
13. Зиммель Г. Избранное. – М.: Юрист, 1996. Том 1. Философия культуры. – М.: Юрист, 1996. – 671 с. – ISBN 5-7357-0052-9. Том 2. Созерцание жизни. – М.: Юрист, 1996. – 607 с. ISBN 5-7357-0175-4.
14. Кле М. Психология подростка. – М.: Педагогика, 1991.
15. Леонов, Н.И. Конфликтология: Учеб. пособие / Н.И. Леонов. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2006. – 232 с.
16. Лоренц, К. Агрессия. / К.Лоренц // <http://lib.ru>.
17. Козырев, Г.И. Введение в конфликтологию: Учеб. пособие для студ. высш. Учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 176 с.
18. Мафсон, Л., Моро Д., Вейсман М., Клерман Д. Подросток и депрессия. Межличностная психотерапия / Пер. с англ. Е. Хромовой. — М.: Изд-во Эксмо, 2003. - 320 с. ISBN 5-699-03737-3
19. Нартова-Бочавер, С.К. Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии. – СПб.: Питер, 2008. – 400 с. ISBN 978-5-91180-412-1.
20. Новопашина, Л.А., Юстус Т.И., Григорьева Е.Г. Фактор школы в биографии выпускников //SWorld – 2-12 October 2012 <http://www.sworld.com.ua/index.php/ru/conference/the-content-of-conferences/archives-of-individual-conferences/oct-2012>.
21. Новопашина, Л.А. Влияние склонности к девиантным формам поведения на мотивацию учения в подростковом возрасте. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук. – М., 2004.
22. Обухова, Л.Ф. Возрастная психология. – М.: Высшее образование; МГППУ, 2007. – с.283-285.
23. Ожегов, С.И., Шведова, Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000

слов и фразеологических выражений 4-е изд., доп. – М.: ООО «А ТЕМП», 2006. – 944 с.

24. Потапова, А.В., Нартова-Бочавер С.К. Детская психологическая служба. Курс лекций. Часть II. – М.: МОСУ. 2001, 122 с.

25. Привалихина Т.И. Уровень и содержание конфликтной компетентности как образовательный эффект начальной школы. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук. – Красноярск, 2004.

26. Сигеле, С. Модная Ева. Пер. с итальянского. 2-е изд. СПб., 1913. – С.363-366.

27. Словарь практического психолога / Сост. С.Ю.Головин. – Минск: Харвест; М.: ООО «Издательство АСТ», 2001. – 800 с.

28. Способы разрешения конфликтной ситуации в дошкольном возрасте. <http://ped-kopilka.ru/blogs/lyudmila-konstantinovna-zaushicina/sposoby-razresheniya-konfliktnoi-situacii>.

29. Хасан, Б.И. Конструктивная психология конфликта. – СПб: Питер, 2003. – 256 с.

30. Хасан, Б.И. Парадоксы конфликтофобии. Философская и социологическая мысль. – Киев, 1990. №6. // МШК Московская школа конфликтологии//<http://conflictmanagement.ru/konfliktofobiya-i-konfliktnaya-kompetentnost>.

31. Хасан, Б.И. Конфликтная компетентность – атрибутивный эффект развивающего обучения. // Педагогика развития: Проблемы современного детства и задачи школы. Материалы 3-й научно-практической конференции, Красноярск, 1996.

32. Хасан, Б. И. Психотехника конфликта и конфликтная компетентность. – Красноярск, 1996.

33. Хасан, Б.И., Сергоманов П.А. Разрешение конфликтов и ведение переговоров: учебное пособие, Красноярск – Москва. 2001. – 230 с.

