

КОНФЛИКТНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК РЕСУРС ПЕРЕХОДА ОТ ПОДРОСТНИЧЕСТВА К ЮНОШЕСКОМУ ВОЗРАСТУ

В пространстве современной школы переход от подросткового к юношескому возрасту задан институционально как переход из основной (подростковой) ступени с общим образованием в старшую школу, организованную профильно. Это означает, что уже на последних этапах основной школы подросток ставится перед необходимостью решения новых, уже не "подростковых задач" - задач самоопределения в более широком социальном контексте, нежели контекст межличностных отношений с ближайшим окружением, выбором дальнейшей образовательной траектории.

Переход - это критический период развития, а значит, согласно культурно-исторической концепции, что данный период насыщен конфликтами, требующими своего разрешения. Известно и то, что конфликт срабатывает как механизм развития лишь в том случае, когда участники прилагают целенаправленные усилия по его продуктивному разрешению и обладают определённым уровнем конфликтной компетентности.

Именно в этом смысле конфликтная компетентность и понимается нами как ресурс перехода к новым возрастным задачам.

Ресурс для перехода к решению возрастных задач следующего этапа складывается на предыдущем. Мы ставим перед собой цель ответить на вопросы: "Каково содержание "прироста" конфликтной компетентности, который возможен в подростковом возрасте и каковы принципиальные характеристики условий, способствующих этому "приросту"?" Мы подходим к решению этой задачи с позиций конструктивной психологии конфликта и культурно-исторической концепции.

Согласно теоретическим построениям Б.И. Хасана, специфику конфликта как особой ситуации общения задаёт наличие обострившегося и выразившегося в действиях участников противоречия, составляющего ядро конфликта. И тогда суть конфликтной компетентности составляет "умение удерживать противоречие в продуктивной конфликтной форме, в режиме его разрешения" (Хасан Б.И.), а конфликтно компетентное поведение направлено на преобразование конфликта из потенциально деструктивного явления в продуктивное.

Ведущие специалисты по психологии конфликта (Н.В. Гришина, Л.А. Петровская, Б.И. Хасан и др.) рассматривают конфликтную

компетентность как сложное личностное образование, становящееся в течение всей жизни. Подходя к описанию подросткового этапа её генезиса, мы опирались на мысль, высказанную Б.И. Хасаном, что приобретение конфликтной компетентности представляет собой сложный процесс, тесно связанный с возрастным развитием, органически вплетающийся в эффекты возрастных новообразований [5, С. 47].

Наша попытка определить содержание "подросткового шага" в развитии конфликтной компетентности исходит из гипотезы Д.Б. Эльконина, развиваемой Б.Д. Эльconiным, об условно-стихийной деятельности интимно-личностного общения как ведущей деятельности данного возраста. Интимно-личностное общение со сверстником, с близким другом как "особая практика действия подростка в личных отношениях", особая сфера жизни впервые появляется с началом подросткового возраста. И разительно отличается от общения в более широком кругу сверстников, более резкого, агрессивного, не смягчённого "языком близости".

Эта линия развития общения подростка - одна из важнейших. Развивая интимно-личностное общение, подростки осваивают воплощенные в нём в концентрированном виде морально-этические нормы равноправных человеческих отношений, Я – Ты отношений.

Обычно интимно-личностное общение характеризуется через позитивные характеристики, связанные с глубокой общностью его участников. Однако нет оснований считать его "зоной без противоречий и конфликтов". Более того, мы считаем конфликты ключевыми моментами в отношениях, критическими точками, которые могут стать как точками распада, разрыва отношений, так и "точками роста", развития и отношений, и самих участников.

Мы предполагаем, что разрешение основного противоречия подростничества как культурного возраста - "Я - Другой" на материале интимно-личностного общения со сверстником и задаёт в подростковом возрасте актуальную сферу конфликтования и те способы общения и взаимодействия, которые осваиваются в практике общения как способы разрешения конфликтов.

