

## *Формування готовності викладачів вищої школи до попередження та розв'язання професійних конфліктів*

Олена Степаненко

*Стаття присвячена аналізу вітчизняного і зарубіжного досвіду щодо підвищення професійної компетентності та формування конфліктологічної готовності викладачів вищої школи. З'ясовано місце та роль готовності до розв'язання конфліктів у структурі професійної компетентності. На основі аналізу зарубіжного та вітчизняного досвіду автором розроблена модель готовності викладачів вищих навчальних закладів МВС України до попередження та розв'язання професійних конфліктів.*

*Ключові слова: професійна компетентність, конфліктологічна готовність, конфліктологічна компетентність, викладачі вищого навчального закладу.*

На сучасному етапі розвитку національної освіти в Україні залишається актуальною проблема підвищення професійної компетентності викладачів вищої школи. Одним з розв'язків цієї ситуації ми вбачаємо адекватну систему підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників, яка має розглядатися як складник цілісної системи неперервної освіти.

Всезростаючий темп морального старіння знань та їх застосування робить неможливим обмеження освіти заздалегідь визначеним віком. Тільки освіта впродовж усього життя (lifelong learning) може адекватно і оперативно реагувати на зміни в суспільстві. Неперервна освіта стала однією з центральних педагогічних проблем сучасного суспільства, в зв'язку з цим в українській системі вищої освіти виникає потреба організації неперервної підготовки викладачів вищої школи.

Концепція неперервної освіти визнає навчання нормальною, природною діяльністю людини в усі періоди її життя і передбачає можливість і необхідність для кожного в будь-якому віці постійно розширювати свій світогляд, підвищувати культуру, розвивати здібності, оновлювати й доповнювати раніше набуті знання й уміння отримувати спеціальність й удосконалюватись у ній. Компонентом єдиної системи неперервної освіти є система освіти дорослих, що отримала розповсюдження у різних країнах світу за останні роки і позначається терміном «Continuous Education» (освіта, що продовжується), яка, на наш погляд, пов'язана з професійною перепідготовкою та підвищенням кваліфікації [12; 16].

Для нашого дослідження цікавим є зарубіжний досвід організації підвищення професійної компетентності викладачів вищої школи, і, зокрема, формування готовності до попередження та розв'язання професійних конфліктів. Ми не будемо детально зупинятись на принципах формування професорсько-викладацького складу в зарубіжних вищих навчальних закладах, але маємо відмітити, що при призначенні викладача на будь-яку педагогічну посаду беруться до уваги його педагогічна та наукова кваліфікація (в тому числі обсяг та зміст наукових публікацій), наявність ученого ступеня, рекомендації окремих спеціалістів та організацій.

Аналіз літератури дає змогу зробити висновок, що в зарубіжній вищій школі важливим засобом стимулювання викладачів до підвищення педагогічної

майстерності є гнучка, динамічна система підготовки та атестації науково-педагогічних кадрів. Західні спеціалісти підкреслюють пріоритетність підготовки та формування викладацького корпусу вищої школи, тому що зниження його інтелектуального, морального потенціалу веде до деградації суспільства, а економія на освіті, на підготовці вчених і педагогів негативно відбивається на всіх сферах життя.

Пошуки шляхів формування професійної компетентності викладача в сучасній зарубіжній педагогіці спираються на розмаїття шкіл, концепцій та теорій. Різним теоретичним концепціям навчання в зарубіжній школі присвячені праці С. Василейського, Є. Катунської, Н. Костіна, Н. Нікандрова та інших. Авторами розглянуті особливості геттингенської, західноберлінської, кібернетичної та психологічної шкіл, виділено базис, на якому будується дидактика зарубіжної вищої школи.

Концепція геттингенської школи, що досліджує культурно-історичні питання педагогічної реальності на основі тлумачення досвіду, бере свій початок з ідей відомого німецького педагога А. Дистервега, який сформулював ще в ХІХ ст. принцип культуровідповідності. Зміст цього принципу полягає в тому, що навчання має бути узгоджене з людською природою та законами її розвитку [2]. Тобто, будь-який стан культури, в якому ми перебуваємо, висуває до нас вимогу діяти відповідно до неї, якщо хочемо досягти позитивних результатів.