34. Цукерман, Г.А. Десяти-двенадцатилетние школьники – «ничья земля» в возрастной психологии. // Вопросы психологии, 1998, № 3.
35. Шторк, Д.К. Продуктивное разрешение возрастного конфликта подростком как условие перехода в юношеский возраст / Д.К. Шторк // VIII Всероссийская научно-техническая конференция студентов, аспирантов и молодых ученых «МОЛОДЁЖЬ И НАУКА», г. Красноярск, 19-27 апреля 2012г. СФУ.
36. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды. – М.: АРТ-ПРЕСС, 2005. – с. 268.
37. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис. – М: Прогресс, 1996. – 344 с.
38. Юстус, Т.И., Дударева, А.И., Короткова, Ю.А., Кривецкая, Е.А., Матвеев, Н.М. Создание условий для становления инициативности дошкольников в детском саду // <http://r.kipk.ru/library/books/sozdaniie-uslovii-dlia-stanovlieniia-initsiativnosti-doshkol-nikov-v-dietskom-sadu-iustus-t-i>.
39. Ярошевский, М.Г. История психологии: от античности до середины XX в. Учеб. пособие. – М., 1996. – 416 с. ISBN 5-7695-0068-9.
40. Coleman J. The Adolescent Society. N. Y., 1966.
41. Lewin, K. The Field Theory Approach to Adolescence.//The Adolescent-a book of readings / ed. by J. M. Seidman. N y., 1960.

