



## СОДЕРЖАНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ.....</b>	<b>3</b>
<b>ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФИЛАКТИКИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ КОНФЛИКТОВ СТУДЕНТОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОБЛЕМЫ.....</b>	<b>7</b>
1.1 Состояние проблемы профилактики межличностных конфликтов студентов в теории и практике профессионального образования .....	7
1.2 Особенности межличностных отношений студентов в процессе изучения экономических дисциплин .....	13
1.3 Средства профилактики межличностных конфликтов в образовательной среде СПО .....	17
Выводы по первой главе.....	22
<b>ГЛАВА 2. ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗРАБОТКИ СИСТЕМЫ ПРОФИЛАКТИКИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ КОНФЛИКТОВ У СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В УСЛОВИЯХ ЧЕЛЯБИНСКОГО АВТОТРАКТОРНОГО ТЕХНИКУМА.....</b>	<b>24</b>
2.1 Оценка уровня развития межличностных отношений у студентов в процессе изучения экономических дисциплин .....	24
2.2 Система профилактики межличностных конфликтов у студентов при изучении экономических дисциплин .....	35
Выводы по второй главе.....	52
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....</b>	<b>54</b>
<b>СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ .....</b>	<b>57</b>

## ВВЕДЕНИЕ

Изучение экономических дисциплин отличается высоким уровнем когнитивной нагрузки, необходимостью коллективного обсуждения и совместного решения практических задач, что нередко становится источником межличностных напряжений и снижает эффективность образовательного взаимодействия [27]. Разработка системы профилактики межличностных конфликтов у студентов при изучении экономических дисциплин в образовательной организации среднего профессионального образования (СПО) является одним из приоритетных направлений современного педагогического процесса, ориентированного на формирование социальной зрелости, коммуникативной компетентности и эмоционального интеллекта обучающихся.

**Актуальность исследования** определяется тем, что в большинстве учреждений СПО меры по профилактике конфликтов носят фрагментарный, реактивный характер и направлены на устранение последствий, а не причин напряженности. Отсутствие целостной системы формирования у студентов навыков конструктивного взаимодействия, эмпатии и саморегуляции приводит к росту числа конфликтных ситуаций в учебных группах, особенно при изучении дисциплин экономического профиля, где требуется активная коммуникация, работа в проектных командах, защита групповых решений. Современные подходы к профилактике конфликтов должны основываться на интеграции психолого-педагогических, коммуникативных и организационно-методических компонентов, обеспечивающих формирование у студентов устойчивых моделей ненасильственного поведения, толерантности и ответственности в процессе профессионального становления. Только в условиях комплексного подхода возможно достижение высокого уровня социально-психологической адаптации студентов, развития культуры

делового общения и повышения эффективности освоения экономических дисциплин.

**Степень разработанности темы в учебно-методической и научной литературе.** Теоретические и прикладные аспекты данной проблематики отражены в трудах Б. Ф. Ломова, К. Томаса, Л. А. Петровской, В. И. Журавлева, Е. В. Зайцевой, Л. Д. Наумовой и др., рассматривающих психологические механизмы возникновения конфликтов, особенности их профилактики и разрешения в учебных коллективах. Значительный вклад в разработку педагогических технологий предупреждения конфликтов внесли А. С. Макаренко, Н. И. Пирогов, Н. И. Леонов, Ш. А. Амонашвили и др., изучавшие формирование культуры общения и педагогическую поддержку личности студента. Однако в научной и учебно-методической литературе недостаточно разработаны вопросы построения системной модели профилактики межличностных конфликтов именно в процессе изучения экономических дисциплин, где конфликты часто связаны с когнитивными и ролевыми противоречиями.

Актуальность и ограниченность теоретико-практической разработанности обозначенной проблемы определили выбор **темы исследования:** «Разработка системы профилактики межличностных конфликтов у студентов при изучении экономических дисциплин в образовательной организации среднего профессионального образования».

**Цель исследования** заключается в теоретическом обосновании и разработке системы профилактики межличностных конфликтов у студентов при изучении экономических дисциплин в условиях образовательной организации среднего профессионального образования.

**Объект исследования:** межличностные отношения студентов в процессе изучения экономических дисциплин.

**Предмет исследования:** система профилактики межличностных конфликтов у студентов при изучении экономических дисциплин в образовательной организации среднего профессионального образования.

**Задачи исследования:**

1. Провести анализ состояния проблемы профилактики конфликтов в образовательной среде СПО.
2. Раскрыть особенности межличностных отношений студентов в процессе изучения экономических дисциплин.
3. Выявить педагогические средства профилактики межличностных конфликтов в образовательной среде СПО.
4. Оценить уровень развития межличностных отношений у студентов в процессе изучения экономических дисциплин в образовательной организации СПО.
5. Разработать систему профилактики межличностных конфликтов, адаптированную к особенностям образовательного процесса по дисциплинам экономического профиля в учреждении СПО.

**Теоретико-методологическую базу исследования** составили: теория социального научения (А. Бандура), концепция межличностного взаимодействия (Г. Тэджфел, Дж. Тернер, А. Н. Леонтьев, В. Н. Мясищев и др.), теория психологической совместимости (Ф. Д. Горбов, М. А. Новиков А. А. Бодалев, В. А. Лабунская и др.), подходы к педагогической профилактике девиантного поведения (Б. Г. Ананьев, И. А. Зимняя, В. В. Сериков, Т. И. Шульга и др.), теория социально-психологического климата (А. В. Петровский, В. П. Третьяков и др.), идеи гуманистической педагогики (К. Роджерс, Ш. А. Амонашвили и др.), а также современные исследования конфликтологии в образовательной среде (В. Г. Каменская, А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов, Н. И. Леонов и др.).

**Практическая значимость исследования** заключается в том, что разработанная система профилактики межличностных конфликтов у студентов при изучении экономических дисциплин может быть внедрена в

деятельность преподавателей и кураторов образовательных организаций СПО для повышения эффективности взаимодействия в учебных группах, формирования благоприятного социально-психологического климата и снижения уровня конфликтности в образовательной среде.

В соответствии с целью и задачами исследования применялся комплекс **методов**, обеспечивающих достоверность и глубину анализа проблемы:

– *на теоретическом уровне*: анализ, синтез, сравнение и систематизация научно-педагогических и психологических источников, посвященных проблемам профилактики межличностных конфликтов, коммуникативного развития и формирования социально-психологической компетентности студентов;

– *эмпирическая часть*: наблюдение за взаимодействием студентов, проведение анкетирования и бесед, анализ учебных ситуаций и педагогических кейсов, элементы педагогического проектирования и моделирования.

– *количественная и качественная обработка*: методы вычисления средних значений, табулирования и визуализации результатов в виде диаграмм и графических схем.

**База исследования:** исследование проводилось в течение 2024–2025 гг. на базе государственного бюджетного профессионального образовательного учреждения «Челябинский автотранспортный техникум» (сокр. – ГБПОУ «ЧАТТ»), расположенного по адресу: г. Челябинск ул. Энгельса, 79.

**Структура исследования.** Выпускная квалификационная работа включает в себя основные разделы: введение, две главы (теоретическую и практическую) с выводами по ним, заключение, список использованных источников (всего 41 источник). Работа изложена на 63 страницах. Текст иллюстрирован 4 рисунками и 8 таблицами.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФИЛАКТИКИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ КОНФЛИКТОВ СТУДЕНТОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОБЛЕМЫ

## 1.1 Состояние проблемы профилактики межличностных конфликтов студентов в теории и практике профессионального образования

Современное профессиональное образование все в большей степени ориентировано на развитие личности студента как субъекта общения, сотрудничества и профессионального самовыражения. В этой связи проблема профилактики межличностных конфликтов в образовательной среде приобретает особую значимость, поскольку конфликты между обучающимися не только затрудняют организацию учебного процесса, но и оказывают негативное влияние на психологическое состояние участников, уровень сплоченности коллектива и качество усвоения знаний [19].

Теоретический анализ научной литературы показывает, что межличностные конфликты в студенческой среде рассматриваются исследователями как сложное социально-психологическое явление, возникающее в результате столкновения интересов, ценностных установок и ролевых ожиданий в процессе совместной деятельности. В условиях СПО данная проблема проявляется особенно остро, поскольку именно на этом уровне происходит активное формирование коммуникативной компетентности, эмоциональной зрелости и профессиональной идентичности обучающихся. Вместе с тем в теории и практике профессионального образования наблюдается недостаток системных подходов к организации профилактики конфликтов: большинство существующих методик направлено на их разрешение, а не предупреждение. Это создает необходимость в разработке целостной

педагогической системы профилактики межличностных конфликтов, основанной на гуманистических принципах, диалоговых формах взаимодействия и развитии культуры общения в образовательной среде [15].

Проблема межличностных конфликтов в образовательной среде тесно связана с рядом понятий, которые формируют семантическое поле этого феномена и позволяют глубже раскрыть его психологическое и педагогическое содержание. Для построения научного тезауруса ключевым становится понятие «взаимодействие», поскольку именно в процессе взаимодействия формируются условия, при которых могут возникнуть противоречия между участниками образовательного процесса. В социально-психологической традиции термин «взаимодействие» (interaction) получил развитие в трудах Дж. Мида [17] и Г. Блумера, где рассматривался как основа формирования человеческого поведения через процесс обмена символами и смысловыми интерпретациями [4]. В педагогике понятие взаимодействия трактуется как динамическая система коммуникации между субъектами образования, обеспечивающая взаимное влияние и развитие личности [37].

Близким по смыслу является термин «коммуникативное противоречие», обозначающий рассогласование смыслов и целей в процессе общения, которое может перерасти в конфликт при отсутствии конструктивных стратегий общения. Концептуальные основы анализа коммуникативных противоречий были заложены в исследованиях П. Вацлавика и Э. Берна, которые подчеркивали, что нарушения в структуре коммуникации ведут к формированию напряжения и деструктивных сценариев взаимодействия [20].

Термин «социальное напряжение» также занимает важное место в изучении межличностных конфликтов. Впервые его системно использовал Э. Дюркгейм в рамках социологической теории аномии [6], а позднее он получил развитие в работах Т. Парсонса и Р. Мертона. В педагогическом

контексте социальное напряжение проявляется как эмоциональное и когнитивное состояние, возникающее при несоответствии ожиданий и реальности взаимодействия в учебной группе [22].

Особое значение имеет понятие «психологическая несовместимость», обозначающее несоответствие личностных особенностей, темпераментов и коммуникативных стилей участников взаимодействия. Теоретические основы изучения этого феномена были заложены А. А. Бодалевым и В. А. Лабунской, которые рассматривали совместимость как условие гармоничного сотрудничества и эмоционального равновесия в коллективе [13]. Несовместимость, напротив, формирует предпосылки для возникновения конфликтов, особенно в ситуациях группового принятия решений и совместного обучения [31].

В педагогико-психологическом аспекте важно также понятие «фрустрация», обозначающее эмоциональное состояние, возникающее при блокировке значимых целей личности. Исторически термин был введен К. Левиным и развивался в исследованиях Н. Миллера и Дж. Долларда в рамках фрустрационно-агрессивной теории поведения. В образовательной среде фрустрация нередко становится катализатором межличностных противоречий, когда неудачи в учебной деятельности переносятся в сферу межличностных отношений [14].

Опираясь на общие характеристики приведенных понятий, можно рассматривать межличностный конфликт как форму социального взаимодействия, в которой проявляется столкновение несовместимых позиций, целей, установок и способов поведения между индивидами в условиях совместной деятельности. Согласно психологическому словарю под редакцией А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского, межличностный конфликт определяется как «открытое или скрытое противоборство субъектов взаимодействия, вызванное несовместимостью их мотивов, интересов, ценностей и ролевых ожиданий» [24].

Исходя из этого, под профилактикой межличностных конфликтов следует понимать целенаправленную систему психолого-педагогических воздействий, направленных на предупреждение возникновения деструктивных форм взаимодействия, формирование у участников образовательного процесса навыков конструктивного общения, эмпатии и саморегуляции, а также создание условий для гармонизации межличностных отношений в учебной среде. Данная дефиниция отражает интегративный характер понятия, соединяющий социально-психологические, коммуникативные и педагогические основания профилактической деятельности [36].

