

Максимова Людмила Александровна,

кандидат психологических наук, Директор института психологии, заведующий кафедрой социальной психологии, конфликтологии и управления, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: ast_uspu@mail.ru.

Тенихина Анастасия Сергеевна,

аспирант 2 курса ФПКВК, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: ast_uspu@mail.ru.

Ермолаева Татьяна Игоревна,

магистр Института психологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: ast_uspu@mail.ru.

**ФОРМИРОВАНИЕ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
ПЕДАГОГОВ ШКОЛЬНОЙ СЛУЖБЫ ПРИМИРЕНИЯ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: педагогические конфликты; профессиональная компетентность; педагоги; конфликтологическая компетентность; школьная служба примирения; конфликтные ситуации; урегулирование конфликтов.

АННОТАЦИЯ. Данная статья посвящена проблеме формирования конфликтологической компетентности педагогов, привлекаемых для работы в школьной службе примирения. Авторы статьи актуализируют задачу разрешения педагогических конфликтов на основе внедрения в практику образовательных организаций школьных служб примирения, рассматривают конфликтологическую компетентность педагога как необходимое условие эффективности деятельности педагога в школьной службе примирения. В статье раскрывается понятие «компетентность», авторы статьи проводят анализ подходов определению конфликтологической компетенции различных авторов. Авторами разработана процессная модель формирования конфликтологической компетентности, включающая теоретические и методологические основания, этапы, методы и формы, а также психолого-педагогические условия. Результаты эмпирического исследования позволяют сделать вывод об основных направлениях и содержании работы по подготовке педагогов к работе в школьной службе примирения. Данная статья ценна тем, что предлагаемая авторами процессная модель формирования конфликтологической компетентности педагогов успешно прошла апробацию, что подтверждается математико-статистическими данными, и может быть рекомендована к использованию в деятельности школьных служб примирения.

Maksimova Liudmila Aleksandrovna,

Candidate of Psychology, Director, Institute of Psychology, Head of Department of Social Psychology, Conflictology and Management, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Tenikhina Anastasia Sergeevna,

Post-graduate Student, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Ermolayeva Tatiana Igorevna,

Master's Degree Student, Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**CONFLICT RESOLUTION COMPETENCE FORMATION OF SCHOOL TEACHERS INVOLVED IN CONFLICT
MANAGEMENT**

KEYWORDS: pedagogical conflicts; professional competence; teachers; conflictological competence; school reconciliation service; conflict situations; Conflict resolution.

ABSTRACT. The article discusses the problem of conflict resolution competence formation of teachers working in the school resolution management centre. The article argues the importance of introduction of school conflict management centres into school practice to successfully resolve different conflicts; it also analyzes conflict resolution competence of a teacher as a necessary condition for an employee of the conflict management centre. The article defines the concept "competence" and analyzes different approaches to interpretation of conflict resolution competence worked out by different specialists. The authors of the article worked out a process model of conflict resolution competence formation which includes theoretical and methodological bases, stages, methods and forms, as well as description psychological and pedagogical conditions. The results of empirical research help to make the conclusion about the main directions of teachers' training in the field of conflict resolution. The article provides the process model of conflict resolution competence formation, which was successfully implemented and tested; it could be used in school conflict resolution management centres.

Актуальность

Конфликт в рамках современной конфликтологической парадигмы рассматривается как объективное явление

социального взаимодействия, так как представляет собой форму предельного обострения естественных противоречий, характерных для общества. Не является

исключением и сфера образования. Объективная причина возникновения конфликтов в школе связана, прежде всего, с конфликтогенной природой самого педагогического процесса, движущими силами которого являются противоречия. Педагогический процесс – это динамический, развивающийся и открытый процесс, основанный на взаимодействии большого количества людей, наделенных различными взглядами, представлениями, относящихся к разным возрастным категориям. Этим обусловлена неизбежность возникновения конфликтных ситуаций. Если их нельзя избежать, значит, ими необходимо управлять, научиться их позитивно использовать, превращать в источник развития образовательной системы.