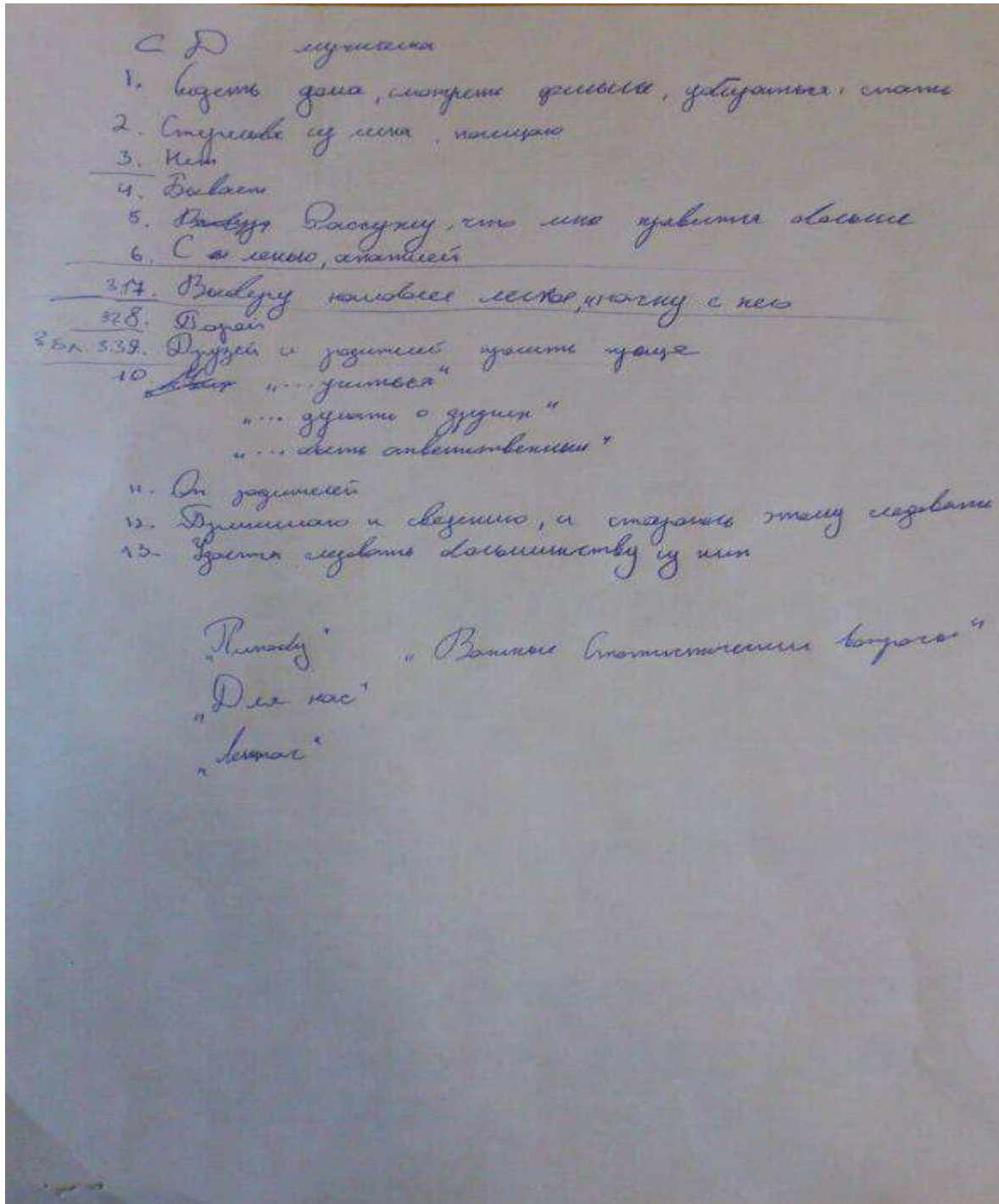
ПРИЛОЖЕНИЕ А

Ответы подростков на вопросы интервью

- №1. А.Е.
Ясен.
- 1) Подготовка и экзамены, ~~что~~ чтение книг; просмотр фильмов
 - 2) Базейн, доп. занятия по биологии и химии, Эмошкин Джек
 - 3) ВК, исторички (новости, кадры) Бресто интересно, узнаю новости
- №2.
- 1) Нет, не бывает
 - 2) Бывает, очень редко
 - 3) Выбираю то, которое нужно сделать в первую очередь. Которое важнее, чем другие.
 - 4) С мамой.
- №3.
- 1) Выбираю более важное
 - 2) Иногда
 - 3) Иногда. Смотря какое дело - друзья, родители
- №4.
- 1) ~~Иногда~~ ~~не говорю~~ ~~Иногда~~
 - 2)
 - 4) Как-то так, но не всегда