Як відмічав Н. Нікандров, геттингенська школа розуміє дидактику як гуманітарну науку, яка звернена до особистості, до реальної педагогічної практики, яка тлумачить процес навчання як культуротворчу діяльність, яка не зводиться тільки до принципів та правил. Таким чином, виховання індивідуальності здійснюється шляхом засвоєння цінностей суспільства, залучення до колективного досвіду.

Західноберлінська та кібернетична школи підготували підґрунтя застосування в навчальному процесі програмування та комп'ютеризації, що вимагало від викладачів оволодіння комп'ютерною та інформаційною культурою.

Психологічна школа розглядає важливий аспект педагогічної майстерності – проблему взаємодії викладача та студента, при чому не на рівні спрощеного біхевіористичного уявлення «стимул-реакція», а як послідовний і логічний перехід від перцептивно-пізнавальних дій педагога до перцептивно-пізнавальних дій тих, хто навчається. Ця школа стимулювала дослідження комунікативної культури викладача.

Помітний внесок у практику вищої освіти за кордоном зробили дослідження в галузі гуманістичної педагогіки та психології, що отримали особливий розвиток останні десятиліття. Зростаюча технократизація суспільства, негативне ставлення до вищої освіти, спрямованої на підготовку «активного індустріала» стали основною причиною актуальності досліджень цього напрямку. Становлення гуманістичної педагогіки відображає прагнення до більш вільної, демократичної системи освіти. Як і психологічна школа в педагогіці, гуманістична педагогіка поєднує в собі ідеї розвитку різних течій, шкіл (екзистенціалізм, педоцентризм, педагогічна футурологія та інше). Спільним для її представників є визнання унікальності, неповторності особистості, а метою гуманістичної педагогіки є створення умов для розвитку та самовиразу особистості (Дж. Дьюї), для

самореалізації як прояву таланту, здібності, обдарованості особистості (А. Маслоу), продуктивного особистісного зросту (К. Роджерс).

Говорячи про професійну підготовку, не можна оминати інший напрямок у зарубіжній педагогіці – освіта, заснована на компетентностях (competence-based education – CBE). Цей напрямок сформувався у 70-х роках в Америці у контексті запропонованого Н. Хомським у 1965 р. (Массачусетський університет) поняття «компетентність» щодо теорії мови, трансформаційної граматики [8]. Аналіз робіт з проблеми компетентності (Н. Хомський, Р. Уайт, Дж. Равен та інші) дає підстави умовно виділити три етапи становлення компетентісного підходу в освіті.

Перший етап (1960–1970 рр.) характеризується введенням у науковий апарат поняття «компетенція». З того часу в руслі трансформаційної граматики та теорії навчання мовам починається дослідження різних видів мовної компетенції, вводиться поняття «комунікативна компетентність» (Д. Хаймс). А в роботі Р. Уайта «Motivation reconsidered: The concept of competence» (1959) категорія компетентності змістовно наповнюється власне особистісними компонентами, включаючи мотивацію [15].

Другий етап (1970–1990 рр.) характеризується використанням категорії компетентність в теорії й практиці навчання мови (особливо рідної), а також професіоналізму в управлінні, керівництві, менеджменті, в навчанні спілкуванню, розробляється зміст поняття «соціальні компетентності». В роботі Дж. Равена «компетентність у сучасному суспільстві», що з'явилась у Лондоні у 1984 р., дається розгорнуте тлумачення компетентності. Це явище «складається з великої кількості компонентів, багато з яких є відносно незалежними... деякі компоненти відносяться швидше до когнітивної сфери, а інші – до емоційної... ці компоненти можуть замінювати один одного в якості складових ефективної поведінки» [6, с. 253] При цьому, як підкреслює Дж. Равен, «види компетентності» – це «вмотивовані здібності» [6, с. 258].

Слід звернути увагу на широке представлення у різних видах компетентності таких складників, як «готовність», «здатність», а також фіксації таких психологічних якостей, як «відповідальність» та «впевненість».