Историографический анализ проблемы профилактики межличностных конфликтов студентов показывает, что ее научное осмысление прошло длительный путь развития – от фрагментарных психологических наблюдений к системным педагогическим концепциям формирования культуры общения и эмоциональной устойчивости личности в образовательной среде. Генезис данного феномена можно проследить через несколько последовательных этапов, каждый из которых характеризуется доминированием определенных научных подходов и общественных условий, определявших специфику понимания конфликтов и их профилактики.

Первый этап, условно охватывающий первую половину XX века, можно обозначить как формирование теоретических основ конфликта как социального явления. В этот период исследование конфликтов осуществлялось преимущественно в рамках социологии и психологии труда. Работы Г. Зиммеля, Л. Козера и К. Левина заложили фундамент для понимания конфликта как естественного элемента социального взаимодействия, способного выполнять как деструктивную, так и конструктивную функцию [41]. Однако профилактический аспект в этот период практически не рассматривался, поскольку конфликт

воспринимался как неизбежный результат социальных противоречий, а не как процесс, поддающийся управлению в педагогической среде [35].

Второй этап, приходящийся на 1950–1970-е годы, связан с развитием психологии личности и становлением гуманистического направления в педагогике. В трудах К. Роджерса, Э. Фромма, А. Маслоу и Ш. А. Амонашвили акцент смещается на внутренние психологические причины конфликтов – неудовлетворенность базовых потребностей, дефицит принятия и непонимание индивидуальных различий [3; 16; 28; 34]. В этот период формируется представление о профилактике конфликтов как о процессе воспитания эмпатии, толерантности и коммуникативной культуры. В педагогике профессионального образования начинают появляться первые методические рекомендации, направленные на создание доверительных отношений между преподавателем и студентами, развитие способности к диалогу и взаимопониманию [30].

Третий этап, охватывающий 1980–1990-е годы, характеризуется интеграцией конфликтологического знания в педагогическую практику. Формируется самостоятельное направление – педагогическая конфликтология, развивавшаяся в работах А. Я. Анцупова, А. И. Шипилова, Н. В. Самоукиной, В. П. Латышевой. В это время профилактика конфликтов начинает рассматриваться как управляемый процесс, включающий диагностику конфликтных ситуаций, психолого-педагогическую коррекцию и формирование у студентов навыков саморегуляции и сотрудничества. В образовательных организациях среднего звена активизируются исследования социально-психологического климата, а внимание к личности студента как к субъекту общения становится центральным элементом воспитательной системы [23].

Современный, четвертый этап, развивающийся с начала XXI века, характеризуется переходом к системному и междисциплинарному пониманию профилактики межличностных конфликтов. В условиях

цифровизации образования и усиления коммуникативных нагрузок внимание исследователей сосредоточено на создании целостных моделей профилактики, включающих психологическую диагностику, медиативные технологии и педагогическую фасилитацию. В трудах О. В. Хухлаевой, Е. В. Титовой, Л. М. Митиной, Г. М. Андреевой формируются концепции эмоционального интеллекта и психологической безопасности, которые становятся методологической основой профилактической работы в образовательной среде. В системе СПО профилактика конфликтов приобретает прикладное значение, интегрируясь в программы воспитательной деятельности, дисциплины психолого-педагогического цикла и тренинговые практики по развитию коммуникации [26].

Таким образом, теоретический анализ состояния проблемы профилактики межличностных конфликтов студентов в системе СПО позволил установить, что данный феномен имеет сложную социально-психологическую природу и развивается в контексте взаимодействия, коммуникативных противоречий, социального напряжения, психологической несовместимости и фрустрации. Историко-научный обзор показал эволюцию взглядов на конфликт – от его восприятия как неизбежного социального явления к пониманию как управляемого педагогического процесса, требующего целенаправленной профилактической работы. Современный этап характеризуется становлением комплексных моделей предупреждения конфликтов, основанных на гуманистических принципах, развитии эмоционального интеллекта и педагогической фасилитации. В современной теории и практике профессионального образования под профилактикой межличностных конфликтов студентов следует понимать систему психолого-педагогических воздействий, направленных на предупреждение деструктивных форм взаимодействия, укрепление культуры общения и создание условий для гармонизации межличностных отношений студентов в образовательной среде.

## 1.2 Особенности межличностных отношений студентов в процессе изучения экономических дисциплин

В условиях трансформации системы СПО методика преподавания экономических дисциплин приобретает ключевое значение, формируя не только профессиональные знания, но и характер межличностных отношений студентов в процессе совместного обучения. Исследования Э. Г. Скибицкого, М. А. Паутовой, А. В. Шолудяковой, Л. Ф. Яруллиной, а также современных педагогов-экономистов – Т. В. Крепс, Я. В. Печинской, Н. А. Мироновой, В. Н. Нефедовой, Е. В. Евпловой и др. – показывают, что эффективное преподавание экономических дисциплин предполагает сочетание теоретического освоения понятийного аппарата и практико-ориентированных методов обучения, активизирующих совместную деятельность студентов.

Методика преподавания в этом направлении ориентирована на применение дискуссионных форм, ролевых и деловых игр, групповых проектов и ситуационных задач, которые создают условия для развития навыков общения, сотрудничества, лидерства и конструктивного разрешения противоречий. В отличие от традиционных лекционно-репродуктивных подходов, современная методика обучения экономических дисциплин выстраивается на принципах деятельностного и компетентностного подходов, что способствует формированию у студентов опыта социального взаимодействия, где межличностные отношения становятся важным фактором учебной эффективности [11].

В структуре профессиональной подготовки экономические дисциплины занимают особое место, так как их содержание предполагает работу с экономическими категориями, моделями и системами принятия

решений, требующими совместного анализа и аргументации. По мнению Э. Г. Скибицкого и М. А. Паутовой, учебные задачи экономического профиля, выполняемые в группах, формируют условия для проявления коммуникативных стратегий студентов – от кооперации и согласования до соперничества и критического обсуждения. В учебных группах, где преподаватель применяет активные методы обучения, межличностные отношения студентов приобретают характер социального партнерства: они строятся на доверии, взаимопомощи, умении выслушивать аргументы других и принимать совместные решения. Напротив, при преобладании фронтальных форм работы и односторонней коммуникации наблюдается рост дистанцированности, формирование ситуативных конфликтов и снижение эмоциональной сплоченности группы [29].

С точки зрения психолого-педагогического анализа, специфика преподавания экономических дисциплин в учреждениях СПО связана с развитием профессионального мышления, основанного на моделировании реальных экономических процессов. Как отмечает М. А. Федорова, совместное решение кейсов и проектных задач формирует у студентов способность распределять роли, договариваться о стратегии и выработать коллективные решения, что способствует укреплению межличностных связей. При этом характер взаимодействия зависит от выбранных педагогических технологий. Например, использование метода кейсов создает ситуацию «вынужденного сотрудничества», где успех группы определяется эффективностью коммуникации и способностью к компромиссу. Метод деловых игр формирует пространство социального взаимодействия, в котором студенты одновременно конкурируют и сотрудничают, осваивая культуру профессиональных переговоров [33].

По данным А. В. Шолудяковой, процесс изучения экономических дисциплин активизирует когнитивно-коммуникативную сферу студентов, требуя высокой степени вовлеченности и способности к взаимопониманию. Это проявляется в том, что результаты усвоения

материала напрямую зависят от эмоционального климата в учебной группе. Если взаимоотношения носят характер поддержки и сотрудничества, учащиеся демонстрируют большую устойчивость к стрессу, проявляют инициативу и конструктивность в обсуждении проблемных ситуаций. Однако при отсутствии педагогического сопровождения или при авторитарном стиле преподавания нередко наблюдается формирование групповых подгрупп, снижение уровня доверия и появление скрытых конфликтов, что в дальнейшем затрудняет совместную профессиональную деятельность [38].

Анализ исследований Л. Ф. Яруллиной показывает, что межличностные отношения студентов в процессе изучения экономических дисциплин носят амбивалентный характер: с одной стороны, они способствуют личностному росту, развитию эмпатии и социальной ответственности, с другой – могут выступать источником конкуренции и эмоционального напряжения. Это связано с особенностями самой экономической науки, где ключевое значение имеет способность аргументировать и отстаивать свою позицию. В учебных дискуссиях, моделирующих экономические переговоры, участники осваивают правила ведения диалога, приемы убеждения и компромисса. Каждый элемент методики преподавания – от формулировки заданий до способа их обсуждения – опосредует развитие межличностных отношений, создавая или предотвращая конфликтные ситуации [40].

На основе анализа педагогических исследований можно выделить закономерность: чем более интерактивной и коммуникативно насыщенной является методика преподавания, тем выше уровень позитивных межличностных взаимодействий в учебной группе. Это подтверждают данные Я. В. Печинской, отмечающей, что использование технологий группового проектирования в процессе обучения экономике способствует формированию культуры диалога, развитию самоконтроля и взаимной ответственности студентов. В то же время преподаватель выступает

медиатором, регулирующим баланс между когнитивной сложностью учебных заданий и эмоциональной устойчивостью группы [21].

Наглядное отражение взаимосвязи между методами преподавания экономических дисциплин и типами межличностных взаимодействий представляется в таблице 1.

Таблица 1 – Взаимосвязи между методами преподавания экономических дисциплин и типами межличностных взаимодействий

Педагогический метод	Характер взаимодействия студентов	Влияние на межличностные отношения
Метод кейсов	Совместный анализ проблемных ситуаций	Формирует партнерство, взаимопомощь, коллективную ответственность
Деловая игра	Сочетание кооперации и соперничества	Развивает навыки коммуникации, аргументации, умение соблюдать баланс интересов
Групповое проектирование	Распределение ролей, коллективное принятие решений	Повышает сплоченность, укрепляет доверие и лидерские качества
Дискуссионные формы	Аргументированное выражение мнений	Способствуют развитию толерантности, уменьшают риск личностных столкновений
Репродуктивные задания	Индивидуальное выполнение под контролем преподавателя	Усиливают индивидуализм, снижают интенсивность коммуникации и уровень эмпатии

Как показывают данные в таблице 1, межличностные отношения студентов при изучении экономических дисциплин формируются в условиях постоянного взаимодействия и эмоционального обмена. При этом решающим фактором становится позиция преподавателя, который организует не просто процесс передачи знаний, но и пространство диалогического сотрудничества. Преподаватель, использующий фасилитативный стиль, способствует выработке у студентов готовности к компромиссу и взаимопониманию, тогда как директивные методы ведут к искажению коммуникации и формированию латентных конфликтов.

Следует отметить, что методика преподавания экономических дисциплин выступает не только инструментом обучения, но и фактором социального развития личности, влияя на формирование у студентов

навыков конструктивного взаимодействия, взаимной поддержки и эмпатии [18].

Таким образом, особенности межличностных отношений студентов в процессе изучения экономических дисциплин определяются характером применяемых педагогических форм и методов обучения. Современная методика преподавания экономических дисциплин, основанная на деятельностном и диалогическом подходах, способствует становлению партнерских отношений, развитию толерантности и формированию эмоционально благоприятного микроклимата в студенческой группе. Интерактивные формы обучения, направленные на решение практико-ориентированных задач, стимулируют сотрудничество и взаимопомощь, в то время как авторитарные или репродуктивные методики усиливают дистанцию между участниками образовательного процесса. Следовательно, оптимизация методики преподавания экономических дисциплин становится одним из ключевых факторов профилактики межличностных конфликтов в системе СПО, обеспечивая переход от формального взаимодействия к осознанному партнерству и развитию профессионально значимых коммуникативных компетенций.

### 1.3 Средства профилактики межличностных конфликтов в образовательной среде СПО

В условиях модернизации системы СПО средства профилактики межличностных конфликтов становятся важнейшим компонентом формирования благоприятной образовательной среды, обеспечивающей личностное и профессиональное развитие обучающихся. Исследования О. А. Колобова, Ю. Н. Егоровой, А. В. Эджибадзе, В. Р. Кучмы, О. Ф. Киреевой, А. А. Амельченко, О. В. Аллахвердовой, Д. Гоулмана и др.