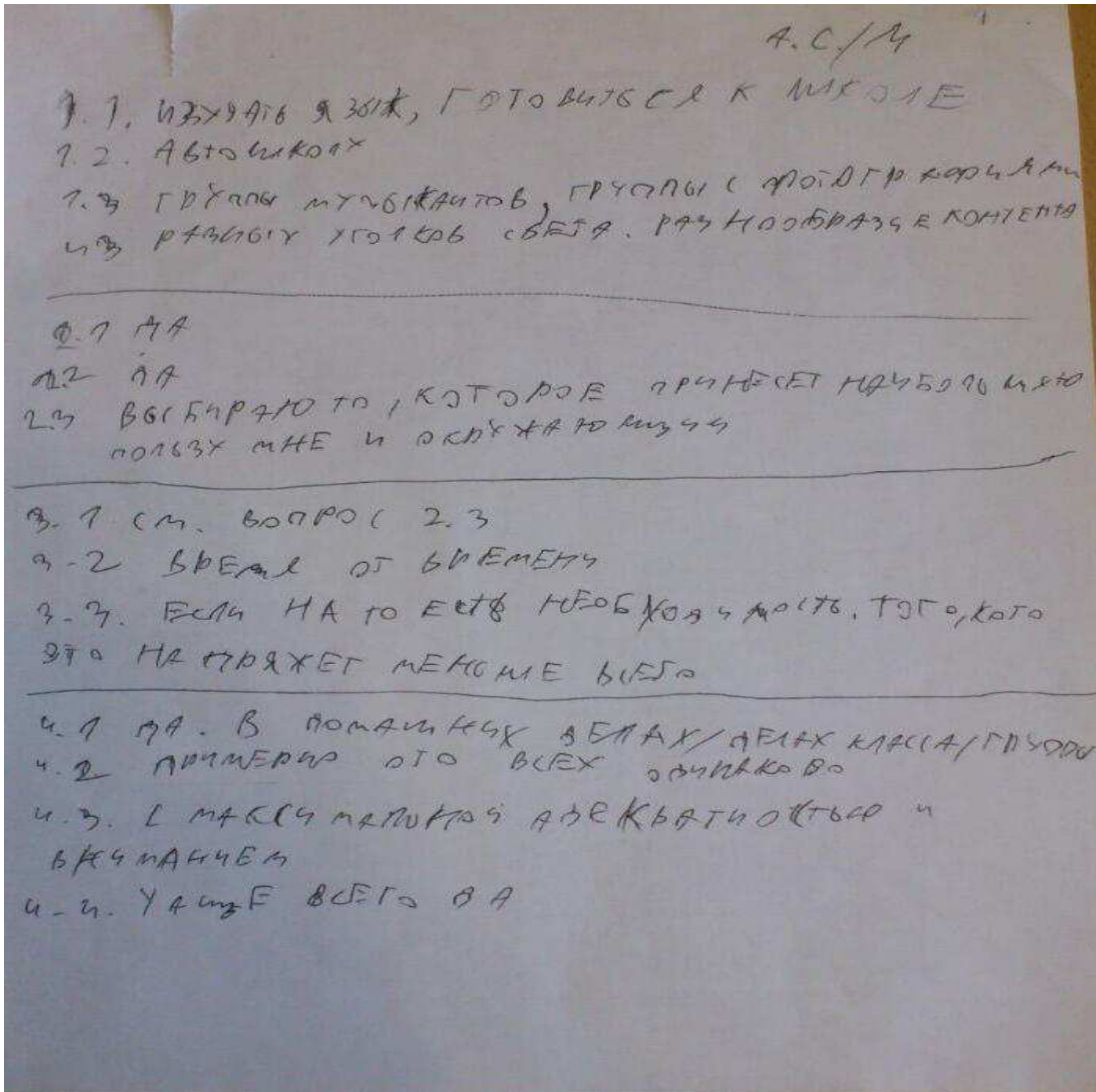
ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Ответы подростков на вопросы интервью



ПРИЛОЖЕНИЕ В

Ответы подростков на вопросы интервью



ПРИЛОЖЕНИЕ Г

Ответы подростков на вопросы интервью

Подросток оли
какой?
5-9 кл.

Неудовлетворен; неопытней; зачастую безответ-
ственный; авантюрист; подвержены стагнации
интеллекту в более раннем возрасте; позднее насту-
пает романтический возраст; любовь к компьютер-
ным играм; ^{взрослый не так как берет взрослого} перенесение со взрослыми;
разделение на группы со сверстниками;
пытаться решить проблемы самостоятельно,
но часто допускает в этом ошибки; категоричный,
линейный; перестройка (функциональная и
гормональная) в ребенка и взрослому;
~~карикатурный~~ инфантильный → ^{конфликт с родителями} ^{решение с родителями}

Довольно часто вступают в конфлик-
ты и делятся при этом на в стороне
инициатора и пассивное лицо)

Многие полагаются на ^{полученный} опыт старших
людей.

Это: ^{описание в школе}

ПРИЛОЖЕНИЕ Д

Ответы подростков на вопросы интервью

- ①
1. наблюдать за людьми, гулять с друзьями.
 2. Ушу (боевые искусства)
 3. Вк. Все мои друзья сидят там, поэтому и я то ситю. (заткне прижало)
- ②
1. Да, иногда хочется разорваться на части, чтоб в двух местах одновременно
 2. Да, но это очень плохой завет, я могу допустить жество ошибок.
 3. По мере важности, ведь иногда на меня полагаются
 4. ~~Моя~~ Главная враг. Мень - мой главный враг. С ним трудно бороться.
- ③
1. можно выбрать по спиталотке. или бросить мон
 2. ~~Моя~~ Конечно, я много не знаю, но мне не стыдно просить у них помощи.
 3. Чаще всего я прошу маму помочь мне, в каком деле.
- ④
1. Ты должна сделать уроки, быть примером для других, убраться.
 2. Эти фразы чаще всего говорил мама.
 3. Я стараюсь исправить и сделать, то что от меня требуется с явным недовольством.
 4. Чаще всего я оправдываю их ожидания, но