Большой вклад в изучение понятия педагогических конфликтов внесла И. А. Курочкина. Автор рассматривает педагогический конфликт как возникающую в результате межличностного и профессионального взаимодействия участников учебно-воспитательного процесса форму проявления обострившихся субъектно-субъектных противоречий, вызывающих чаще всего у них отрицательный эмоциональный фон общения и предполагающую конструктивный перевод столкновения сторон конфликта в заинтересованное устранение его причин.

Важность создания школьных служб примирения и развития восстановительного подхода отмечается в статье 45 Закона «Об образовании в РФ», где говорится, что в целях защиты прав учащихся в образовательных организациях должны быть созданы комиссии по урегулированию споров между участниками образовательных отношений. Это дает административную поддержку процессу развития служб примирения в России.

Школьная служба примирения – инновационная технология образовательной системы, активно развивающаяся во всех регионах России. Целью такой службы является возможность формировать и развивать в школьном сообществе способности к взаимопониманию, к мирному разрешению споров и конфликтных ситуаций и закрепление этого как культурной традиции. Для того чтобы рассмотреть специфику деятельности педагога в школьной службе примирения, необходимо изучить основные задачи службы.

Для осуществления работы школьной службы примирения необходима команда взрослых и школьников разных классов. Наиболее важную роль в данной службе играет педагог-медиатор, который курирует данный процесс. Медиаторами могут быть педагоги, прошедшие специальную подго-

товку по медиации и готовые осуществлять систематическую поддержку и развитие службы примирения.

Методология и организация исследования

По мнению Р. Корсини, компетентность «степень овладения нужными умениями и навыками» [26]. В данном случае акцентируется внимание на освоенных субъектом способах выполнения действия, то есть выработке модели поведения в конфликте. Но так как задача статьи заключается в наиболее полном освещении конфликтологической компетентности, то и понятие компетентности должно быть рассмотрено более подробно.

В психологическом словаре компетентность трактуется как «психосоциальное качество, означающее уверенность и силу, исходящие от чувства собственной полезности и успешности, которое дает человеку осознание своей способности эффективно взаимодействовать с окружением».

На основании проведенного анализа моделей конфликтологической компетентности мы самостоятельно разработали процессную модель формирования конфликтологической компетентности педагогов, которая, как и любая другая формализованная структура, системна и содержит в себе компоненты, взаимосвязанные между собой.

На основании представленной выше структуры конфликтологической компетентности авторами разработана процессная модель, включающая следующие этапы:

1. Целевой.
2. Диагностический.
3. Формирующий.
4. Результирующий.
5. Итоговый.

Первый этап – целевой – представляет собой совокупность взаимосвязанных задач, направленных на выбор содержания, форм, методов и средств формирования компетентности. На данном этапе для успешного формирования конфликтологической компетентности необходим подбор средств, форм, методов изложения теоретического материала, а также методов формирования практических навыков.

На диагностическом этапе предполагается проведение первичной диагностики уровня конфликтологической компетентности педагогов. Для проведения данного этапа мы используем следующие методики: диагностика конфликтологической готовности Н. В. Самсоновой, диагностика стратегий поведения в конфликте К. Томаса; методика измерения импульсивности В. А. Лосенкова; экспертная оценка.

Третий этап – формирующий – является основным этапом в процессе формирования конфликтологической компетентно-

сти. На данном этапе происходит усвоение теоретических знаний о феномене конфликта и усвоение практических умений и навыков разрешения, предупреждения и профилактики конфликта.

Четвертый этап модели представляет собой результирующий блок (проведение вторичной диагностики), который отражает уровень сформированной конфликтологической компетентности личности. Данный блок является показателем успешности составленной программы формирования конфликтологической компетентности. Реализация каждого этапа выводит личность на новый уровень сформированности конфликтологической компетентности.