показывают, что успешная профилактика конфликтов в учебных коллективах невозможна без системного подхода, интегрирующего психолого-педагогические, коммуникативные и организационные средства воздействия. Современные подходы к организации образовательного процесса в учреждениях СПО ориентированы на создание безопасного коммуникативного пространства, в котором развиваются навыки конструктивного взаимодействия, саморегуляции и эмпатии. При этом, особую роль играют методы педагогической поддержки, фасилитации и медиации, направленные на предупреждение и нейтрализацию конфликтогенных факторов.

Психолого-педагогические средства профилактики межличностных конфликтов в образовательной среде рассматриваются как совокупность методов, технологий и приемов, обеспечивающих формирование у студентов устойчивых коммуникативных навыков и эмоциональной устойчивости. В трудах О. А. Колобова, А. М. Дорожкина и Н. Е. Григорьева. подчеркивается, что профилактика конфликтов должна начинаться с создания атмосферы доверия, поддержки и принятия, что возможно только при систематической работе преподавателя по формированию психологической безопасности в группе. Преподаватель, выступающий в роли фасилитатора, способствует осознанию студентами собственных эмоций и мотивов, развивает способность к рефлексии и саморегуляции поведения [10]. По мнению Ю. Н. Егорова с соавт., основой профилактики конфликтов является развитие у обучающихся культуры общения, включающей нормы уважительного взаимодействия, конструктивного выражения несогласия и принятия ответственности за собственное поведение [7].

Одним из эффективных средств профилактики конфликтов является организация совместной учебной деятельности на принципах сотрудничества и взаимопомощи. Как отмечают А. В. Эджибадзе и А. С. Турчин совместное выполнение заданий способствует

формированию просоциального поведения и снижает вероятность возникновения деструктивных форм взаимодействия [39]. В системе СПО это реализуется через групповые проекты, деловые игры, ролевые моделирования, коллективные исследования и учебные дискуссии. Такие формы позволяют студентам не только осваивать профессиональные знания, но и развивать социально значимые компетенции – эмпатию, толерантность, коммуникативную гибкость, ответственность. Важно, что данные формы обучения формируют у обучающихся способность воспринимать конфликт как ресурс развития, а не как угрозу целостности группы.

Важную роль играют и организационно-педагогические средства, обеспечивающие профилактику конфликтов на уровне структуры и регламента образовательного взаимодействия. По мнению В. Р. Кучма с соавт., эффективность профилактической работы во многом зависит от четкости распределения ролей в учебной группе, справедливости оценочных критериев, прозрачности коммуникационных процедур и последовательности педагогического контроля [12]. Преподаватель, создающий предсказуемую и структурированную учебную среду, снижает уровень неопределенности и тревожности у студентов, тем самым минимизируя риск конфликтных ситуаций. В рамках профессионального образования это выражается в ясных требованиях к оцениванию, четко определенных этапах выполнения заданий и системе обратной связи, которая должна быть направлена не на санкционирование, а на поддержку и развитие.

Технологические средства профилактики межличностных конфликтов тесно связаны с применением цифровых инструментов и интерактивных платформ, которые расширяют возможности педагогического сопровождения студентов. Современные исследования (О. Ф. Киреева, Е. В. Евсеева, О. А. Князева, Т. П. Суханова и др.) свидетельствуют, что цифровая коммуникация при правильной

организации способствует формированию более открытых и безопасных форм взаимодействия [9]. Электронные форумы, мессенджеры и системы онлайн-обратной связи позволяют преподавателю оперативно реагировать на возникающие трудности, выявлять ранние признаки напряженности и регулировать коммуникацию в учебной группе. Цифровые формы обратной связи повышают субъективное ощущение вовлеченности студентов, что способствует укреплению межличностных связей и снижает вероятность социальных фрустраций (таблица 2).

Таблица 2 – Средства профилактики межличностных конфликтов в образовательной среде СПО

Группа средств	Основное содержание	Педагогическая функция	Результат воздействия
Психолого-педагогические	Фасилитация, педагогическая поддержка, тренинги общения, развитие эмпатии	Формирование эмоциональной устойчивости и культуры взаимодействия	Снижение тревожности, развитие доверительных отношений
Организационно-педагогические	Четкая структура занятий, справедливое оценивание, групповое распределение ролей	Предупреждение ролевых противоречий и недопонимания	Укрепление дисциплины и сплоченности коллектива
Коммуникативные	Дискуссии, дебаты, совместные решения кейсов, переговорные практики	Развитие умений конструктивного диалога и разрешения разногласий	Повышение толерантности и гибкости общения
Технологические	Электронные коммуникационные платформы, цифровая обратная связь, медиативные онлайн-инструменты	Мониторинг взаимодействий и своевременная коррекция поведения	Раннее выявление конфликтных тенденций, повышение взаимного уважения

Анализ представленных данных позволяет утверждать, что профилактика межличностных конфликтов должна рассматриваться не как отдельная деятельность, а как системный процесс, пронизывающий все элементы образовательного взаимодействия. Преподаватель, организующий учебную деятельность на основе принципов диалогичности, сотрудничества и взаимного уважения, фактически

выполняет функции медиатора, формируя у студентов способность конструктивно решать возникающие противоречия. Исследования А. А. Амельченко показывают, что именно через формирование эмпатии и рефлексии достигается долговременный эффект профилактики: студенты учатся осознавать собственные эмоциональные состояния, принимать чувства других и регулировать свое поведение без внешнего давления [2].

Важным направлением профилактической работы становится внедрение элементов медиации и фасилитации в педагогическую практику. Медиация, как отмечает О. В. Аллахвердова, позволяет создать пространство равноправного диалога, где каждая сторона имеет возможность выразить позицию без страха быть осужденной. Фасилитация, в свою очередь, способствует развитию группового взаимодействия, в котором преподаватель направляет процесс, не навязывая решений. Эти технологии применяются как на уровне учебных ситуаций, так и при организации внеклассных мероприятий, направленных на укрепление командного духа и профилактику межличностного напряжения [1].

Кроме того, важным средством профилактики является развитие у студентов эмоционального интеллекта как способности к распознаванию, интерпретации и управлению эмоциями в контексте межличностных взаимодействий. Исследования Д. Гоулмана и отечественных авторов, таких как И. А. Зимняя, показывают, что высокий уровень эмоционального интеллекта напрямую связан с низкой конфликтностью и способностью поддерживать устойчивые отношения [5]. В образовательной практике СПО данное направление реализуется через тренинги самопознания, коммуникативные игры и интеграцию элементов рефлексивных заданий в структуру занятий по экономическим дисциплинам.

Таким образом, средства профилактики межличностных конфликтов в образовательной среде СПО представляют собой целостную систему, включающую психолого-педагогические, организационные,

коммуникативные и технологические компоненты. Их эффективное применение позволяет формировать культуру взаимодействия, основанную на доверии, взаимоуважении и ответственности, а также предотвращать возникновение конфликтов на ранних стадиях. Комплексное использование данных средств способствует развитию эмоциональной зрелости, укреплению сплоченности студенческих коллективов и созданию безопасного образовательного пространства, в котором межличностные отношения становятся фактором профессионального и личностного роста обучающихся.

#### Выводы по первой главе

1. Установлено, что проблема профилактики межличностных конфликтов студентов в системе СПО имеет сложную социально-психологическую природу и развивается в контексте взаимодействия, коммуникативных противоречий, социального напряжения, психологической несовместимости и фрустрации. В современной теории и практике профессионального образования под профилактикой межличностных конфликтов студентов следует понимать систему психолого-педагогических воздействий, направленных на предупреждение деструктивных форм взаимодействия, укрепление культуры общения и создание условий для гармонизации межличностных отношений студентов в образовательной среде.

2. Особенности межличностных отношений студентов в процессе изучения экономических дисциплин определяются характером применяемых педагогических форм и методов обучения. Современная методика преподавания экономических дисциплин, основанная на деятельностном и диалогическом подходах, способствует становлению

партнерских отношений, развитию толерантности и формированию эмоционально благоприятного микроклимата в студенческой группе.

3. Средства профилактики межличностных конфликтов в образовательной среде СПО представляют собой целостную систему, включающую психолого-педагогические, организационные, коммуникативные и технологические компоненты. Их эффективное применение позволяет формировать культуру взаимодействия, основанную на доверии, взаимоуважении и ответственности, а также предотвращать возникновение конфликтов на ранних стадиях. Комплексное использование данных средств способствует развитию эмоциональной зрелости, укреплению сплоченности студенческих коллективов и созданию безопасного образовательного пространства, в котором межличностные отношения становятся фактором профессионального и личностного роста обучающихся.

## **ГЛАВА 2. ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗРАБОТКИ СИСТЕМЫ ПРОФИЛАКТИКИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ КОНФЛИКТОВ У СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В УСЛОВИЯХ ЧЕЛЯБИНСКОГО АВТОТРАКТОРНОГО ТЕХНИКУМА**

2.1 Оценка уровня развития межличностных отношений у студентов в процессе изучения экономических дисциплин

В 2024–2025 гг. на базе государственного бюджетного профессионального образовательного учреждения «Челябинский автотранспортный техникум» (454048, Челябинская область, г. Челябинск, ул. Энгельса, 79) проводилась практическая работа по разработке системы профилактики межличностных конфликтов у студентов при изучении экономических дисциплин.

На первом этапе был реализован констатирующий эксперимент, направленный на выявление особенностей коммуникативных и межличностных отношений студентов при изучении экономических дисциплин и определение факторов, влияющих на их динамику.

В исследование было введено ограничение: в качестве экономической дисциплины мы отобрали дисциплину ОП.13 «Финансирование, кредитование и налогообложение» специальности 23.02.01 «Организация перевозок и управление на транспорте (по видам)».

Опора на труды отечественных и зарубежных исследователей в области педагогики и психологии профессионального образования – Э. Ф. Зеера, А. А. Бодалева, А. Я. Анцупова, Н. Е. Щурковой, В. А. Кан-Калика, О. В. Хухлаевой, Р. Хэкмана, Д. Гоулмана и др. – позволила определить инструментарий для диагностики межличностных отношений в

студенческой группе. Исследователи подчеркивают, что качество образовательного взаимодействия напрямую зависит от уровня развития эмпатии, коммуникативной компетентности, социальной ответственности и психологической совместимости членов коллектива. Исходя из этого, использовался комплекс диагностических методик, включающий сочетание количественных и качественных методов (рисунок 1).



Рисунок 1 – Методика эмпирического исследования

Как мы видим из рисунка 1, на первом этапе был проведен анализ учебно-методической документации по дисциплине ОП.13 «Финансирование, кредитование и налогообложение». Цель анализа заключалась в определении степени интеграции коммуникативных практик в структуру дисциплины и выявлении потенциальных условий, способствующих развитию межличностных отношений студентов. Изучение рабочей программы, контрольно-оценочных средств, тематических планов и методических рекомендаций, используемых преподавателями по данной дисциплине, позволило выявить, в какой мере образовательный процесс предусматривает использование форм

группового взаимодействия, совместного анализа экономических кейсов и проектных заданий.

Структура содержания дисциплины демонстрирует значительный удельный вес практико-ориентированных тем: расчет налоговой базы, оформление кредитных договоров, расчет тарифов, составление финансовых планов, оформление платежных документов, анализ структуры бюджетов разных уровней и др. [25]. Все перечисленные задания предполагают высокую когнитивную сложность и требуют анализа различных экономических ситуаций. При этом методические рекомендации не содержат прямого предписания использовать групповые формы работы. Однако характер практических заданий опосредованно предполагает возможность коллективного обсуждения, аргументации, сопоставления вариантов решения и ролевого распределения функций в процессе работы.