Каковы же эти способы? Мы исходили из того, что главным психологическим законом интимно-личного общения является взаимность партнёров (Степанский В.И., 1991), наличием того, что К.С. Станиславский назвал "встречным током", причём взаимность, подразумевающая и презентацию своей индивидуальности, и приятие индивидуальности другого. Лишь для дружеских отношений характерна тенденция **совпадения или симметричности** психологических позиций как в плане доверия к себе и доверия к

другому, так и в смысле ценностных отношений: "субъект относится к себе как к ценности, а к другому как к себе".

Диалог как форма общения, в отличие от монолога, также характеризуется взаимностью при наличии двух различных смысловых позиций: взаимной обращённостью его участников друг к другу, взаимностью, сопоставимостью воздействий. По существу диалог как способ общения воплощает морально-этические нормы равноправия, взаимоуважения, взаимопонимания. Именно поэтому *диалог как принцип общения* придаёт межличностному конфликту конструктивный смысл.

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

Соотнося наши представления с идеями Б.И. Хасана, структурой конфликтной компетентности, предложенной Т.И. Привалихиной, мы предполагаем, что содержание конфликтной компетентности в интимно-личностном общении может быть описано согласно следующей модели:

Содержание конфликтной компетентности в интимно-личностном общении

- Отношение к конфликту как к потенциально-продуктивному.
- Знание о природе и процессе разрешения конфликта.
- Способность обнаруживать противоречия, «разрывы» в общении.
- Готовность преодолевать затруднения - субъектная позиция в общении.
- Отношение к другому, отвечающее нормам Я – Ты отношений, задающее внутреннюю и внешнюю обращённость к Другому.
- Владение *межличностным диалогом* как основным способом восстановления целостности интимно-личностных общения.

А ключевым психологическим механизмом выступает личностная децентрация как рефлексивная способность, функционирующая в контексте межличностного общения, в контексте противоречия Я - Другой.

В эмпирическом исследовании мы ставили своей целью проверить, действительно ли компетентное поведение в конфликте по параметрам, выделенным нами в модели, отличает старших

подростков, "проживших" этап близкой подростковой дружбы от их сверстников, не приобретших такого опыта.

Для решения экспериментальных задач, прежде всего, было необходимо уточнить возрастные границы и динамику близкой дружбы современных подростков, в форме которой разворачивается их интимно-личностное общение, принимая во внимание то, что классическое исследование под руководством Б.Д. Эльконина было проведено более 40 лет назад. **На предварительном этапе** эмпирического исследования изучалась конфликтная динамика отношений подростков с близкими друзьями с целью определить направление развития конфликтной компетентности, а также выделить ресурсные дефициты подростков в разрешении конфликтов с близкими друзьями.

Конфликтная динамика определялась по материалам проективных рассказов "Конфликты близких друзей". Подросткам предлагалось написать рассказы о сложных, напряжённых моментах в отношениях близких друзей, их ровесников" по шести картинкам модифицированного контурного ТАТ [6, С. 26-32].

Полученные данные показали, что конфликт близких друзей по существу обнажает в сознании подростка содержание морально-этических норм личностных отношений взрослых, требует координации своего понимания этих норм с пониманием "значимого" сверстника, требует поиска ваймоприемлемого их воплощения в конкретной ситуации общения. Напряжённый поиск этой координации мотивирован субъективной ценностью отношений.

1. Большинство конфликтов подростков 11 - 12 лет с близкими друзьями разворачиваются неконструктивно:

- Острые гипертрофированные, внутренне противоречивые переживания захватывают подростка.

Например: *"Сейчас она для меня никто. Она в моём сердце умерла. Иногда я сожалею, но в общем её не существует. Моя подруга очень долго пыталась подойти ко мне, но после её предательства, я с ней дружить не хочу, она для меня умерла. Но я думаю, что скорее всего скоро я с ней подружусь, хотя сейчас мне этого не хочется"* (Алина М., 11 лет 9 месяцев).