На пятом – итоговом – этапе проходит подведение итогов процесса формирования конфликтологической компетентности, изучаются достоинства и недостатки программы.

Для формирования конфликтологической компетентности педагогов были использованы пассивные и активные методы обучения.

Методы пассивного обучения – это методы, при использовании которых роль обучаемых сводится к пассивному восприятию информации. Для передачи информации используются фильмы, лекции, наглядные пособия, печатные материалы или какие-либо сочетания этих средств. Из пассивных методов нами будет использован метод лекции.

Метод дискуссий имеет направленность на выявление разносторонних характеристик проблем конфликтного взаимодействия с разных точек зрения.

Второй из активных методов – игра. Игру можно рассматривать как механизм и конструкцию для разрешения конфликтов. В ходе игры участники приобретают навыки построения отношений с другими людьми, учатся отстаивать свое мнение, искать выход из конфликтной ситуации.

Третьим методом является беседа. Данный метод незаменим в том отношении, что он позволяет, с одной стороны, включить личность в процесс самодиагностики и через его самооценку определить те причины, которые влияют на проявление конфликтности, а с другой – повлиять на такую самооценку и тем самым увидеть, как она меняется.

Четвертый метод – «мозговой штурм». Мозговой штурм – это метод группового коллективного продуцирования новых идей. Он используется в самых разных областях – от решения научно-технических, управленческих, творческих задач до поиска вариантов поведения в сложных социальных или личных ситуациях.

Пятый метод – тренинг. Тренинг – метод активного обучения, направленный на раз-

витие знаний, умений и навыков и социальных установок. Тренинг достаточно часто используется, если желаемый результат – это не только получение новой теоретической информации, но и применение полученных знаний в практической деятельности.

Результаты исследования

Анализ данных первичного диагностического исследования у экспериментальной и контрольной группы показал, что у 3% респондентов экспериментальной и 3% контрольной группы был выявлен нулевой уровень конфликтологической готовности, что говорит о возможном наличии у человека конфликтофобии. 47% экспериментальной и 33% контрольной группы имеют ситуативный уровень конфликтологической подготовки, что говорит о низком уровне знаний о конфликтах, их сущности, причинах возникновения и последствиях. У 30% педагогов экспериментальной и 40% контрольной группы был выявлен грамотный (средний) уровень, что свидетельствует о наличии небольшого, но системного арсенала знаний о конфликтах и представлений об их причинах и последствиях. 13% респондентов экспериментальной и 17% контрольной группы имеют образованный (высокий) уровень конфликтологической подготовки. У 3% как в экспериментальной, так и в контрольной группе педагогов выявлен творческий (высший) уровень конфликтологической подготовки.

На втором диагностическом этапе мы получили следующие результаты: доминирующей стратегией педагогов в конфликтном взаимодействии является компромисс, 27% в экспериментальной и 30% в контрольной группе; 23% экспериментальной и 20% контрольной группы педагогов прибегают к стратегии сотрудничества; 20% респондентов экспериментальной и 17% контрольной группы избирают стратегию приспособления; стратегию конкуренции в конфликтной ситуации избирают 20% педагогов экспериментальной группы и 17% контрольной группы; стратегию избегания выбирают 10% экспериментальной и 17% контрольной группы педагогов.

В ходе следующего диагностического этапа было выявлено, что низким уровнем импульсивности обладают 23% педагогов экспериментальной группы и 20% – контрольной группы, что свидетельствует о целенаправленности личности, наличии четких ценностных ориентаций, проявлении настойчивости в достижении поставленных целей; средний уровень импульсивности преобладает у 50% респондентов экспериментальной и такое же количество контрольной группы педагогов; высоким уровнем импульсивности обладают 27% экспе-

риментальной и 30% контрольной группы педагогов, что свидетельствует о недостаточном самоконтроле личности в общении и деятельности. Импульсивные люди часто имеют неопределенные жизненные планы, у них нет устойчивых интересов.