Третій етап розвитку компетентісного підходу характеризується тим, що в документах, матеріалах ЮНЕСКО окреслюється коло компетентностей, які мають розглядатися всіма як бажаний результат освіти. В доповіді міжнародної комісії з освіти для XXI століття «Освіта: прихований скарб» Ж. Делор, сформулював «чотири стовпи», на яких базується освіта: навчитися пізнавати, навчитися робити, навчитися жити разом, навчитися жити», визначив основні глобальні компетентності [1]. Так, згідно з Ж. Делором, одна з них говорить – «навчитись робити, з тим щоб отримати не тільки професійну кваліфікацію, а й у більш широкому сенсі компетентність, яка дає можливість впоратися з різними ситуаціями та працювати в групі» [1]. У 1996 р. в Берні за програмою Ради Європи було поставлене питання про те, що для реформи в освіті суттєвим є визначення ключових компетентностей (key competence), якими має володіти спеціаліст для успішної роботи, так і для подальшої вищої освіти. Цікаво відмітити, що поряд з поняттям «компетентність», а іноді і як його синонім використовується термін «базова навичка» (based skill). Так, один з учасників проекту ДЕЛФІ Б. Оскарсон наводить список базових навичок, які інтерпретуються як компетентності. За Б. Оскарсоном, вони об'ємні, розвиваються додатково до специфічних

професійних. Такі ключові компетентності включають здібності ефективної роботи в команді, планування, розв'язання проблем, творчість, лідерство, організаційне бачення та комунікативні навички [5, с. 42]. Понад те, компетентності поступово співвідносяться не тільки з базовими навичками, але й з ключовими кваліфікаціями, у світі продовжується робота по зміні змісту стандартів процедури атестації викладачів.

Різноманітність теоретичних підходів зумовила широкий діапазон дидактичних і методичних пошуків в прикладних дослідженнях, внесла суттєву зміну в систему педагогічної підготовки викладацьких кадрів вищих навчальних закладів, підвищення їхньої кваліфікації, сприяючи росту авторитету педагогічних знань. Якщо раніше університетський диплом давав право займатись викладацькою діяльністю в вищій школі, то зараз в більшості країн Західної Європи для цього необхідно отримати спеціальну педагогічну підготовку, підтверджену відповідним документом [3].

Викладачі вищої школи, що пройшли підготовку і працюють зі студентами, мають можливість підвищити свою професійно-педагогічну майстерність на денній, заочній чи денно-заочній формах навчання. За кордоном немає обов'язкової системи підвищення кваліфікації в нашому розумінні, і здійснюється вона за необхідністю.

Як відзначає М. Ісаєв, за кордоном головними факторами, стимулюючими викладачів вищого навчального закладу до підвищення педагогічної майстерності є: по-перше, усвідомлення того, що лекції не мають служити для студентів основним джерелом інформації, пошук методів її кваліфікованого відбору і передача в цікавій для майбутніх спеціалістів, оригінальній, професійно-адаптованій формі; по-друге, усвідомлення потреби в установленні партнерських стосунків зі студентами, в розвитку культури спілкування; по-третє, особиста відповідальність за персональну, професійну готовність спеціалістів [3]. Немалу роль відіграє контрактна система та професійна конкуренція, що існує в навчальному закладі. Організаторами підвищення кваліфікації та педагогічної підготовки в західних країнах виступають не тільки університети, але й професійні асоціації, об'єднання, фірми, державні організації й заклади.

У сучасній зарубіжній педагогічній освіті поряд з традиційними активно застосовуються нетрадиційні форми навчання дорослих. В умовах створення європейського простору вищої освіти реалізується можливість концепції навчання довжиною в життя (lifelong learning), участь у програмах підвищення кваліфікації. Удосконалення системи неперервної педагогічної освіти забезпечує можливість додаткової освіти, постійного підвищення професійного рівня педагогів.

У Німеччині, наприклад, це завдання виконують центри підвищення кваліфікації, де, як зазначає С. Катунська, отримали розповсюдження практикуми, на яких молоді викладачі навчаються разом з досвідченими, що створює умови для спілкування й передання досвіду [4].