Раздел учебной документации, посвященный самостоятельной работе студентов, содержит прямое упоминание о возможности выполнения *«творческих заданий (индивидуальных, групповых)»*. Данное положение документально закрепляет существование групповых форм работы в структуре дисциплины, хотя оно относится к внеаудиторному этапу. В аудиторной части программы групповые формы не формализованы, однако сама логика практических тем (например, составление финансовых планов, анализ кредитных схем, расчет налогов и составление отчетных документов) создает потенциал для коллективной деятельности, поскольку предполагает последовательное обсуждение экономических данных, распределение вычислительных операций, сравнение вариантов расчетов и анализ ошибок.

Содержательный анализ тематического плана подтверждает, что дисциплина ориентирована на решение задач, требующих обсуждения проблемных ситуаций. Особенно это касается тем, связанных с государственными финансами, кредитованием и налоговыми расчетами.

Все эти темы включают блоки практической работы, которые по своей методике относятся к кейсовому или проблемно-ориентированному обучению. Хотя слова «кейс» или «проблемная ситуация» документ не содержит, по содержанию заданий они фактически представляют собой работу со смоделированными финансовыми ситуациями или с приближенными к реальной практике расчетами (таблица 3).

Таблица 3 – Формы организации учебной деятельности по дисциплине ОП.13 «Финансирование, кредитование и налогообложение»

Вид учебной деятельности	Нормативно закреплённая форма организации	Содержание деятельности (по тексту программы)	Наличие прямого указания на групповые формы
Лекции	Фронтальная	Теоретическое изложение финансовой, кредитной и налоговой систем	отсутствует
Практические занятия	Аудиторная форма без уточнения способа взаимодействия	Расчет тарифов, оформление кредитных договоров, расчеты налогов, составление финансовых документов	отсутствует
Самостоятельная работа	Индивидуальная и групповая	Конспекты, рефераты, творческие задания (индивидуальные и групповые)	присутствует (в явном виде)
Практическая подготовка	Производственная	Выполнение практико-ориентированных заданий	не регламентировано

Как показано в таблице 3, учебная документация по рассматриваемой экономической дисциплине не содержит прямого нормативного закрепления групповых форм организации учебной

деятельности в аудиторной части курса, однако структура практических заданий, их аналитический и проблемный характер создают объективные предпосылки для реализации совместной деятельности, включая обсуждение финансовых и налоговых ситуаций, распределение функций и совместный анализ решений. Единственным пунктом, где групповые формы зафиксированы формально, является самостоятельная работа обучающихся, содержащая творческие задания, допускающие коллективное выполнение.

Вторым этапом стало наблюдение за учебными занятиями по дисциплине, проводимыми в учебных группах второго курса. Использовалась форма стандартизированного включенного наблюдения: за каждым занятием велась протокольная запись по заранее разработанной карте наблюдения, в которую были внесены индикаторы, выведенные из работ Г. М. Андреевой и А. А. Бодалева. В карту включались: частота спонтанных обращений студентов друг к другу по учебным вопросам, проявления взаимопомощи при выполнении заданий, характер невербального поведения в ситуациях обсуждения, способы реагирования на критику, а также формы участия преподавателя в регулировании взаимодействия (таблица 4).

Таблица 4 – Результаты включенного наблюдения за учебными занятиями по дисциплине «Финансирование, кредитование и налогообложение»

Занятие Параметры наблюдения	Тема 2.2 «Банковская система РФ»	Тема 2.3 «Валютная система и международные кредитные отношения»	Тема 3.1 «Общие принципы построения налоговой системы»
Частота спонтанных обращений студентов друг к другу	Средняя; обращения возникали при обсуждении видов банковских операций	Низкая; работа велась преимущественно индивидуально при обсуждении валютных рисков	Средняя; студенты задавали вопросы друг другу при попытке классифицировать налоги

Продолжение таблицы 4

Проявления взаимопомощи при выполнении заданий	Выраженные; при расчете лизинговых платежей возникала взаимная помощь в проверке результатов	Слабые; индивидуальная направленность задания (разбор валютных режимов) ограничила необходимость сотрудничества	Умеренные; при заполнении схемы «виды налогов» наблюдалось уточнение терминов и помощь в классификации
Характер невербального поведения в процессе обсуждения	Открытое, ориентированное на взаимодействие (кивки, зрительный контакт)	Сдержанное; студенты чаще обращались к материалам, чем к одноклассникам	Активное; жесты, акцентирующие внимание на ключевых понятиях, обращение взглядов к соседям по парте
Способы реагирования на критику и замечания	Конструктивные; студенты аргументировали позиции и спокойно принимали корректировки	Нейтральные; замечания воспринимались без эмоционального отклика	Смешанные; часть студентов охотно вступала в уточняющий диалог, у некоторых наблюдалась кратковременная напряженность
Характер участия преподавателя в регулировании взаимодействия	Фасилитативный: задавал уточняющие вопросы, стимулировал коллективный анализ	Директивный: объяснял сложные моменты самостоятельно, не активизируя взаимодействие	Смешанный: преподаватель задавал обсуждение, но в ключевых моментах переходил к прямым инструкциям
Интенсивность обсуждения учебной задачи	Высокая, особенно при разборе функций банков	Низкая, обсуждение быстро переходило в индивидуальную работу	Средняя; обсуждение активизировалось при рассмотрении принципов налогообложения
Наличие микрогрупп и устойчивых коммуникативных связей	Выявлена устойчивая микрогруппа активных участников, а также несколько временных коммуникативных связок	Практически отсутствовали; взаимодействие фрагментарное	Наблюдалось формирование временных микрогрупп для совместного заполнения таблиц

Продолжение таблицы 4

Общая активность студентов в коммуникации	Выше средней; большинство принимало участие в обсуждении	Ниже средней; группа демонстрировала сосредоточенность на самостоятельном чтении и записи	Средняя; участие варьировалось в зависимости от сложности вопроса
---	--	---	---

Как мы видим из таблицы 4, данные наблюдения демонстрируют, что характер межличностного взаимодействия студентов непосредственно зависит от структуры учебной задачи и методической организации занятия. На занятии по теме «Банковская система РФ» выявлена наиболее высокая коммуникационная активность: содержание темы предполагает анализ операций и функций банков, что стимулирует обсуждение и проверку вычислений. Наблюдается фасилитативная позиция преподавателя, поддерживающая позитивную динамику взаимодействия.

Занятие по теме «Валютная система и международные кредитные отношения» характеризуется низкой интенсивностью межличностного общения. Задания имели выраженную индивидуальную направленность, что ограничивало возможность спонтанного обсуждения и снижало частоту обращений между студентами. Преподаватель преимущественно использовал объяснительно-иллюстративный стиль, что также уменьшало вероятность включения студентов в групповое обсуждение.

В тематике «Общие принципы построения налоговой системы» наблюдается промежуточный уровень взаимодействия: часть заданий требовала согласования позиций и уточнения терминологии, что стимулировало умеренную взаимопомощь и формирование временных микрогрупп. Диапазон способов реагирования на критику оказался максимально широким, что указывает на неоднородность эмоционально-коммуникативного развития студентов внутри группы.

Для уточнения объективных показателей уровня межличностных отношений была использована методика социометрии Дж. Морено, адаптированная к условиям учебной группы СПО. Диагностическая

процедура включала анкетирование 16 обучающихся ГБПОУ «ЧАТТ» специальности 23.02.01 «Организация перевозок и управление на транспорте (по видам)» по принципу выбора предпочтительных партнеров для совместного выполнения заданий (таблица 5).

Таблица 5 – Социометрическая матрица группы студентов ГБПОУ «ЧАТТ» обучающихся на курсе по дисциплине ОП.13 «Финансирование, кредитование и налогообложение»

Студент №	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1	–	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
2	1	–	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
3	1	1	–	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
4	0	0	0	–	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
5	0	0	0	1	–	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
6	0	0	0	1	1	–	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
7	0	0	0	0	0	0	–	0	1	1	0	0	0	0	0	0
8	1	1	1	0	0	0	0	–	0	0	0	0	0	0	0	0
9	0	0	0	0	0	0	1	0	–	1	0	0	0	0	0	0
10	0	0	0	0	0	0	1	0	1	–	0	0	0	0	0	0
11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	–	1	1	0	0	0
12	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	–	1	0	0	0
13	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	–	0	0	0
14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	–	1	0
15	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	–	0
16	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	–

Таблица 5 позволяет выявить выраженную сегментацию структуры межличностных предпочтений в исследуемой учебной группе: центральное положение занимают четыре участника (1, 2, 3, 8), образующие плотный кластер взаимных выборов и выполняющие функцию коммуникативного ядра коллектива. Рядом с ними располагается устойчивая триада 4–5–6, а также функциональная микрогруппа 11–12–13,

демонстрирующие высокий уровень кооперации в рамках отдельных тем дисциплины. Одновременно в матрице четко фиксируется наличие периферийных участников (7, 9, 10, 14, 15), характеризующихся ограниченными односторонними выборами и слабой включенностью в коммуникативную деятельность. Особую диагностическую значимость представляет позиция студента под номером 16, полностью лишённого входящих и исходящих выборов, что указывает на социальную изоляцию и необходимость педагогической поддержки. Структура матрицы подтверждает неоднородность коммуникативной вовлеченности и наличие устойчивых и временных микрогрупп, влияющих на эффективность группового взаимодействия при изучении экономических дисциплин.

Социограмма визуализирует выявленную по матрице статусно-ролевую структуру и демонстрирует ее в форме концентрических зон, отражающих степень значимости участников в системе межличностного взаимодействия (рисунок 2).

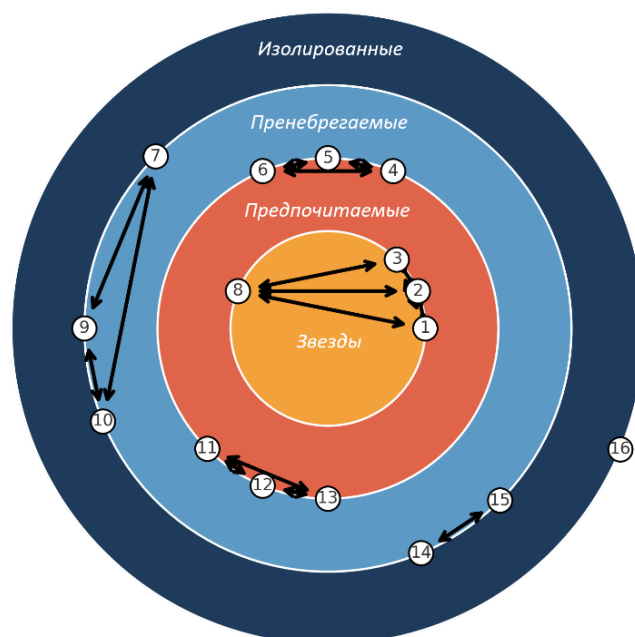


Рисунок 2 – Социограмма межличностных выборов студентов, обучающихся на курсе по дисциплине «Финансирование, кредитование и налогообложение» в ГБПОУ «ЧАТТ» в 2024–2025 уч. году

Как изображено на рисунке 2, центральный круг занят студентами, получившими наибольшее число взаимных выборов, что подтверждает их высокую референтность и доминирующую роль в групповой работе. На уровне «предпочитаемых» располагаются микрогруппы, стабильно взаимодействующие в функциональных ситуациях, тогда как участники внешних поясов демонстрируют более слабые и эпизодические связи. Внешняя зона, представленная одиночной позицией, подчеркивает наличие полной социальной изоляции одного студента. Визуальная структура социограммы наглядно отражает разрывы в системе коммуникаций, неодинаковую степень включенности обучающихся и сегментацию группы, что служит основанием для разработки адресных педагогических мероприятий по укреплению сплоченности коллектива и профилактике межличностных конфликтов.

На основе сопоставления результатов по трем методикам были выделены ключевые показатели социального взаимодействия студентов, характеризующие качество их совместной учебной деятельности: эмоциональная сплоченность, коммуникативная активность, вовлеченность и конфликтность (рисунок 3).