Четвертым этапом стала экспертная оценка. В ходе анализа данных первичной диагностики были получены следующие результаты: у 30% педагогов экспериментальной группы и 27% контрольной группы, по мнению эксперта, наблюдается нулевой уровень конфликтологической готовности; у 33% экспериментальной и 40% контрольной группы наблюдается ситуативный уровень. Наличие грамотного уровня конфликтологической компетентности эксперт выявил у 27% в экспериментальной и 23% в контрольной группе. Образованный уровень конфликтологической компетентности в экспериментальной и контрольной группе имеют по 10% педагогов. Самый высший уровень – творческий, по мнению эксперта, не имеет ни один педагог из экспериментальной и контрольной группы.

Целью формирующего этапа стало формирование конфликтологической компетентности педагогов. В соответствии с компонентами конфликтологической компетентности авторами предложены следующие направления формирующей работы с педагогами:

1. Формирование мотивационного компонента конфликтологической компетентности.
2. Обучение личности теоретическим знаниям о конфликте, причинах его возникновения, видах, способах разрешения, сохранении восстановительного подхода и т.п.
3. Овладение комплексом навыков в преодолении и разрешении конфликтной ситуации в рамках школьных служб примирения, бесконфликтного поведения и др.
4. Успешная реализация личности педагога в поведении и деятельности, развитие умения взаимодействовать с коллегами, учениками, родителями, использование восстановительного подхода при разрешении педагогических конфликтов.

Продолжительность проведения формирующего этапа – три месяца.

Завершающим этапом эмпирического исследования был анализ результатов внедрения процессной модели формирования конфликтологической компетентности. Мы провели повторную диагностику в экспериментальной и контрольной группе, провели сравнительный анализ результатов до и после проведения программы. Для подтверждения достоверности полученных нами результатов был использован критерий Вилкоксона. Т-критерий Вилкоксона –

статистический критерий, применяемый для сопоставления показателей, измеренных в двух разных условиях на одной и той же группе выборок и позволяющий установить не только направленность изменений, но и их выраженность. С его помощью можно определить, является ли сдвиг показателей в каком-то одном направлении более интенсивным, чем в другом. Все вычисления были выполнены в программе STATISTICA 6.1RU. Статистический анализ данных показал, что в экспериментальной группе Т эмпирическое меньше табличного Т критического или равно ему, это наблюдается по большинству диагностических показателей, что доказывает статистическое различие до и после проведения воздействия. Статистически достоверных различий в результатах контрольной группы до и после проведения формирующего этапа не наблюдается.

Анализ результатов итоговой диагностики показал следующие изменения в структуре конфликтологической компетентности педагогов:

В экспериментальной группе мы выявили следующие существенно изменившиеся результаты: 43% респондентов имеют образованный (высокий) уровень конфликтологической подготовки (до проведения программы – 13%); у 27% педагогов был выявлен творческий (высший) уровень конфликтологической подготовки (до проведения программы лишь 7% имели высший уровень конфликтологической компетентности). У 13% – грамотный (средний) уровень (до проведения программы – 30%); 17% педагогов имеют ситуативный (низкий) уровень (до проведения программы – 47%); ни у одного педагога не выявлен нулевой (низший) уровень конфликтологической компетентности, однако до программы нулевой уровень имели 3% педагогов.

В контрольной группе значительных изменений результатов не наблюдалось. Отметим, 47% респондентов имеют грамотный (средний) уровень конфликтологической подготовки (до проведения программ – 40%); у 37% педагогов был выявлен ситуативный (низкий) уровень конфликтологической подготовки (до проведения программы – 33%); у 10% – образованный (высокий) уровень (до проведения программы – 17%); 3% педагогов имеют творческий (высший) уровень (до проведения программы – 7%); нулевой (низший) уровень остался прежним – 3% педагогов.