"Когда мы поссорились, он перестал для меня существовать, я так же отношусь к нему и сейчас" (Коля П., 12 лет).

- Позиция в конфликте - скорее претерпевающая, участникам не удаётся овладеть "стихией" конфликта. Наблюдается расхождение внутреннего и внешнего планов действия, замысла и реализации.

Например: *"Мы гуляли с подругой, но вдруг между нами забушевала ссора, мы очень сильно поссорились, но в душе **нам** не хотелось*

ссориться, но никто не хотел просить прощения. Я шла очень опечаленная, а когда я оборачивалась, я видела, как моя подруга хватается за голову - мы так не хотели ссориться" (Катя Р., 12 лет 2 месяцев).

- Захваченность собственными чувствами определяет эгоцентричность позиции подростка, которая мешает ясно увидеть других участников ситуации в их самобытном существовании, основания их действий и определяет интенсивное, но внутренне противоречивое - "неконгруентное" непоследовательное конфликтное поведение.

2. Только к 13 – 14 годам эмоциональное "перенапряжение", амбивалентность чувств, отражающие сверхценность отношений с близким другом своего пола спадают, становятся выраженными:

- способность "размышлять за другое лицо" - межличностная рефлексия или децентрация;
- эмоциональная децентрация как способность "чувствовать за другое лицо";
- понимание своих действий как причины эмоциональных переживаний подруги и исходящих из этих эмоций ответных действий;
- способность к реконструкции конфликтной динамики;
- способность к целенаправленным, последовательным действиям по разрешению конфликта.

Полученные результаты подтверждают, что подростки осваивают новый тип общности - близкую дружбу через разрешение определённого типа противоречий [3].

В целом анализ собранных материалов даёт основание утверждать, что *прогресс* в разрешении актуальных конфликтов со значимыми сверстниками у подростков:

- происходит на основе рефлексивного отношения к "стихии конфликта",
- тесно связан со способностью занять активную разрешающую позицию в конфликте,
- а также с развитием личностной децентрации - способности увидеть ситуацию глазами другого и понять его потребности и интересы, отличные от собственных.

И этот прогресс становится выраженным к 13 – 14 годам, когда большинством подростков первый опыт близкой дружбы как нового типа отношений уже прожит.

Исходя из предлагаемой модели и данных предварительных этапов исследования [3, 4], мы выдвинули следующие **гипотезы** для эмпирической проверки:

Прямую: Подростки, по мере развития интимно-личностного общения, становятся способны продуктивно разрешать межличностный конфликт децентрированно и диалогически, первоначально с близким сверстником, а по мере накопления и субъективации этого опыта – с далёким в диадном взаимодействии.

Обратную: Поведение в конфликте подростков с неразвитыми формами интимно-личностного общения будет отличаться непродуктивностью, связанной с невыраженностью субъектной позиции, а также недостаточной ориентацией на партнера по взаимодействию (эгоцентризмом), препятствующей диалогическому взаимодействию.

Гипотеза была проверена путём сравнения конфликтного поведения и субъективной картины конфликта старших подростков, которые развили в возрасте 11 – 14 лет новые формы общения (экспериментальная группа) и тех, кому это не удалось (контрольная группа "подростки без друзей").

Предварительный подбор участников осуществлялся на основе данных, полученных из беседы с классными наставниками. Характер отношений подростка со сверстниками уточнялся при помощи методики "линии отношений" [1] и специально разработанной анкеты.

Экспериментальную группу составили подростки, которые в течение подросткового возраста приобрели опыт общения с друзьями, ставшими для них значимыми и близкими. В контрольную группу вошли те, для которых друзья-сверстники не входили в число значимых других, и по психологической близости были не сопоставимы с родными взрослыми в течение периода с 11 до 14 – 15 лет.