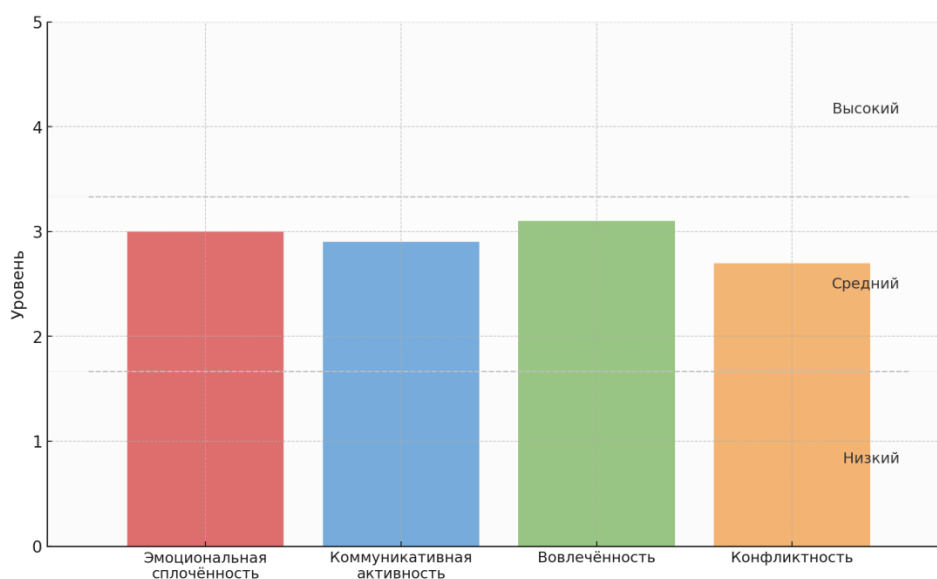


Рисунок 3 – Уровень развития межличностных отношений студентов в рамках изучения дисциплины «Финансирование, кредитование и налогообложение» по основным показателям

Диаграмма на рисунке 3 демонстрирует, что все показатели межличностных отношений находятся в пределах среднего уровня, однако их значения распределены неравномерно. Эмоциональная сплоченность и вовлеченность расположены ближе к верхней границе среднего диапазона, что свидетельствует о наличии устойчивого коммуникативного ядра и частичной готовности студентов к совместному решению учебных задач. Коммуникативная активность имеет более низкое значение внутри среднего уровня, что отражает фрагментарный характер взаимодействий и отмеченные случаи пассивности отдельных студентов. Показатель конфликтности является минимальным из четырех, однако также остается в пределах среднего диапазона, что указывает на скрытые, но не критические риски возникновения межличностных конфликтов в условиях усложнения учебных задач или при неравномерном распределении ролей в групповой работе.

Таким образом, проведенная оценка уровня развития межличностных отношений у студентов в процессе изучения экономических дисциплин позволила установить, что структура взаимодействий внутри учебной группы характеризуется выраженной сегментацией, наличием устойчивого коммуникативного ядра и периферийных участников, ограниченно включенных в совместную деятельность. Данные экспертного анализа документации, наблюдения и социометрии в совокупности показали, что межличностные отношения формируются под влиянием как особенностей методической организации рассматриваемой экономической дисциплины, так и уже сложившихся статусно-ролевых позиций студентов. Выявленные закономерности позволяют обоснованно определить направления педагогического воздействия, направленные на снижение риска возникновения межличностных конфликтов при изучении экономических дисциплин в образовательной среде Челябинского автотранспортного техникума.

## 2.2 Система профилактики межличностных конфликтов у студентов при изучении экономических дисциплин

Разработка системы профилактики межличностных конфликтов при изучении дисциплины «Финансирование, кредитование и налогообложение» осуществлялась на основе результатов констатирующего эксперимента, которые выявили выраженную неоднородность межличностных отношений в группе:

- различия в уровне включенности студентов в коллективную деятельность;
- тенденцию к формированию коммуникативного ядра и периферии;
- неустойчивость взаимодействия при выполнении заданий, требующих согласования экономических интерпретаций.

Анализ документации, наблюдение за занятиями и результаты социометрии показали, что основной зоной возникновения межличностных напряжений является выполнение практических заданий, предполагающих необходимость аргументации, сверки расчетов и коллективного выбора наиболее обоснованной финансовой позиции. Отсюда возникла необходимость разработки такой системы профилактики, которая была бы органично встроена в учебный процесс и способствовала выравниванию взаимодействия между студентами.

Создавая систему профилактики, мы опирались на уже существующие элементы организации учебной деятельности в техникуме, однако выявили, что они не образовывали единого механизма: групповые формы работы использовались эпизодически, структура ролевого распределения отсутствовала, обсуждение экономических задач часто проходило стихийно, а контроль за динамикой взаимодействия был

недостаточно системным. Поэтому мы разработали комплекс взаимосвязанных компонентов, включив в него структуру выполнения группового задания, механизм ротации ролей, правила конструктивной аргументации, коммуникативную карту и диагностико-рефлексивные инструменты (рисунок 4). Все эти элементы были собраны в единую многоуровневую систему, и в дальнейшем апробированы в реальном учебном процессе.



Рисунок 4 – Графическая модель системы профилактики межличностных конфликтов у студентов при изучении экономических дисциплин

Для частичной апробации предложенной системы была выбрана тема «Валютная система и международные кредитные отношения». Эта тема требовала от студентов навыков анализа экономических показателей, сопоставления данных и коллективного выбора интерпретации, что создает естественные условия для выявления как гармонизирующих, так и

конфликтогенных моментов во взаимодействии. Занятие проводилось в соответствии с разработанной структурой, а наблюдение велось целенаправленно: фиксировались коммуникативные инициативы, характер несогласия, степень включенности ранее изолированных студентов и динамика выполнения коллективных действий.

Ниже представлен план-конспект занятия, использованный в ходе апробации (таблица 6).

Таблица 6 – План-конспект учебного занятия по теме «Валютная система и международные кредитные отношения» дисциплины «Финансирование, кредитование и налогообложение»

Деятельность обучающихся	Деятельность преподавателя
1. Организационно-целевой этап (10 мин.)	
Слушают постановку цели занятия и общие требования к работе; знакомятся со структурой задания: индивидуальный анализ → работа в мини-группах → коллективное обсуждение; получают инструкции по ротации ролей (аналитик – проверяющий – докладчик).	Обозначает учебную цель, критерии успешности; демонстрирует алгоритм группового задания на экране; фиксирует исходное распределение ролей; проговаривает правила конструктивной аргументации.
2. Индивидуальный аналитический этап (15 мин.)	
Каждый студент получает набор статистических данных (курсовые колебания, инфляция, показатели внешнего кредитования) и проводит расчеты по предложенной модели; формирует индивидуальные выводы.	Контролирует корректность выполнения расчетов; отвечает на уточняющие вопросы; фиксирует динамику включенности ранее «периферийных» студентов.
3. Работа в мини-группах (25 мин.)	
Студенты объединяются в мини-группы по 3–4 человека; согласуют индивидуальные результаты; используют метод «профессионального перефразирования» («Я правильно понял, что ты считаешь...»); проверяющий оценивает обоснованность расчетов; докладчик фиксирует итоговое решение.	Наблюдает за взаимодействием; мягко останавливает попытки доминирования; поддерживает включение менее уверенных студентов; напоминает правила: не перебивать, аргументировать только данными.

Продолжение таблицы 6

4. Коллективное обсуждение (20 мин.)	
Представляют групповые решения; отвечают на уточняющие вопросы других групп; анализируют различия интерпретаций; используют формальные аргументы – показатели, коэффициенты, динамику.	Регулирует очередность выступлений; предотвращает переход к личным комментариям; фиксирует характер несогласия (конструктивное / эмоционально окрашенное).
5. Рефлексивно-диагностический этап (10 мин.)	
Заполняют мини-форму: «что помогло взаимодействию», «что затрудняло согласование», «какие моменты вызвали напряжение»; оценивают собственную роль и участие одноклассников.	Собирает анонимные формы; фиксирует повторяющиеся затруднения; отмечает студентов, которые сохранили периферийную позицию.

В ходе проведения занятия было осуществлено развернутое наблюдение за реализацией каждого компонента системы, что позволило оценить их практическую эффективность и выявить трудности, требующие дальнейшей доработки.

Первый элемент разработанной системы профилактики межличностных конфликтов – структурирование групповых заданий – был реализован на данном занятии через создание многоэтапного алгоритма работы с экономическими данными, позволяющего минимизировать хаотичность взаимодействия и обеспечить более равномерное включение всех студентов в учебный процесс. В отличие от традиционной практики техникума, при которой студенты сразу переходили к групповому обсуждению и часто начинали взаимодействие с неясных или неподготовленных позиций, предложенная структура предусматривала, что каждый участник выполняет обязательный индивидуальный аналитический блок. Это позволяло студентам прийти к коллективному этапу уже с собственными вычислениями и первичной интерпретацией, что, по нашим наблюдениям, значительно снижало риск возникновения межличностного давления и коммуникативных столкновений.

В рамках рассматриваемого занятия студентам был выдан статистический материал, включающий данные о динамике валютного

курса, уровне инфляции и объемах внешних кредитных операций. Для обеспечения равномерной нагрузки и исключения ситуаций копирования ответы распределялись дифференцированно: каждый студент получал уникальный набор числовых значений, отличающийся в пределах реального диапазона, что требовало самостоятельного выполнения расчетов (таблица 7).

Таблица 7 – Набор макроэкономических данных для индивидуального анализа студентами (фрагмент)

Студент	Курс валюты (6 периодов)	Инфляция (%)	Объем внешних кредитов (млрд долл.)
№1	74,2; 75,6; 78,1; 79,4; 80,3; 82,0	5,6	43,1
№2	73,8; 74,5; 76,9; 78,2; 79,6; 81,2	5,4	41,7
№3	74,5; 76,1; 78,0; 80,5; 81,7; 83,4	5,9	46,2
№4	75,1; 76,8; 77,9; 79,6; 82,5; 84,0	6,1	48,8
№5	72,9; 74,4; 76,0; 77,6; 78,9; 80,5	4,9	39,5
№6	76,0; 77,3; 78,8; 80,9; 82,1; 83,7	6,4	49,2
№7	73,2; 74,9; 76,5; 78,1; 80,0; 81,8	5,2	40,3
№8	75,4; 76,7; 77,8; 79,0; 81,2; 82,9	5,8	44,6
№9	73,1; 74,2; 75,8; 77,4; 78,6; 80,1	4,8	38,7
№10	76,4; 78,1; 79,6; 80,8; 82,0; 83,1	6,3	47,9
...	...	...	...

На основе представленных в таблице 7 данных студенты выполняли три вида расчетов: темп изменения валютного курса, соотношение динамики инфляции и курса, а также коэффициент зависимости колебаний валюты от внешних кредитных потоков. После выполнения вычислений студенты формулировали индивидуальные интерпретации макроэкономической ситуации. Примечательно, что уже на этом этапе наблюдалась вариативность аналитических подходов, которая «раскрывала» студентов и позволяла им уверенно войти в последующую групповую фазу.

Например, студент №3, работая с набором данных, в письменной интерпретации сформулировал вывод: *«Увеличение курса с 74,5 до 83,4 при одновременном росте внешних кредитов с 46,2 млрд до 49,8 млрд указывает на усиление зависимости валютного курса от внешних*

*заимствований, что делает структуру роста неустойчивой». В то время как студент №7, имеющий сопоставимость динамики, сделал иной акцент: «Повышение курса происходит преимущественно на фоне роста инфляции, и влияние кредитования выражено слабее; следовательно, динамика обусловлена внутренними макроэкономическими факторами». Такие различия свидетельствуют о том, что студенты были способны к самостоятельному аналитическому выбору, что является ключевым профилактическим фактором: при наличии собственной аргументированной позиции студент входит в групповое обсуждение не как «молчащий наблюдатель», а как носитель обоснованной точки зрения.*

Наблюдение за реализацией первого элемента системы показало, что структурированное задание действительно перераспределило активность внутри группы. Студенты, которые ранее занимали периферийные позиции, более уверенно участвовали в обсуждении, потому что им не нужно было «придумывать» позицию – она у них уже была. В свою очередь, активные обучающиеся не могли мгновенно доминировать, так как обсуждение начиналось не с их выступлений, а с сопоставления индивидуальных расчетов. Это резко уменьшило вероятность микроконфликтов, характерных для традиционных групповых работ, когда обсуждение строится вокруг наиболее громкого или уверенного участника.