После проведения программы существенно изменилась конфликтологическая подготовка личности в экспериментальной группе. На 30% увеличилось число людей с образованным уровнем, на 20% – с творче-

ским. Снизилось количество людей с грамотным уровнем на 17%, а также на 30% педагогов с ситуативным уровнем. С нулевым, низким уровнем педагогов выявлено не было.

Вторым этапом вторичной диагностики являлось проведение методики стратегии поведения в конфликте К. Томаса. Доминирующей стратегией педагогов в конфликтном взаимодействии является сотрудничество – 47% (до проведения программы к стратегии сотрудничества прибегали лишь 23% педагогов). Стратегию компромисса избирают 30% педагогов (до программы – 27%). Стратегию конкуренции применяют 9% педагогов (до программы количество было 20% человек). 7% применяют стратегию приспособления (до программы количество респондентов было существенно выше – 20%). К стратегии избегания прибегают 7% (до проведения программы – 10%).

В контрольной группе значительных изменений результатов не наблюдалось. Отметим, что 40% педагогов прибегают к стратегии компромисса (до программы – 30%). Стратегию сотрудничества избирают 17% педагогов (до программы – 29%). Не изменились показатели стратегии конкуренции: до и после программы – 17% (5 человек) педагогов. Стратегию избегания применяют 13% (4 человека) (до программы – 17%), стратегию приспособления – 13% (4 человека) (до программы – 17%).

После проведения программы существенно изменилась стратегия поведения в конфликте педагогов в экспериментальной группе. На 24% увеличилось число людей, прибегающих к стратегии сотрудничества, что говорит о том, что в конфликтном взаимодействии человек преследует не только свои цели, а желает конструктивно и без ущерба для сторон разрешить противоречие и найти взаимоприемлемое решение для каждой из сторон. На 3% увеличилось количество педагогов, избирающих стратегию компромисса. Снизилось количество людей, избирающих стратегию конкуренции, на 11%, а также на 13% – педагогов, выбирающих стратегию приспособления. Снизилось количество педагогов, выбирающих стратегию избегания – 3%. В контрольной группе появились небольшие изменения: увеличилось число педагогов, избирающих стратегию компромисс – 10% (3 человека).

В ходе третьего вторичного диагностического этапа в экспериментальной группе мы получили следующие результаты: низким уровнем импульсивности обладает 53% педагогов, что свидетельствует о целенаправленности личности, наличии четких ценностных ориентаций, проявлении настойчивости в достижении поставленных

целей (до программы – 23%); средний уровень импульсивности преобладает у 30% (9 человек) педагогов (до программы – 50%); высоким уровнем импульсивности обладают 17% (5 человек) педагогов, что свидетельствует о недостаточном самоконтроле личности в общении и деятельности (до программы – 27%).

В контрольной группе значительных изменений результатов не наблюдалось: низким уровнем импульсивности обладают 23% педагогов (до программы – 20%); средний уровень импульсивности преобладает у 44% педагогов (до программы – 50%); высоким уровнем импульсивности обладает 33%, после программы 30%.

После проведения программы существенно изменился уровень импульсивности педагогов в экспериментальной группе. На 30% увеличилось число педагогов, имеющих низкий уровень импульсивности, что говорит о способности человека контролировать свое поведение в конфликте, что позволяет эффективно взаимодействовать в конфликте. На 10% снизилось число педагогов, имеющих высокий уровень импульсивности, и на 20% – педагогов со средним уровнем импульсивности.

Заключаящим этапом вторичной диагностики являлось проведение экспертного метода. В результате мы получили следующие данные: у 10% педагогов экспериментальной группы, по мнению эксперта, наблюдается нулевой уровень конфликтологической готовности (до проведения программы – 30%). Ситуативный уровень подготовки конфликтологической компетентности был выявлен у 13% педагогов (до проведения программы – 33%). Наличие грамотного уровня конфликтологической компетентности эксперт выявил у 40% педагогов (до программы данный уровень наблюдался у 27% педагогов). Образованный уровень конфликтологической компетентности имеют 27% педагогов (до программы 10%). Самый высший уровень – творческий, по мнению эксперта, имеет 10% педагогов (до проведения программы творческого уровня конфликтологической компетентности не было выявлено ни у одного педагога).