Маємо звернути увагу на створення на базі великих університетів спеціалізованих центрів (Манчестерський в Англії, Массачусетський в США), де викладачам надається глибока психолого-педагогічна підготовка. Як правило в таких центрах увагу слухачів зосереджено на теоретичних проблемах, у той час як на короткотривалих курсах дають практичну підготовку [7].

Мета даної статті – проаналізувати зарубіжний досвід щодо формування конфліктологічної готовності викладачів вищих навчальних закладів та презентувати розроблену автором модель готовності викладачів вищої школи системи МВС України до попередження та розв'язання професійних конфліктів.

Виклад основного матеріалу. Впровадження та поширення конфліктологічної освіти стає особливо актуальним зараз, коли вся сучасна світова освіта (у тому числі і в передових західних країнах) в ідейному, змістовному відношенні переживає серйозну кризу. Багато в чому вона зумовлена диспропорцією між інформаційною та виховною функціями освіти на шкоду останньої. Це призводить до переваги технократичних, раціоналістичних цінностей на шкоду гуманістичним. У ситуації, що склалась, гостро постає питання не тільки про забезпечення конфліктологічної грамотності, а це особливо важливо для забезпечення прогресивного перетворення нашого суспільства, де особистісно-орієнтований і гуманістичний складники освіти за останні десятиліття деформувалися під впливом загальної спрямованості реформ – крайнього індивідуалізму, прагматизму і економічного раціоналізму, що суперечать традиційним цінностям українського суспільства.

Як показав аналіз зарубіжних джерел, протягом останніх десяти років ведеться дискусія щодо визначення конфліктологічної компетентності та її складників, осторонь якої ми не можемо залишатись. Слід підкреслити, що Організацією економічної співпраці та розвитку (OECD) в рамках Проекту з визначення та відбору компетентностей (DeSeCo) конфліктологічна компетентність розглядається окремо (Key Competencies in Three Broad Categories, 2003):

I група – компетентності, пов'язані із здатністю взаємодіяти з оточуючим середовищем (інформаційним та соціокультурним);

II група – компетентності, пов'язані із здатністю взаємодіяти у гетерогенних групах:

– компетентність перебувати у гарних взаєминах з іншими (дає можливість індивіду створювати, підтримувати та управляти міжособистісними стосунками, вимагає поваги до цінностей, віросповідання та культури інших, володіння особистісними якостями – емпатією, ефективним управлінням емоціями, необхідність взаємодіяти з розмаїттям думок у суспільстві);

– компетентність у співпраці (вміння працювати у команді);

– конфліктологічна компетентність (здатність управляти конфліктами та розв'язувати їх).

III група – компетентності, пов'язані із здатністю діяти автономно [11].

Автори Д. Ричен (D. Rychen) та Л. Салганік (L. Salganik) визначають конфліктологічну компетентність як здатність людини брати до уваги інтереси та потреби інших та вирішувати конфлікти позитивно для обох сторін. Для конструктивного вирішення конфліктів необхідно вміти:

– аналізувати проблеми, причини конфлікту, розуміти учасників конфлікту;

– визначати точки згоди та незгоди;

– встановлювати пріоритети потреб та цілей, визначаючи яким чином та за яких обставин можна поступитись [11].

Аналізуючи теоретичні аспекти проблеми готовності викладачів вищих навчальних закладів до попередження та розв'язання професійних конфліктів, неможливо обійти стороною досвід канадських вчених з університету Раєрсон (Ryerson University) та університету Віндзор (University of Windsor) у Торонто [10; 13; 14]. Під готовністю до попередження та розв'язання конфліктів науковці розуміють сформовані знання з конфліктології, діагностики та аналізу конфліктів, розвинуті комунікативні здібності, уміння та навички попередження та розв'язання конфліктів, ведення переговорів, уміння бути членом команди, здатність співпрацювати і поважати інших. При цьому наголошується на необхідності поєднання теоретичної та практичної підготовки. З цією метою, на думку вчених, слід залучати не лише тренерів-практиків, але й викладачів вищого навчального закладу, які мають знання з педагогіки, методики викладання, володіють критичним мисленням та академічною строгістю [10; 13; 14].