Выборку составили 96 подростков (в возрасте 13 – 14 лет): 48 подростков (27 девочек и 21 мальчик) с опытом подростковой близкой дружбы ("подростки с друзьями") и столько же "подростков без друзей".

Было составлено три типа пар из подростков одного пола (по 9 пар девочек и 7 пар мальчиков):

- 1) "подростки с друзьями" - "подростки с друзьями" - экспериментальная группа;
- 2) "подростки без друзей" - "подростки без друзей" - контрольная группа;
- 3) "подростки с друзьями" - "подростки без друзей" - дополнительная группа.

Таким образом, подростки участвовали в экспериментальных ситуациях в парах как с партнёрами с аналогичным характером

общения, так и с иным, тем самым контролировалось влияние типа партнёра на конфликтное поведение.

Участники были поставлены в две ситуации экспериментального конфликта, характерных, как показал предварительный этап, для дружеского общения: "Конфликт понимания" (модификация Б.И. Хасана, 1996) и "Конфликт интересов" (методика "Эксперимент для изучения переговоров", модификация Б.И. Хасана, 1996) [7].

Продуктивность конфликтного поведения участников оценивалась на основе видеозаписи по следующим критериям:

1. Позиция участника конфликта:

- субъектная (активная, рефлексивная позиция);
- претерпевающая;
- агрессивная (негативно активная).

2. Обобщенное восприятие ситуации:

- конфликт воспринимается как досадная помеха, отрицательное, нежелательное явление;
- конфликт воспринимается как задача, требующая творческого решения.
- ситуация воспринимается как неконфликтная.

4. Адекватность понимания «разрыва» в материале конфликта.

3. Учет позиции партнера.

Внутренняя позиция участника, "субъективная картина" взаимодействия выяснялась по материалам постэкспериментального интервью.

Из всего массива полученных данных выделим те, которые характеризуют отличительные особенности конфликтования подростков сравниваемых групп.

Экспериментальная процедура "Конфликт интересов"

Ситуация задана так, что каждому участнику предлагается собрать как можно больше "рожиц" на своей половине игрового поля, передвигая 15 полосок. Каждая "рожица" составляется передвижением трёх полос. Игровые поля участников разгорожены "экраном", так что они не сразу видят и понимают, что собирая свои "рожицы", они разрушают их у партнёра. Собрать 5 рожиц на обеих сторонах одновременно невозможно, таким образом, "суть" заданного противоречия - взаимодетерминированность действий участников, и разрешено противоречие может быть в диалоге.

Наблюдение выявило отличия в поведении участников экспериментальной группы. Они связаны, прежде всего, с

активностью участников, с направленностью на взаимодействие. Подростки вносят свои предложения по поводу возможных действий, сопротивляются действиям партнера, стремятся разобраться в причине возникшего противоречия. Например: “Если я эти три двигаю, у тебя рожица ломается?” Опробуют различные способы взаимодействия. Конфликт, как правило, воспринимается ими как задача, требующая творческого решения. Такое восприятие конфликта окрашено эмоционально-положительно: участник игры может быть сконцентрирован, сосредоточен на разрешении противоречия, может быть веселым, радостным, азартно увлеченным процессом игры.

Участники стремятся понять позицию партнера: узнать, на что он настроен, чего хочет добиться, что он делает: “Не трогай! Если ты берёшь себе, то мои “рожицы” ломаются!”; “Ты хочешь первую рожицу собрать?”, “Ага, ты хочешь, чтобы у тебя три рожи было, а у меня - две?” Сообщают о ситуации на своей части “поля”. Строят свою деятельность с учетом позиции партнера. Дают ответ на действия партнера, учитывая его желания, делятся своим пониманием ситуации: “Нельзя с двух сторон собрать!” Подростки вступают в обсуждение действий друг друга, ведут переговоры по поводу возможных совместных действий: “Давай, я первые две соберу, а ты последние две, а посередине оставим!”; “Мы больше двух не соберём одновременно, давай сделаем значит ничью”.