В контрольной группе значительных изменений результатов не наблюдалось: у 30% педагогов выявлен нулевой уровень конфликтологической готовности (до программы – 27%). Ситуативный уровень имеют 33% педагогов (до проведения программы – 40%). Грамотный уровень конфликтологической готовности педагогов эксперт выявил у 30% педагогов (до проведения программы – 23%). Образованный уровень был выявлен у 7% (до проведения программы – 10%). Творческий уровень конфликто-

логической подготовки в контрольной группе не был выявлен экспертом ни до, ни после проведения программы.

Выводы

Таким образом, внедрение в деятельность по подготовке педагогов к работе в школьных службах примирения процессной модели формирования конфликтологической компетентности педагогов позволило повысить их конфликтологическую компетентность, а в частности, педагоги, овладели знаниями в области педагогической конфликтологии и восстановительной медиации, сформировали умения и навыки в области разрешения, преодоления и профилактики педагогических конфликтов, научились конструктивно взаимодействовать с оппонентами, проводить переговоры с конфликтующими сторонами, переводить

конфликт в социально-позитивное русло. Таким образом, мы видим, что цель, поставленная авторами перед началом экспериментальной работы, достигнута.

При условии, что если работа, направленная на формирование конфликтологической компетентности педагогов, будет реализовываться системно как в рамках повышения квалификации педагогов, так и в процессе вузовского обучения, то возможно в будущем это будет способствовать снижению риска возникновения конфликтов в образовательном социуме на всех уровнях межличностного взаимодействия. На наш взгляд, данная работа имеет большой потенциал в плане будущих исследований, в частности, в области совершенствования содержания и методов формирующей работы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баныкина С. В. Конфликтологическая подготовка педагога как условие укрепления взаимосвязи школы и семьи // Образование в школе: опыт, проблемы, инновации / под ред. Ю. В. Васильева. – М. : ИПК и ПРНО МО, 2001. – С. 42–47.
2. Васильев Н. Н. Тренинг преодоления конфликтов. – СПб. : Питер, 2000. – 250 с.
3. Гатанова Н. Психологические аспекты разрешения учителями конфликтов с учениками // Психология учителя. – М., 2003. – 51 с.
4. Георгян А. Р. Психолого-педагогические условия профилактики и конструктивного разрешения конфликтных ситуаций в системе отношений «учитель – ученик» : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Владикавказ, 2008. – 23 с.
5. Журавлев В. И. Основы педагогической конфликтологии. – М. : Наука, 2002. – 366 с.
6. Козырев Г. И. Конфликтология. Конфликты в социально-педагогическом процессе // Социально-гуманитарное издание. – 2000. – № 2.
7. Коновалов А. Ю. Школьная служба примирения и восстановительная культура взаимоотношений : практ. руководство / под общ. ред. Л. М. Карнозовой. – М. : Судебно-правовая реформа, 2012. – 256 с.
8. Корсини Р. Психологическая энциклопедия / под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха. – СПб. : Питер, 2006. – 1096 с.
9. Кузина А. А. Воспитание конфликтологической компетентности старшеклассников : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2007.
10. Курочкина И. А. Педагогическая конфликтология : учеб. пособие. – Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф. пед. ун-та, 2013. – 229 с.
11. Пашкова О. В. Конфликтологическая компетентность // Ярославский психологический вестник. – 2002. – Вып. 9.
12. Рыбакова М. М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе. – М. : Просвещение, 1991. – 127 с.
13. Рыбина Е. В. К вопросу о структурных характеристиках конфликтной компетентности // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. – 2006. – Т. 12. – № 1.
14. Самсонова Н. В. Методологические основы конфликтологической подготовки будущего педагога // Педагогические проблемы становления субъективности школьника, студента, педагога в системе непрерывного образования. – Волгоград, 2002. – С. 62–68.
15. Хасан Б. И. Психотехника конфликта и конфликтная компетентность. – Красноярск : Фонд ментал. здоровья, 1996. – 157 с.
16. Щербакова О. И. Конфликтологическая культура личности специалиста: контекстный подход. – М. : МГТУ им. М. А. Шолохова, 2010. – 132 с.