У 2003 році було розроблено й упроваджено в педагогічний процес зазначених вище університетів програму конфліктологічної підготовки «Розв'язання конфліктів, переговори та побудова команди» (Conflict Resolution, Negotiation & Team Building). Програма, розрахована на різних спеціалістів, у тому числі й на викладачів та юристів, що проходять курс підвищення кваліфікації.

Інші вчені – Б. Уортерс (Bill Warters) та Р. Бейкал (Robert Bacal) – дають своє визначення поняттю «попередження та розв'язання конфліктів» (Conflict Resolution), а саме: це розуміння динаміки переговорів між окремими людьми чи групою у стані конфлікту та розуміння того, як досягти взаємної згоди [9; 14]. На думку авторів, для успішного розв'язання конфліктів необхідно володіти:

1) знаннями (демонструвати розуміння типу конфлікту та яким чином проявляти себе у професійній сфері);

2) уміннями та навичками співпрацювати в розв'язанні проблем (активно слухати; формулювати бажані результати; визначати головні інтереси; аналізувати ситуацію та удосконалювати уміння та навички);

3) особистісними якостями (здатність дотримуватись етичних норм під час співпраці у вирішенні конфліктів, дотримуватись нейтралітету, конфіденційності, об'єктивності, поваги до іншої думки, бути чесним) [14].

Отже, аналіз зарубіжних публікацій, присвячених питанням конфліктів у педагогічному процесі, виявив, що вченими нагромаджений достатній теоретичний та емпіричний матеріал з формування готовності до попередження та розв'язання конфліктів. Вже більше десяти років таке навчання проводиться в процесі підготовки різних фахівців, тобто включене як до навчальних планів вищих навчальних закладів, так і у системі післядипломної освіти.

Аналіз психологічної і педагогічної літератури виявив всезростаючий інтерес українських науковців до проблеми конфліктів у педагогічному процесі навчальних закладів різних рівнів (Г. Антонов, С. Баникіна, Г. Болтунова, В. Журавльов, А. Лукашенко, Л. Петровська, Н. Самоукіна, В. Семиченко, Н. Щуркова та ін.). На наш погляд, за умови конфліктологічної освіченості педагогічних працівників система освіти зможе допомогти адаптації населення, в першу чергу молодого покоління, до суспільних умов, що змінюються.

Тому, говорячи про необхідність підвищення професійної компетентності науково-педагогічних працівників навчальних закладів МВС України, слід, на

наше переконання, до завдань такої підготовки включати формування у викладачів готовності до попередження та розв'язання професійних конфліктів. З цією метою нами була розроблена та апробована в Національній академії внутрішніх справ модель готовності викладачів вищої школи МВС України до попередження та розв'язання професійних конфліктів.

При розробці моделі ми спирались як на зарубіжний досвід, так і на дослідження вітчизняних вчених (Г. Антонов, Є. Богданов, Н. Гришина, О. Денисов, Є. Зайцева, А. Куліков, А. Лукашенко, А. Шипілов та ін.). Проте, враховуючи специфіку вищого навчального закладу МВС, компоненти, що розкривають зміст кожного складника конфліктологічної готовності викладів вищих навчальних закладів МВС, дещо відрізняються від компонентів, що входять до структури конфліктологічної готовності викладачів вищих навчальних закладів, запропонованих іншими дослідниками.

Серед основних складників *мотиваційно-ціннісної складової* готовності викладачів вищих навчальних закладів МВС до попередження та розв'язання професійних конфліктів ми зосереджуємо увагу, по-перше, на ціннісних орієнтаціях, в основу яких покладені ідеї гуманізму, взаємодії на принципах не насилля, діалогічності, розуміння й поваги до іншої культури й людей, дотримання етичних норм та норм права, на основі яких суб'єкт протистояння оцінює характер конфлікту та будує свою поведінку в конкретній ситуації, ціллю якої є конструктивно розв'язаний конфлікт. По-друге, не менш важливе значення має формування конструктивного ставлення до професійних конфліктів. По-третє, слід зосередити увагу на формуванні мотивів безконфліктної взаємодії. Необхідною умовою сформованості конфліктологічної готовності викладачів вищої школи МВС, на наш погляд, мають бути мотиви досягнення успіху, оскільки успіх стимулює людину до досягнення позитивного результату.