РЕФЕРАТ

Магистерская диссертация по теме «Разработка модели конфликтной компетентности подростков» содержит 64 страницы, состоит из введения, трёх глав, заключения, списка литературы (41 наименование, из них 2 на иностранном языке), 2 таблицы, 1 схему, 5 приложений.

КОМПЕТЕНТНОСТЬ, ПОДРОСТОК, БАЗОВАЯ МОДЕЛЬ, ОПЕРАЦИОННАЯ МОДЕЛЬ КОНФЛИКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ, ДЕТЕРМИНАЦИЯ КОНФЛИКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ, ОБОСНОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ КОМПОНЕНТОВ МОДЕЛИ.

Цель работы: разработка операционной модели конфликтной компетентности подростков, которая может быть положена в основу формирования конфликтной компетентности в подростковом возрасте.

Объект разработки – модель конфликтной компетентности подростка.

Задачи: Осуществить теоретический анализ понятия «конфликтная компетентность личности». Проанализировать специфику исследования конфликтов на разных возрастных этапах в современной отечественной и зарубежной психологии развития. Осуществить теоретический анализ проблемы «конфликтная ситуация в современном подростковом возрасте: существенные характеристики взаимодействия, предмет, интересы, цели, ресурсы, детерминация. Определить возрастную и социально-психологическую специфику модели конфликтной компетентности. Смоделировать компоненты конфликтной компетентности подростков. Описать содержание характеристик компонентов операционной модели конфликтной компетентности подростков.

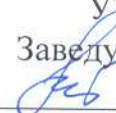
Научная новизна работы определяется тем, что обосновано содержание социально-психологических, половозрастных и субкультурных характеристик модели конфликтной компетентности подростков.

Структурными компонентами разработанной нами операционной модели конфликтной компетентности подростков выступают: 1. способность удержаться от стихийного столкновения; 2. готовность преодолевать затруднения; способность разрешать противоречия на начальной стадии его возникновения; чувствительность подростков к усвоению норм отношений; 3. способность анализировать и критически мыслить; 4. знания, умения, навыки в межличностной коммуникации; умение договариваться о совместной деятельности; 5. наличие собственной линии поведения (позиции); осведомленность о разных способах действия в конфликтной ситуации; 6. способность к рациональной и эмоциональной оценке события; овладение поведением, построение его на новом уровне; 7. наличие представлений о ресурсах; поиск новых ресурсов.

Представленная операционная модель конфликтной компетентности может быть положена в основу формирования конфликтной компетентности в подростковом возрасте.

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

Институт экономики, управления и природопользования
институт
Кафедра управления человеческими ресурсами
кафедра

УТВЕРЖДАЮ
Заведующий кафедрой

подпись инициалы, фамилия
« do » 06 2017г.

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

Разработка модели конфликтной компетентности подростков
тема

37.04.01. Психология

код и наименование направления

37.04.01.03 Конфликт-менеджмент

код и наименование магистерской программы

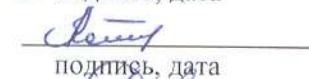
Научный руководитель


подпись, дата

д.психол.н., к.ю.н. профессор,
каф. управ.чел.ресурсами

Б.И. Хасан

Выпускник


подпись, дата

Е.В. Котова

Рецензент


подпись, дата

к.психол.н., доцент каф. гум.
и соц.-экон. дисциплин ФГКОУ ВО
«Сибирский юридический институт МВД РФ»

О.И. Титова

Красноярск 2017