REFERENCES

1. Banykina S. V. Konfliktologicheskaya podgotovka pedagoga kak uslovie ukrepleniya vzaimosvyazi shkoly i sem'i // Obrazovanie v shkole: opyt, problemy, innovatsii / pod red. Yu. V. Vasil'eva. – M. : IPK i PRNO MO, 2001. – S. 42–47.
2. Vasil'ev N. N. Trening preodoleniya konfliktov. – SPb. : Piter, 2000. – 250 s.
3. Gatanova N. Psikhologicheskie aspekty razresheniya uchitelyami konfliktov s uchnikami // Psikhologiya uchitelya. – M., 2003. – 51 s.
4. Georgyan A. R. Psikhologo-pedagogicheskie usloviya profilaktiki i konstruktivnogo razresheniya konfliktnykh situatsiy v sisteme otnosheniy «uchitel' – uchenik» : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Vladikavkaz, 2008. – 23 s.
5. Zhuravlev V. I. Osnovy pedagogicheskoy konfliktologii. – M. : Nauka, 2002. – 366 s.
6. Kozyrev G. I. Konfliktologiya. Konflikty v sotsial'no-pedagogicheskom protsesse // Sotsial'no-gumanitarnoe izdanie. – 2000. – № 2.

7. Konovalov A. Yu. Shkol'naya sluzhba primireniya i vosstanovitel'naya kul'tura vzaimootnosheniy : prakt. rukovodstvo / pod obshch. red. L. M. Karnozovoy. – M. : Sudebno-pravovaya reforma, 2012. – 256 s.
8. Korsini R. Psikhologicheskaya entsiklopediya / pod red. R. Korsini, A. Auerbakha. – SPb. : Piter, 2006. – 1096 s.
9. Kuzina A. A. Vospitanie konfliktologicheskoy kompetentnosti starsheklassnikov : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – M., 2007.
10. Kurochkina I. A. Pedagogicheskaya konfliktologiya : ucheb. posobie. – Ekaterinburg : Izd-vo Ros. gos. prof. ped. un-ta, 2013. – 229 s.
11. Pashkova O. V. Konfliktologicheskaya kompetentnost' // Yaroslavskiy psikhologicheskiy vestnik. – 2002. – Vyp. 9.
12. Rybakova M. M. Konflikt i vzaimodeystvie v pedagogicheskom protsesse. – M. : Prosveshchenie, 1991. – 127 s.
13. Rybina E. V. K voprosu o strukturnykh kharakteristikakh konfliktnoy kompetentnosti // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N. A. Nekrasova. – 2006. – T. 12. – № 1.
14. Samsonova N. V. Metodologicheskie osnovy konfliktologicheskoy podgotovki budushchego pedagoga // Pedagogicheskie problemy stanovleniya sub"ektivnosti shkol'nika, studenta, pedagoga v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya. – Volgograd, 2002. – S. 62–68.
15. Khasan B. I. Psikhotehnika konflikta i konfliktnaya kompetentnost'. – Krasnoyarsk : Fond mental. zdorov'ya, 1996. – 157 s.
16. Shcherbakova O. I. Konfliktologicheskaya kul'tura lichnosti spetsialista: kontekstnyy podkhod. – M. : MGGU im. M. A. Sholokhova, 2010. – 132 s.