Главное, что отличает поведение участников контрольной группы - значительно в меньшей степени выраженная ориентация на партнёра по взаимодействию (см. табл. 1), трудности в установлении диалога, а то и вовсе желание избежать взаимодействия. *Пассивная претерпевающая позиция* выражается в том, что подросток не сопротивляется, а подстраивается под действия партнёра, соглашается с любыми его высказываниями и предложениями. Чаще всего эта позиция проявляется в молчании, а также стремлении быстрее закончить игру, например: “Давай, все? Ну, давай”; “Я уже не хочу играть, собирай, какие хочешь рожицы”. Характерны также негативные эмоции: грусть, уныние, обида, а также пассивность, бездействие, вялость, не желание общаться с партнером по игре, игнорирование его действий и высказываний, безразличие: “Мне всё равно, меня любой результат устроит”.

Ярко представлена в контрольной группе и *агрессивная позиция*. Она связана с восприятием конфликта как досадной помехи, нежелательного явления, а поведение партнёра – как неправильного, мешающего достижению собственных целей. Это вызывает злость, раздражение, гнев и проявляется в повышении голоса на партнёра,

оскорблениях, негодовании, например: “Ленка, ты что двигаешь мои рожи?.. Дура!” Активность при этом выливается в стремление добиться своей цели, независимо от желаний, целей партнера: “удержании полос” силой, хитростью и т.п.; подростки угрозами, шантажом пытаются остановить партнёра от движения полосок: “Ты плохой, я с тобой играть не буду!”, “Ну ты!!! Не дёргай мои! Я тебе!”

Даже для подростков контрольной группы, занимающих разрешающую позицию, характерно понимание её как индивидуальной задачи, менее активное использование ресурса диалогического взаимодействия.

Наблюдаемое конфликтное поведение было проанализировано по выделенным критериям и оценено с точки зрения его продуктивности. Количественные данные представлены в табл. 1.

Таблица 1.

Выраженность продуктивного/непродуктивного конфликтного поведения участников экспериментальной и контрольной групп в процедуре “Конфликт интересов”

Параметр анализа	Позиция участника			Восприятие конфликта			Адекватность понимания «разрыва»		Учет позиции партнера	
Группа	субъектная	претерпевающая	агрессивная	как задачи	как помехи	не воспринимаются	"разрыв" понят	"разрыв" не понят	учитывает	не учитывает
Экспериментальная	88	8	4	82	16	2	90*	10*	90	10
Контрольная	42	38	20	42	34	24	82*	18*	28	72

Примечание: * - различия статистически не значимы по критерию Фишера; остальные - значимы при $p < 0,01$.

Как видно из табл. 1 продуктивность поведения в конфликте “подростков без друзей” резко отличается от поведения их успешных в общении сверстников по всем предполагаемым параметрам, за исключением адекватности понимания противоречия, заданного экспериментальной ситуацией, иначе “причины” конфликта. Это означает, что более низкая конфликтная компетентность “подростков

без друзей" детерминирована не развитием предметной рефлексии, определяющей способность понять суть "разрыва" в предметном материале, а прежде всего, готовностью "предъявлять себя" и понимать партнёра, т.е. готовностью решать конфликт как совместную коммуникативную задачу, договариваться о взаимоприемлемом решении.

Экспериментальная процедура "Конфликт понимания"

Ситуация задана так, что участники сидят спиной друг к другу. Один из них (индуктор) держит лист с несложным геометрическим изображением и сообщает его другому (рисующему), задача которого рисовать с его слов, обратная связь с "передающим рисунок" запрещена. Тем самым "разрыв" во взаимопонимании усилен. Этот конфликт задан разницей в позициях сторон, он позволяет проявить роль дегенерации как детерминанты его продуктивного разрешения.

Таблица 2.