Второй элемент разработанной системы профилактики – ротация ролей в групповой работе – был направлен на предотвращение устойчивого формирования доминирующих и зависимых позиций в учебной группе, а также на обеспечение равномерного распределения ответственности при выполнении коллективного аналитического задания. В исходной практике техникума распределение ролевых функций между студентами происходило стихийно, что приводило к закреплению привычных коммуникативных сценариев: часть обучающихся неизменно брала на себя инициативу и фактически управляла обсуждением, тогда как другие предпочитали занимать пассивные позиции и избегали

включенности. Такая неоднородность способствовала скрытым ролевым конфликтам и усиливала вероятность межличностных столкновений, особенно в ситуациях расхождения мнений. Разрабатывая механизм ротации ролей, мы исходили из необходимости создать условия, при которых каждый студент должен был выполнить разные функциональные задачи, требующие не только аналитических, но и коммуникативных усилий.

Ротация была реализована в ходе занятия по теме «Валютная система и международные кредитные отношения» следующим образом. Каждая мини-группа состояла из трех или четырех студентов, которым были предложены три роли: аналитика, проверяющего и докладчика. Аналитик представлял группе результаты собственных расчетов, поясняя допущения и используемые формулы; проверяющий анализировал корректность вычислений, выявлял возможные расхождения и уточнял логику интерпретации; докладчик фиксировал итоговое коллективное объяснение и готовил его для представления на общую аудиторию. В случае, если в группе четыре человека, дополнительный студент временно выполняет вспомогательную функцию, помогая докладчику формулировать итоговые выводы. Важно отметить, что назначение ролей в рамках проведенного занятия происходило не добровольно и не по предложению самих студентов: распределение осуществлялось преподавателем в начале занятия, и каждая последующая группа задания (в ходе следующего занятия) предполагала обязательную смену ролей. Отметим, что уже на втором занятии каждый студент оказывался в иной позиции, что исключало закрепление привычной коммуникативной стратегии.

Реализация ротации на занятии происходила последовательно. Преподаватель фиксировал роли на доске, указывая, кто какую функцию выполняет в каждой мини-группе, после чего студенты приступали к выполнению задания. Уже в первые минуты групповой работы наблюдение выявило характерные отличия в поведении обучающихся.

Студенты, которые ранее занимали периферийные позиции и редко проявляли инициативу, оказавшись в роли проверяющего, демонстрировали заметное повышение активности: необходимость оценивать расчеты сокурсников требовала от них брать слово, формулировать уточняющие вопросы и аргументировать свои замечания. Например, студент №9, который на предыдущих занятиях избегал участия в обсуждениях, в позиции проверяющего уверенно указал на различие в расчетах студентки №3 по динамике валютного курса, предложив сравнить изменения между периодами через коэффициент относительного прироста. Подобные эпизоды фиксировались неоднократно, что свидетельствует о включенности студентов, ранее не проявлявших активности.

Иная динамика наблюдалась среди обучающихся, которые обычно выступали лидерами. В положении аналитика им приходилось сосредотачиваться на собственных вычислениях, а не на управлении дискуссией, что делало их участие более функциональным, а не директивным. Примечателен случай студента №1, часто перехватывавшего инициативу на других уроках: оказавшись в роли аналитика, он последовательно представлял свои расчеты, но уже не доминировал в определении общего решения, поскольку регламент ротации формально ограничивал его влияние. Это создавало более равную коммуникативную среду внутри мини-группы.

Отдельного внимания заслуживает роль докладчика, которая оказалась наиболее сложной для студентов с низкой коммуникативной уверенностью. Наблюдение показало, что, например, студент №14, характеризующийся высоким уровнем тревожности, испытывал затруднения при формулировке итоговой позиции группы: его речь была прерывистой, а формулировки – фрагментарными. Однако благодаря четко структурированному алгоритму задания и поддержке группы эмоциональная напряженность не приводила к конфликту. В ряде случаев

преподаватель мягко вмешивался, помогая структурировать итоговую мысль и предотвращая возможные недопонимания внутри группы.

Анализ наблюдений также показал, что ротация ролей уменьшила количество эпизодов скрытого несогласия, когда один из студентов фактически не принимал решения, но внутренне был не согласен с позицией группы. Ротация вынуждала каждого участника в разные моменты занятия принимать непосредственное участие либо в анализе, либо в проверке, либо в представлении вывода, что снижало вероятность возникновения латентных конфликтов, связанных с распределением статуса. Студенты, ранее предпочитавшие не высказываться, оказавшись в функционально значимых ролях, получали возможность внести вклад без борьбы за слово, что повышало устойчивость взаимодействия и снижало риск эмоционального напряжения.

В целом реализация механизма ротации ролей показала свою эффективность как профилактического инструмента. Она обеспечила перераспределение коммуникативной нагрузки между студентами, снизила вероятность доминирования отдельных участников, создала условия для проявления активности студентами с низкой коммуникативной инициативой и способствовала формированию более сбалансированной структуры совместной деятельности.

Третьим элементом разработанной системы профилактики межличностных конфликтов стали правила конструктивной аргументации, призванные обеспечить профессиональную направленность взаимодействия студентов и предупредить переход обсуждения экономических данных в эмоционально окрашенную или персонифицированную форму. В исходной практике техникума на занятиях по экономическим дисциплинам студенты нередко сталкивались с трудностями в формулировании аргументов: объяснения сопровождалась неформальными суждениями, а несогласие – обобщенными оценками, что создает условия для коммуникативных столкновений. Разрабатывая

данный компонент, мы исходили из необходимости дать студентам четкие, технологически заданные рамки, внутри которых любое высказывание должно опираться на данные, а несогласие – на сопоставление показателей. В соответствии с этим был предложен единый формат аргументации, предусматривающий, что каждое утверждение строится по модели «позиция – основание – показатель».

В рамках занятия по теме «Валютная система и международные кредитные отношения» правила конструктивной аргументации были включены в процесс взаимодействия студентов, начиная с организационно-целевого этапа. Преподаватель озвучил, что любое высказывание должно ссылаться на конкретные значения, содержащиеся в индивидуальном наборе данных, а различия интерпретаций допускаются исключительно на основании сравнительного анализа расчетных показателей. Формула аргументации была визуализирована на экране в виде трехкомпонентной схемы, а ее применение контролировалось в ходе работы мини-групп и коллективного обсуждения. При этом преподаватель подчеркивал, что оценочные выражения («логично предположить», «наверное», «мне кажется») не могут служить самостоятельным обоснованием; они должны заменяться ссылками на показатели темпа изменения валютного курса, инфляции или динамики внешнего кредитования. Такая регулятивная рамка задавала единый стандарт профессионального общения, снижала вероятность межличностных разногласий и облегчала включенность для студентов, испытывающих затруднения при выражении несогласия.

Практическая реализация данного элемента проявилась наиболее отчетливо в ходе согласования интерпретаций внутри мини-групп. Наблюдение фиксировало, что студенты значительно реже прибегали к прямым оценочным характеристикам и чаще обращались к данным. Например, в одной из мини-групп студент №4, не согласившись с предложенной интерпретацией студентки №8, не стал использовать

прежнюю модель диалога, характерную для наблюдавшихся ранее занятий («нет, это неправильно»), а перешел к конструктивной форме несогласия: *«Если сравнивать темп инфляции с изменением курса с 75,1 до 84, то видно, что вклад внутреннего фактора существеннее, чем ты указала. Посмотри на значение 6,1 % – оно выше среднего уровня в других периодах»*. Такой пример демонстрирует, что аргументация приобретала аналитический характер, избегая эмоциональной тональности.

Характерным был и другой эпизод. Студентка №12, часто испытывавшая трудности с выражением собственного мнения, в ходе занятий, организованных по традиционной схеме, почти не вступала в обсуждение. Однако с введением формализованного правила аргументации ее участие стало более определенным: обладая индивидуальными расчетами, она выразила собственное несогласие с позицией мини-группы, отметив: *«Если учитывать, что объем внешних кредитов вырос с 44,6 до 49,2 млрд долларов, то нельзя считать влияние этого фактора несущественным»*. Это стало первым зафиксированным примером ее самостоятельного включения в аналитическую дискуссию, что подтверждает профилактический эффект правил аргументации: структурированная модель снижает коммуникативный барьер.

На этапе коллективного обсуждения правила конструктивной аргументации выполняли функцию стабилизатора дискурса. Преподаватель фиксировал случаи отклонения от формулы и мягко направлял взаимодействие студентов в аналитическую плоскость. Например, когда студент №6 допустил эмоциональную оценку («но так не может быть, это странно»), преподаватель предложил ему переформулировать замечание через сопоставление данных: *«Если это вызывает сомнение, попробуй объяснить его на основе динамики курса между третьим и четвертым периодами»*. В результате студент озвучил аргумент уже в профессиональной форме. Подобные вмешательства предотвращали эскалацию напряжения и повышали качество обсуждения.

Четвертым компонентом разработанной системы профилактики межличностных конфликтов стала коммуникативная карта, предназначенная для фиксации характера взаимодействия студентов в процессе совместного выполнения аналитического задания. Необходимость внедрения данного инструмента была обусловлена результатами констатирующего этапа, выявившего неоднородность коммуникации внутри группы: наличие устойчивого коммуникативного ядра и значительной периферии приводило к тому, что часть студентов постоянно оказывалась вне реального участия в обсуждении, что способствовало возникновению скрытых напряжений, неудовлетворенности и снижению качества групповой работы. Для устранения этих рисков было важно не только структурировать взаимодействие на уровне правил, но и обеспечить возможность его объективной фиксации, позволяющей студентам осознать свои коммуникативные модели, а преподавателю – своевременно выявить проблемные зоны.

Коммуникативная карта представляла собой небольшую форму наблюдения, которую заполнял назначенный участник мини-группы (чаще всего студент, не занятый в текущий момент функцией докладчика). Карта включала три обязательных блока: фиксацию инициатора реплики, типа высказывания и адресата. Типология высказываний была заранее определена и охватывала четыре действия: объяснение, уточнение, предложение и несогласие (таблица 8).

Таблица 8 – Коммуникативная карта взаимодействия студентов в мини-группе

№ реплики	Инициатор высказывания (ФИО или № студента)	Адресат (ФИО/№ студента или «вся группа»)	Тип высказывания (объяснение / уточнение / предложение / несогласие)	Краткое содержание реплики (фиксируется по смыслу)	Наблюдения о эмоциональном фоне (норма / напряжение / избегание)
1					
2					
...					

В ходе занятия по теме «Валютная система и международные кредитные отношения» коммуникативная карта была встроена в процесс мини-групповой работы после индивидуального аналитического этапа. Каждая группа получила инструкцию, согласно которой студент, временно не выполнявший функциональную роль, фиксировал в карте характер взаимодействий. Например, в группе 1 студент №11 отмечал реплики своих одногруппников и записывал: «Студент №3 – объяснение, адресовано студенту №4», «Студент №4 – уточнение, адресовано студенту №3», «Студент №3 – несогласие, адресовано всей группе (формулирует альтернативный экономический вывод)». В группе 3 студент №6 зафиксировал другую динамику: «Студент №9 – объяснение, студент №14 – молчание», «Студент №12 – предложение, адресовано студенту №9», «Студент №9 – несогласие, адресовано студенту №12». Исходя из подобных записей, преподаватель мог судить не только о распределении активности, но и о типе коммуникативных действий, что особенно важно при анализе зон напряженности.