Одночасно, мотивація на невдачу відноситься до негативної мотивації. На думку А. О. Реана, при такій мотивації активність людини пов'язана з потребою уникати зриву, осудження, покарання, невдачі [2]. Люди, мотивовані на невдачу, відзначаються низькою впевненістю у своїх силах, намагаються уникати відповідальних завдань, можуть впасти в паніку. Це, в свою чергу, може призвести до виникнення конфліктних ситуацій. По-четверте, не менш важливим є формування стійкого інтересу до конфліктологічної підготовки, основою якого виступає потреба в опануванні конфліктологічними знаннями, вміннями й способами попередження та конструктивного розв'язання професійних конфліктів [3].

Важливу роль у виникненні та розвитку конфлікту відіграє ступінь сформованості у викладача особистісних якостей – *особистісний складник*: емпатії, схильності до ризику, низького рівня тривожності, управління своїми емоціями (стриманості), адекватної самооцінки, домінантності (претензії на лідерство), самоконтролю (розвинені вольові якості), дисциплінованості, дипломатичності, комунікабельності та ін.

Наступним компонентом моделі конфліктологічної готовності викладачів вищих навчальних закладів МВС України є *когнітивний складник*. Адже які знання про конфлікт має людина, таким буде визначення ситуації як конфліктної. До когнітивного складника ми включаємо як загальні знання (знання з філософії, соціології, педагогіки та психології), так і спеціальні (знання з психології конфлікту, знання про нормативні та моральні регулятори поведінки в умовах попередження

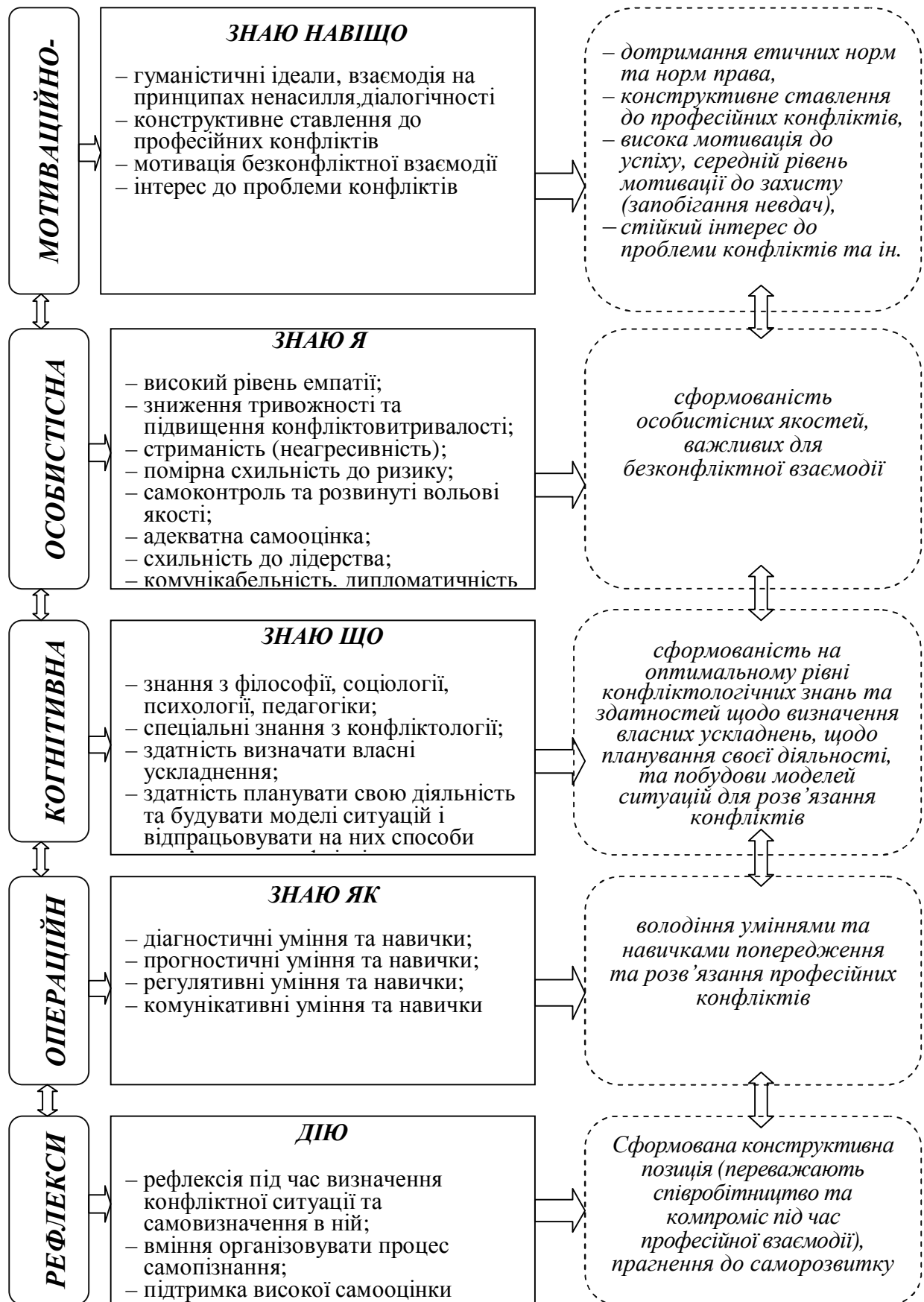
та розв'язання конфліктів та ін.).