Выраженность продуктивного/непродуктивного конфликтного поведения участников экспериментальной и контрольной групп в процедуре "Конфликт понимания"

Параметр анализа	Позиция участника			Восприятие конфликта				Учет позиции партнера	
	Группа	субъектная	препятствующая	агрессивная	как задачи		как "по-мехи"	не воспринимается	учитываем
					общ.	инд.			не учитываем
Экспериментальная		92	2	6	80	6	10	4	86
Контрольная		36	48	26	6	20	48	26	38

Все приводимые различия статистически значимы по критерию Фишера при $p < 0,01$.

Полученные результаты (табл. 2) действительно подтвердили, что подростки, общение которых развивалось в течение подросткового возраста в направлении освоения доверительно-личностного общения, владеют следующими ресурсами

продуктивного разрешения межличностных конфликтов со сверстником:

- они чувствительны к "разрыву" в процессе взаимопонимания;
- принимают "вызов" ситуации - занимают активную, творческую, субъектную позицию в конфликте понимания;
- они внутренне "диалогичны" - внутренне ориентированы на другого;
- они децентрированы - понимают разницу "картин" ситуации своей и партнёра;
- они строят своё собственное действие с учётом иной позиции и видения партнёра;
- они "диалогичны" во внешнем взаимодействии, в невербальном поведении - направлены на другого на установление "обратной связи";
- они воспринимают конфликт как совместную задачу и, исходя из этого, выстраивают собственное действие;
- даже проявляемая в отдельных случаях агрессия носит "инструментальный" характер.

Ярким феноменом, выражающим вышеперечисленные способности, явились "предвосхищающие" действия "передающего информацию": он подавал реплики, предупреждающие предполагаемые им неверные действия партнёра, например: "Не рисуй пока. Сначала всё расскажу, потом - помедленнее буду".

В отличие от этого, подростки, не сумевшие развернуть собственно подростковые процессы общения, обнаруживают дефициты в разрешении конфликта понимания, связанные как с занятием субъектной разрешающей позиции, так и с организацией процесса разрешения, который возможен в данном случае только при внутренней ориентации на партнёра по взаимодействию, учёта его иной позиции. Конфликт, как правило, воспринимается ими как досадная помеха, отрицательное, нежелательное явление, а поведение ориентировано на его избегание или устранение.

Подведём итоги. Обе экспериментальные ситуации для своего продуктивного разрешения требовали совместного действия участников. Его условиями в данном случае являлись как предметная рефлексия (интеллект) - ориентация на реальные предметные условия осуществления действия, так и ориентация на другого, на социальный смысл действия (аффект). Как показывают данные по обеим процедурам, подростки экспериментальной группы обладают значимо большими ресурсами, во-первых, в ориентации на партнёра по взаимодействию как во внутреннем плане, так и в непосредственном

взаимодействии - они значительно более децентрированы и диалогичны. И, во-вторых, в готовности разрешать ситуацию затруднения, противоречия в общении, причём разрешать её совместно с партнёром.

Обнаруженные различия были особенно заметны в парах "подростки с друзьями" - "подростки без друзей". Подростки, имеющие друзей, чаще занимали более активную, ведущую позицию, от их поведения в конфликте во многом зависела позиция партнера. Они на протяжении игры пытались как-то «вытянуть» своего партнера на взаимодействие, понимая, что исход игры зависит от обеих сторон в равной степени. Это проявлялось, например, в таких поддерживающих высказываниях, как: *«Ну, давай! Получится!»* (до начала выполнения задания), *«Она очень старалась! Молодец!»* (в постэкспериментальном интервью), которые выводили партнера по игре на более активное взаимодействие. Хотя случалось, что подросток, более успешный в общении, занимал обвинительную (подавляющую) позицию в отношении своего партнера, в оправдание своих неудач, пользуясь его пассивностью и уязвимостью: *«Если бы вы меня поставили в пару не с ней, получилось бы гораздо лучше»*, что провоцировало усугубление пассивности, закрытости "подростка без друзей". Таким образом, взаимодействие с активным, конструктивно настроенным в отношении своего менее "продвинутого" в общении сверстника подростком предоставляет ему возможность освоения диалогического конфликтного взаимодействия.