Наблюдение за использованием коммуникативной карты позволило зафиксировать ряд изменений в поведении студентов, которые свидетельствуют о ее профилактическом потенциале. Во-первых, выполнение функции фиксирующего участника значительно повышало включенность тех студентов, которые ранее предпочитали оставаться в

стороне от обсуждения. Например, студентка №14, которая на предыдущих занятиях практически не вступала в диалог, в роли наблюдателя проявляла заинтересованность в динамике обсуждения и более быстро включалась в последующую рефлекссию. Во-вторых, сам факт фиксации коммуникативных действий оказывал умеренный дисциплинирующий эффект на участников: студенты чаще следовали правилам конструктивной аргументации, реже перебивали друг друга, а несогласие высказывали в более спокойной форме, зная, что это действие будет отражено в карте. Такой «скрытый регулятивный эффект» является важным элементом профилактики межличностных конфликтов, поскольку снижает вероятность импульсивных реакций и усиливает контроль над формулировками.

В ходе анализа карт коммуникативного взаимодействия, проведенного сразу после занятия, преподаватель зафиксировал, что в двух мини-группах наблюдалось смещение коммуникативной активности в сторону одного участника, который выступал инициатором значительной части реплик, тогда как двое других участвовали эпизодически. Этот результат был выявлен не через субъективное впечатление, а через объективные записи в картах. Подобные данные позволили учесть наличие скрытых перекосов в дальнейшем планировании профилактической работы и подтвердили необходимость ротации ролей, которая на следующих этапах должна была уравнивать участие студентов.

Коммуникативная карта также выявила причины локальных затруднений, которые могли перерасти в межличностные конфликты. Например, в одной из групп в карте было зафиксировано повторяющееся несогласие студента №9 с позициями других участников, которое не сопровождалось объяснением причин. В ходе рефлексии выяснилось, что студент испытывал трудности с формулировкой аргументации и выбирал стратегию краткого возражения вместо аналитической развернутой позиции. Такая информация позволила преподавателю адресно включиться

в дальнейшее сопровождение группы и использовать дополнительные методы поддержки студентов, испытывающих трудности с аргументацией.

Пятым элементом разработанной системы профилактики межличностных конфликтов стала экспресс-рефлексия, интегрированная в завершение учебного занятия и направленная на выявление скрытых проявлений межличностного напряжения, фиксирование затруднений во взаимодействии и формирование у студентов способности осмысливать собственный вклад в коллективную деятельность. В традиционной образовательной практике рефлексивные процедуры, как правило, сводились к эпизодическим устным комментариям или обсуждению, что не обеспечивало полноты данных о характере группового взаимодействия и не позволяло выявлять потенциальные предпосылки для возникновения конфликтов.

Разрабатывая данный инструмент, мы исходили из необходимости создать процедуру, позволяющую студентам в структурированной форме обозначать, какие элементы взаимодействия вызывали у них затруднения, какие моменты способствовали продуктивной работе, какие эпизоды создавали напряжение. Экспресс-рефлексия в рамках нашей системы была оформлена в виде компактной письменной формы, предусматривающей фиксированную последовательность вопросов, направленных на диагностику эмоционального и коммуникативного состояния студента в ходе выполнения группового задания.

Реализация экспресс-рефлексии происходила непосредственно после завершения коллективного обсуждения результатов работы мини-групп. Каждому студенту была выдана рефлексивная карточка, состоящая из четырех вопросов: о том, что помогло взаимодействию; что вызвало наибольшие затруднения; какие моменты обсуждения были напряженными; и как сам студент оценивает собственную роль в выполнении задания. Формат карточки был намеренно кратким, что позволяло заполнить ее в течение 5–7 минут, однако при этом вопросы

были сформулированы так, чтобы студенты обращались к конкретным эпизодам общения, а не к обобщенным оценкам. Например, студент №2 указал: *«На этапе согласования интерпретаций было сложно выстроить свою позицию, потому что мне было непонятно, к каким данным апеллирует студент №4»*. Студентка №8 отметила: *«Мне помогло, что в нашей группе никто не перебивал докладчика, иначе обсуждение было бы хаотичным»*. Другие студенты писали: *«Самым сложным было несогласие в начале обсуждения, потому что я не успел понять расчеты одnogруппника»*, *«Мне показалось, что на меня повысили голос, но, перечитав данные, я понял, что несогласие было по делу»*. Подобные записи носили конкретный характер, отражали реальные коммуникативные эпизоды и позволяли выявлять потенциальные риски развития межличностных столкновений.

Наблюдение за процессом заполнения рефлексивных карточек показало, что большая часть студентов подходила к этому этапу осмысленно и не формально. Это проявлялось, прежде всего, в стремлении зафиксировать конкретные обстоятельства, а не ограничиваться общими формулировками. Отдельного внимания заслуживают записи студентов, которые ранее занимали периферийные позиции. Например, студентка №14, известная своей низкой коммуникативной инициативой, впервые сформулировала развернутую рефлексивную запись, в которой отметила: *«Мне было комфортно в роли наблюдателя, я начала понимать, как распределяется общение, и стала слушать точнее»*. Это свидетельствует о том, что рефлексивная форма выступила не только диагностическим инструментом, но и средством включения менее активных обучающихся в осмысление коллективного взаимодействия.

Анализ рефлексивных карточек позволил выявить ряд закономерностей. Во-первых, студенты неоднократно отмечали, что структурированность задания облегчила обсуждение и снизила эмоциональное напряжение, поскольку каждый этап имел четкую цель, а

обсуждение не начиналось хаотично. Во-вторых, многие обучающиеся указали на трудности перехода от индивидуального анализа к коллективному обсуждению, что подтверждает необходимость более длительного формирования навыков сопоставления интерпретаций. В-третьих, часть студентов сообщила, что правила конструктивной аргументации помогли избежать резких формулировок и эмоциональных высказываний, которые ранее были причиной недоразумений и скрытых конфликтов. Наконец, рефлексивные данные выявили эпизоды невыраженного несогласия у некоторых студентов, что является важным индикатором потенциальных зон напряжения и требует дальнейшего наблюдения.

Таким образом, проведенная разработка и частичная апробация системы профилактики межличностных конфликтов при изучении дисциплины «Финансирование, кредитование и налогообложение» показала ее практическую эффективность и соответствие выявленным на констатирующем этапе особенностям межличностного взаимодействия студентов. Введение структурированного группового задания, ротации ролей, правил конструктивной аргументации, коммуникативной карты и экспресс-рефлексии обеспечило более равномерное распределение коммуникативной нагрузки, снизило вероятность доминирования отдельных участников, повысило включенность студентов, ранее занимавших периферийные позиции, и способствовало уменьшению эмоционального напряжения в процессе обсуждения экономических данных. Полученные наблюдения подтвердили, что реализация каждого элемента системы способствует предупреждению скрытых и открытых межличностных напряжений, упорядочивает взаимодействие и усиливает профессиональный характер коммуникации при выполнении учебных заданий аналитического типа. Результаты апробации позволяют рассматривать разработанную систему как обоснованный и перспективный механизм профилактики межличностных конфликтов, который может

быть интегрирован в практику преподавания экономических дисциплин в образовательной организации СПО и служить основой для дальнейшего совершенствования образовательной среды.

### Выводы по второй главе

1. Проведенная диагностика межличностных отношений студентов в процессе изучения экономических дисциплин (на примере дисциплины ОП.13 «Финансирование, кредитование и налогообложение») в ГБПОУ «ЧАТТ» выявила выраженную неоднородность коммуникативных связей, наличие устойчивого ядра активных участников и обширной периферии, характеризующейся низким уровнем включенности. Сопоставление данных анализа документации, наблюдения и социометрии показало, что организационно-методические условия изучения дисциплины создают потенциальные риски возникновения межличностных напряжений: фрагментарность групповых форм работы, отсутствие регламентированных ролей, ограниченная степень взаимопомощи и несбалансированность участия студентов при выполнении аналитических заданий. Установленные особенности свидетельствуют о необходимости целенаправленного педагогического вмешательства, направленного на профилактику межличностных конфликтов и оптимизацию взаимодействия обучающихся.

2. Результаты практического исследования подтвердили, что межличностные конфликты в процессе изучения экономических дисциплин возникают преимущественно при выполнении заданий, связанных с анализом экономических данных и согласованием интерпретаций. Наблюдение за занятиями выявило, что студенты испытывают затруднения при аргументации, распределении функций,

выражении несогласия и согласовании итоговых решений, что усиливается наличием устойчивых ролевых и статусных различий внутри группы. Построение диаграммы уровня развития межличностных отношений показало смешанный характер взаимодействия: эмоциональная сплоченность и вовлеченность находятся на верхних границах среднего уровня, в то время как коммуникативная активность и конфликтность – на нижних.

3. На основе результатов констатирующего эксперимента была разработана и апробирована система профилактики межличностных конфликтов, включающая структурирование групповых заданий, механизм ротации ролей, правила конструктивной аргументации, коммуникативную карту и экспресс-рефлексию. Частичная реализация системы в процессе реализации учебного занятия по теме «Валютная система и международные кредитные отношения» продемонстрировала ее эффективность: наблюдалось повышение включенности студентов, ранее занимавших периферийные позиции, снижение количества эмоционально окрашенных высказываний, уменьшение случаев доминирования отдельных участников и более профессиональный характер обсуждения экономических данных. Полученные результаты подтверждают, что предложенная система обладает высоким профилактическим потенциалом и может служить основанием для дальнейшего совершенствования организации групповой работы в образовательной среде СПО.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Профилактика межличностных конфликтов в образовательной среде СПО представляет собой многослойный педагогический процесс, в котором сочетаются анализ особенностей групповой динамики, создание условий для конструктивного взаимодействия и организация образовательной деятельности таким образом, чтобы студенты приобретали опыт безопасного и профессионально ориентированного общения. Преподаватель в этом контексте выступает не только источником знаний по экономическим дисциплинам, но и координатором социально-коммуникативных процессов, обеспечивая связь между когнитивными задачами и реальными механизмами совместной работы.

Эффективная профилактика конфликтов предполагает формирование у обучающихся навыков аргументированного выражения позиции, уважительного несогласия, внутригрупповой поддержки, а также способности воспринимать расхождения во мнениях как норму профессиональной дискуссии.

Теоретический анализ показал, что межличностные конфликты у студентов при изучении экономических дисциплин могут возникать не только как следствие личностной несовместимости, но и как результат отсутствия структурных условий для согласования различных экономических интерпретаций, сложности аналитических заданий и неравномерного распределения коммуникативной нагрузки.

Методика профилактики межличностных конфликтов должна включать педагогические средства, направленные на развитие социального интеллекта, навыков экономической аргументации, ролевой ответственности и осознанного участия в коллективной работе.

Особую значимость приобретают формы деятельности, предполагающие совместный анализ показателей, обсуждение экономических сценариев и принятие решений на основе количественных

данных, так как именно они чаще всего становятся источником напряжения между студентами.

В 2024–2025 гг. на базе ГБПОУ «Челябинский автотранспортный техникум» была проведена практическая работа, направленная на изучение структуры межличностных отношений студентов и разработку педагогических механизмов профилактики конфликтов при изучении дисциплины «Финансирование, кредитование и налогообложение».

Был проведен констатирующий эксперимент, который включал анализ учебно-методической документации, наблюдение за занятиями и социометрическую диагностику по Дж. Морено.

Полученные данные показали, что в учебной группе сформированы выраженные различия во включенности студентов, наблюдается наличие коммуникативного ядра и периферии, а выполнение экономических аналитических заданий нередко сопровождается скрытыми противоречиями, связанными с аргументацией, распределением ролей и несоответствием индивидуальных позиций.

Анализ выявленных трудностей продемонстрировал необходимость разработки системного подхода к профилактике межличностных конфликтов, ориентированного на выравнивание взаимодействия внутри группы и создание прозрачных условий для совместного решения экономических задач.

Был проведен формирующий эксперимент, в рамках которого была разработана комплексная система профилактики, включающая структурирование группового задания, ротацию ролей, правила конструктивной аргументации, коммуникативную карту и экспресс-рефлексию.