Інший складник готовності викладачів вищих навчальних закладів системи МВС до попередження та розв'язання професійних конфліктів – **операційний**. Цей складник включає уміння та навички професійної педагогічної діяльності з попередження та розв'язання конфліктів. Можна виділити такі уміння та навички викладачів вищих навчальних закладів МВС щодо попередження та розв'язання професійних конфліктів: *діагностичні, прогностичні, регулятивні, комунікативні*.

Сформована операційна складова готовності викладачів до попередження та розв'язання професійних конфліктів, пов'язана із **рефлексивним складником**, і є передумовою формування позиції фахівця, що проявляється у сформованості поведінкових форм щодо безконфліктної взаємодії (співпраця та компроміс). У «Словнику конфліктолога» термін «позиція» визначається як система ставлення опонента до елементів конфліктної ситуації, які проявляються у відповідній поведінці та вчинках; сукупність фактичних прав, обов'язків та можливостей опонента, що реалізуються в конкретній конфліктній ситуації [12, с. 312].

Відповідно до визначення наведеного у педагогічному словнику, педагогічна рефлексія – це здібність оцінити себе та свої вчинки і зрозуміти, як тебе сприймають інші люди, передусім ті, з ким педагог взаємодіє під час спілкування.[120, с. 292]. Тому рефлексивна складова готовності викладачів вищих навчальних закладів МВС України передбачає рефлексію викладача під час визначення конфліктної ситуації та самовизначення в ній; сформовані уміння організувати процес самопізнання, адекватну реакцію на ситуацію, відповідно до цілей та задач щодо попередження та розв'язання професійних конфліктів; підтримку високої самооцінки в переговорному процесі як основу конструктивної поведінки; аналіз причинно-наслідкових зв'язків та прагнення до саморозвитку. Модель конфліктологічної готовності викладачів вищих навчальних закладів МВС України можна представити схематично, як показано на рис. 1.





**Рис. 1.1. Модель готовності викладачів вищої школи МВС до попередження та розв'язання професійних конфліктів**

Підсумовуючи, слід зазначити, що готовність викладачів вищих навчальних закладів МВС України до попередження та розв'язання професійних конфліктів – це сукупність інтегрованих критеріїв та їх характеристик, структура яких визначається закономірностями взаємодії викладача з конфліктогенним професійним середовищем і містить такі складники: мотиваційно-ціннісний, особистісний, когнітивний, операційний та рефлексивний.

Таким чином, помітні для середини ХХ – початку ХХІ століття зміни в характері освіти – її спрямованості, цілях, змісті – все більше орієнтують на «вільний розвиток людини», на творчу ініціативу, самостійність у навчання, конкурентність, мобільність майбутніх спеціалістів. Зміна суспільної парадигми від індустріальної до інформаційної, суспільні процеси, такі як глобалізація, демократизація, створення єдиного інформаційного простору, швидкий розвиток інформаційних технологій, взаємна інтеграція культур вимагають від освіти формування нового типу спеціаліста, для якого буде характерною професійна готовність до співробітництва у вирішенні спільних завдань без проблем, та створення умов для постійного підвищення професійного рівня, навчання «крізь усе життя» (lifelong learning), що висуває нові вимоги до професійно-педагогічної підготовленості викладачів вищої школи.