Итак, нами были теоретически обоснованы и эмпирически подтверждены особые уникальные возможности для становления конфликтной компетентности в условиях близкой дружбы подростков, связанные с воплощением в них высших морально-этических норм человеческих отношений – Я – Ты отношений. Было показано, что по мере осуществления этих норм в практике близкой дружбы, подростки способны разрешать конфликты с близкими друзьями децентрированно и диалогически, как в плане конфликтного поведения, так и на уровне образов себя и партнёра [4].

По существу мы обнаружили в результате эксперимента как возрастные возможности в становлении конфликтной компетентности подростков в тесной взаимной связи с развитием их общения со сверстниками, так и определили дефициты конфликтной компетентности, препятствующие развитию нового уровня общения. Это даёт основания ставить вопрос о необходимости образовательной поддержки развития конфликтной компетентности как ресурса для разворачивания собственно подростковых процессов развития.

По-прежнему дискуссионным сегодня остаётся вопрос о том, в каких организационных формах, на каком предметном материале должно обеспечиваться развитие конфликтной компетентности в школьных возрастах. Относительно младшего школьного возраста уже получен обоснованный ответ: развивающее обучение по системе Эльконина – Давыдова со специальной работой по освоению учебного взаимодействия успешно решает эту задачу.

Достаточно ли в подростковом возрасте делать это только средствами учебных предметов? На наш взгляд, уже нет. Потребностно-мотивационному этапу развития соответствует не обучение, а воспитание, которое в современной подростковой школе переживает этап кризиса, дефицита форм значимой коммуникации между подростками и общественным взрослым на темы, актуальные для подростков.

Как отмечала Л.А. Петровская [2], сфера интимно-личностного общения претерпела в недавнем советском прошлом попытки принизить её значение по сравнению со сферой общественных отношений. Сегодня же стоит задача её реабилитации как важнейшей сферы становления собственно человеческих способностей, удовлетворения сущностных потребностей. И это особенно актуально в подростковом возрасте, когда способности к инициативному созданию со-бытийных общностей субъективируются. С нашей точки зрения, подростковая школа должна способствовать полноценному проживанию нового опыта личностного общения со сверстником.

Подход же через развитие конфликтной компетентности как ресурса - это путь не прямого, а косвенного влияния на развитие межличностного общения подростка.

Список литературы

1. Кроник А. В главных ролях: Вы, Мы, Он, Ты, Я. Психология значимых отношений/ А. Кроник, Е. Кроник. - М., 1989.
2. Петровская Л.А. Развитие компетентного общения как одно из направлений оказания психологической помощи/ Л.А. Петровская// Введение в практическую социальную психологию/ под ред. Ю.М. Жукова, Л.А. Петровской, О.В. Соловьёвой. - М.: Смысл, 1996. - 373 с.
3. Скутина Т.В. Конфликт как механизм развития отношений с близким сверстником в подростковом возрасте/ Т.В. Скутина// Психология и школа. – 2004 – № 3. – С.92-106.
4. Скутина Т.В. Условия развития децентрации в подростковом возрасте/ Т.В. Скутина// Вестник КрасГУ. Гуманитарные науки. – 2006. – № 11. – С. 78-83.

5. Хасан Б.И. Конфликтная компетентность - атрибутивный эффект развивающего обучения/ Б.И. Хасан// Педагогика развития: Проблемы современного детства и задачи школы: Материалы 3-й научно-практической конференции. - Красноярск, 1996. – Ч. 1 – С. 42-47.
6. Хасан Б.И. Психотехника конфликта и конфликтная компетентность/ Б.И. Хасан. - Красноярск: Фонд ментального здоровья, 1996.