#### *Список використаних джерел*

1. Делор Ж. *Образование: сокровище сокрытое* / Ж. Делор. – UNESCO, 1996. – С. 37.
2. Дистервег А. *Руководство к образованию немецких учителей* / А. Дистервег // *Избранные педагогические сочинения*. – М. : Учпедгиз, 1956. – С. 136–203.
3. Исаев Н. Ф. *Преподаватель высшей школы США: Профессионально-педагогическая подготовка* / Н. Ф. Исаев, Н. И. Костина. – М. : Белгород, 2001. – 194 с.
4. Катунская С. Ф. *Тенденции последипломной подготовки педагогических кадров в развитых странах Запада* / С. Ф. Катунская // *Последипломное образование: потребности, проблемы, тенденции*. – М., 1992. – С. 154–174.
5. Оскарсон Б. *Базовые навыки как обязательный компонент высококачественного профессионального образования* / Б. Оскарсон // *Оценка качества профессионального образования : доклад / под. общ. ред. В. И. Байденко, Дж. ван Зантворта ; Европейский фонд подготовки кадров. Проект ДЕЛФИ*. – М., 2001. – С. 42.
6. Равен Дж. *Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация* / Дж. Равен. – М., 2002 (англ. 1984).
7. Филиппова Л. Д. *Высшая школа США* / Л. Д. Филиппова. – М. : Наука, 1981. – 328 с.
8. Хомский Н. *Аспекты теории синтаксиса* / Н. Хомский. – М., 1972 (англ. 1965).
9. Isaeva T. E. *To the Nature of Pedagogical Culture: Competence – Based Approach to its Structure* / Isaeva T. E. // *Преподаватель высшей школы в XXI веке // Материалы международной научно-практической конференции*. – Ростов-на-Дону, 2003.
10. Bacal R. *Conflict Prevention In The Workplace [Electronic resource]* / Robert Bacal. – URL : <http://store.eSellerate.net/work911/main>.
11. Gillin C. T. (Terry) *Conflict Resolution, Negotiation & Team Building: Reviewing an Impossible Course that Worked [Electronic resource]* / Gillin C. T. (Terry) // *Conflict Management in Higher Education Report – Volume5. – Number 1. – Sept 2004. – URL : [www.campus-adr.org/cmher/reportarticles/ArticlesIndex.html](http://www.campus-adr.org/cmher/reportarticles/ArticlesIndex.html)*.
12. Rychen D. C. *Key competencies for a successful life and well-functioning society [Electronic resource]* / D. C. Rychen, L. H. Salganik. – 2003. – 20 p. – URL : [www.oecd.org](http://www.oecd.org).
13. *The European Qualification Framework For Lifelong Learning [Electronic resource]*. – URL :

<http://ec.europa.eu>.

14. Tricia J. *Conflict Resolution Education: The Field, the Findings, and the Future* [Electronic resource] / Jones Tricia. – URL : [http://www.creducation.org/resources/Jones\\_Article.pdf](http://www.creducation.org/resources/Jones_Article.pdf).
15. Warters B. *Collaboration and Conflict Resolution Skills: A Core Academic Competency?* [Electronic resource] / Bill Warters // *Conflict Management in Academic Report*. – Volume 1. – Number 4. – Nov/Dec 2000. – URL : [www.campus-adr.org/cmher/reportarticles/ArticlesIndex.html](http://www.campus-adr.org/cmher/reportarticles/ArticlesIndex.html).
16. White R. W. *Motivation reconsidered: The concept of competence* / R. W. White // *Psychological review*. – 1959. – № 66.
17. Wooseok O. *Supporting Economic Growth Through Continuous Education and Training* / O. Wooseok, P. Tergeist // *Meeting of National Economic Research Organisations*. – OECD Headquarters. – Paris, 2002. – P. 33.