Теоретической основой предложенной системы профилактики стали положения, сформулированные в работах К. Левина, Дж. Морено, А. Адлера, Р. Блейка, Дж. Моутон, А. С. Макаренко, Н. И. Пирогова, Н. И. Леонова, Ш. А. Амонашвили, а также современные исследования в

области групповой динамики, организационного поведения и конфликтологии в образовательных коллективах.

Частичная апробация разработанной системы была проведена на практическом занятии по теме «Валютная система и международные кредитные отношения». Реализация предложенных компонентов позволила существенно повысить структурированность взаимодействия, обеспечить более равномерное распределение функций в мини-группах, снизить количество эмоционально окрашенных высказываний и увеличить степень участия студентов, ранее занимавших периферийную позицию. Анализ наблюдений, коммуникативных карт и рефлексивных форм показал, что система способствует снижению межличностного напряжения, повышает качество совместного обсуждения экономических данных и формирует у студентов навыки конструктивного согласования позиций.

Таким образом, в ходе исследования была теоретически обоснована и разработана система профилактики межличностных конфликтов у студентов при изучении экономических дисциплин в организации СПО. Полученные результаты подтверждают ее потенциальную эффективность и позволяют заключить, что поставленная цель исследования достигнута. Разработанная система может быть рекомендована для дальнейшего внедрения в практику преподавания экономических дисциплин и адаптации к другим профессиональным модулям, где значимую роль играет совместная аналитическая деятельность.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аллахвердова О. В. Медиация – новая коммуникативная практика в разрешении конфликтов / О. В. Аллахвердова // ЖССА. – 2006. – №4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mediatsiya-novaya-kommunikativnaya-praktika-v-razreshenii-konfliktov> (дата обращения: 16.11.2025).

2. Амельченко А. А. Взаимосвязь уровня развития эмпатии и уровня развития рефлексии личности / А. А. Амельченко // Психология и психотехника. – 2020. – №4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-urovnya-razvitiya-empatii-i-urovnya-razvitiya-refleksii-lichnosti> (дата обращения: 16.11.2025).

3. Амонашвили Ш. А. Основы гуманной педагогики / [редкол.: М. В. Богуславский (гл. ред.) и др.] ; Междунар. центр гуманной педагогики. – 2-е изд. – Москва : Амрита-Русь, 2014. – 315 с. – ISBN 978-5-00053-660-5.

4. Блумер Г. Символический интеракционизм перспектива и метод / Г. Блумер; пер. с англ. А. Корбута, пред. Р. Пруса. – Москва : Элементарные формы, 2017. – 343 с. – ISBN 978-5-9500244-1-2.

5. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ / Д. Гоулман ; пер. с англ. Антонины Исаевой. – Москва : Манн, Иванов и Фербер, 2013. – 536 с. – ISBN 978-5-91657-684-9.

6. Дюркгейм Э. О разделении общественного труда, Метод социологии / Э. Дюркгейм; Изд. подгот. А. Б. Гофман; [Примеч. В. В. Сапова]. – Москва : Наука, 1991. – 572 с. – ISBN 5-02-013399-X.

7. Егорова Ю. Н. Профилактика конфликтов в образовательной организации / Ю. Н. Егорова, А. А. Черемисина, В. О. Черемисина // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – №76-4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/profilaktika-konfliktov-v-obrazovatelnoy-organizatsii> (дата обращения: 16.11.2025).

8. Журавлева Н. В. Финансы и кредит : краткий курс лекций / Н. В. Журавлева. – Москва : Экзамен, 2007 – 157 с. – ISBN 5-472-02573-7.

9. Киреева О. Ф. Новые цифровые технологии в профессиональной коммуникации / О. Ф. Киреева, Ф. И. Шарков // Коммуникология: электронный научный журнал. – 2021. – №2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/novye-tsifrovye-tehnologii-v-professionalnoy-kommunikatsii> (дата обращения: 16.11.2025).

10. Колобов О. А. Технологии предупреждения и разрешения конфликтов / О. А. Колобов, А. М. Дорожкин, Н. Е. Григорьев // Вестник ННГУ. – 2007. – №3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologii-preduprezhdeniya-i-razresheniya-konfliktov> (дата обращения: 16.11.2025).

11. Крепс Т. В. Применение современных образовательных технологий при преподавании экономических дисциплин / Т. В. Крепс // Научный вестник Южного института менеджмента. – 2018. – №4. – С. 124–131.

12. Кучма В. Р. Организация профилактической работы в образовательных учреждениях: проблемы и пути решения / В. Р. Кучма, С. Б. Соколова, И. К. Рапопорт, А. Ю. Макарова // Гигиена и санитария. – 2015. – №1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-profilakticheskoy-raboty-v-obrazovatelnyh-uchrezhdeniyah-problemy-i-puti-resheniya> (дата обращения: 16.11.2025).

13. Лабунская В. А. Психология внешнего облика человека в работах А. А. Бодалева : основные положения и их развитие в современных исследованиях / В. А. Лабунская // Профессиональная библиотека школьного библиотекаря: Психология общения: школа академика А. А. Бодалева. – 2017. – серия 1, вып. 1. – С.109–120.

14. Ленц Н. С. Фрустрация в межличностных отношениях / Н. С. Ленц, Н. Н. Ершова // Современные образовательные практики в студенческих исследованиях. – 2023. – №1. – URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/frustratsiya-v-mezhlichnostnyh-otnosheniyah>  
(дата обращения: 09.11.2025).

15. Магдеев А. М. Предупреждение и разрешение педагогического конфликта: традиции и новации / А. М. Магдеев, В. Р. Мухадинов // ИТС. – 2009. – №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/preduprezhdenie-i-razreshenie-pedagogicheskogo-konflikta-traditsii-i-novatsii> (дата обращения: 09.11.2025).

16. Маслоу А. Г. Мотивация и личность / А. Маслоу ; [пер. с англ. Т. Гутман, Н. Мухина]. – 3-е изд. – Москва [и др.] : Питер, 2013. – 351 с. – ISBN 978-5-459-00494-7

17. Мид Дж. Интернализированные другие и самость / Дж. Г. Мид; пер. с английского А. Гараджи // Американская социологическая мысль. – Москва, 1994. – С. 224–227.

18. Миронова Н. А. Особенности методики преподавания экономических дисциплин / Н. А. Миронова, В. Н. Нефедова // Вестник науки. – 2023. – №10 (67). – С. 212–226.

19. Панкова Н. М. Влияние межличностных конфликтов на качество обучения и воспитания обучаемых в школе / Н. М. Панкова // Бюллетень науки и практики. – 2018. – №7. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-mezhlichnostnyh-konfliktov-na-kachestvo-obucheniya-i-vospitaniya-obuchaemyh-v-shkole> (дата обращения: 09.11.2025).

20. Пашукова Т. И. Теории общения в отечественных и зарубежных психологических исследованиях / Т. И. Пашукова // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2009. – №1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teorii-obscheniya-v-otchestvennyh-i-zarubezhnyh-psihologicheskikh-issledovaniyah> (дата обращения: 09.11.2025).

21. Печинская Я. В. Игра как новая образовательная методика изучения экономических дисциплин / Я. В. Печинская // Молодой ученый. – 2021. – № 13 (355). – С. 275–278.

22. Подымов Н. А. Напряженные ситуации в профессиональной деятельности учителя как проблема исследования / Н. А. Подымов // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2025. – №1 (73). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/napryazhennye-situatsii-v-professionalnoy-deyatelnosti-uchitelya-kak-problema-issledovaniya> (дата обращения: 09.11.2025).

23. Прудникова А. В. История и основные подходы к исследованию конфликтов в образовании / А. В. Прудникова // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 68-4. – С. 308–312.

24. Психология : словарь / [Абраменкова В. В. и др.] ; под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Политиздат, 1990. – 494 с. – ISBN 5-250-00364-8.

25. Рабочая программа учебной дисциплины «Финансирование, кредитование и налогообложение» специальность 23.02.01 «Организация перевозок и управление на транспорте (по видам)» // ГБПОУ «Челябинский автотранспортный техникум» : [сайт]. – 2024. – URL: <https://chelatt.ru/content/about/education/intra/230201-09.php> (дата обращения: 20.11.2025).

26. Рассказова А. И. Психолого-педагогическая профилактика межличностных конфликтов у студентов СПО / А. И. Рассказова, И. А. Игнаткова // Вестник науки. – 2024. – №12 (81). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskaya-profilaktika-mezhlichnostnyh-konfliktov-u-studentov-spo> (дата обращения: 09.11.2025).

27. Реутова В. В. Использование кейс-методов при преподавании экономических дисциплин / В. В. Реутова // Проблемы педагогики. – 2015. – №7 (8). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-keys-metodov-pri-prepodavanii-ekonomicheskikh-distsiplin> (дата обращения: 07.11.2025).

28. Роджерс К. Р. Гуманистическая психология: теория и практика / К. Р. Роджерс ; под ред., [авт. вступ. ст. и сост.] А. Н. Сухова ; Российская

акад. образования, Московский психолого-социальный ун-т. – Москва : МПСУ ; Воронеж : МОДЭК, 2013. – 450 с. – ISBN 978-5-9770-0035-2.

29. Скибицкий Э. Г. Формирование коммуникативной компетентности студентов экономического профиля как фактор повышения их профессиональной подготовки / Э. Г. Скибицкий, М. А. Паутова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – №9. – С. 75–81.

30. Спирина В. И. Доверительное общение преподавателей и студентов как фактор взаимодействия в образовательном процессе педагогического вуза / В. И. Спирина, К. К. Капиева, В. Д. Симоненко // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – №66-4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/doveritelnoe-obschenie-prepodavateley-i-studentov-kak-faktor-vzaimodeystviya-v-obrazovatelnom-protssesse-pedagogicheskogo-vuza> (дата обращения: 09.11.2025).

31. Токарева А. А. Конфликты в педагогическом коллективе: проблемы и пути решения / А. А. Токарева // Бюллетень науки и практики. – 2020. – №7. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/konflikty-v-pedagogicheskom-kollektive-problemy-i-puti-resheniya> (дата обращения: 09.11.2025).

32. Туревский И. С. Экономика отрасли (автомобильный транспорт) : учебник для студентов учреждений среднего профессионального образования, обучающихся по специальности 1705 "Техническое обслуживание и ремонт автомобильного транспорта" / И. С. Туревский. – Москва : ИД "ФОРУМ" : ИНФРА-М, 2010. – 287 с. – ISBN 978-5-8199-0303-2.

33. Федорова М. А. Кейс-технологии в процессе профессионального становления студентов / М. А. Федорова // АНИ: педагогика и психология. – 2024. – №3 (48). – С. 170–175.

34. Фромм Э. "Иметь" или "быть" / Э. Фромм ; [пер. с нем. Э. М. Телятниковой]. – Москва : Изд-во АСТ [и др.], 2012. – 314 с. – ISBN 978-5-17-039259-9

35. Чажаева М. М. Причины возникновения конфликтов в социально-педагогическом процессе / М. М. Чажаева, И. К. Хасайновна, Л. А. Бибулатова // Индустриальная экономика. – 2022. – №5. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/prichiny-vozniknoveniya-konfliktov-v-sotsialnopedagogicheskom-protssesse> (дата обращения: 09.11.2025).

36. Шевцова Э. А. Соотношение профилактики и превенции в социально-педагогической деятельности: теоретико-методологический аспект / Э. А. Шевцова, Е. В. Еремина // E-Scio. – 2017. – №3 (6). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sootnoshenie-profilaktiki-i-preventsii-v-sotsialno-pedagogicheskoy-deyatelnosti-teoretiko-metodologicheskiiy-aspekt> (дата обращения: 09.11.2025).

37. Шергина С. С. «Взаимодействие» как основа образовательного процесса / С. С. Шергина // Евразийский Союз Ученых. – 2015. – №6-3 (15). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimodeystvie-kak-osnova-obrazovatel'nogo-protssessa> (дата обращения: 09.11.2025).

38. Шолудякова А. В. Формирование коммуникативной компетентности у будущих менеджеров в процессе изучения экономических дисциплин в вузе : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.08 / А. В. Шолудякова ; [Место защиты: Марийс. гос. ун-т]. – Чебоксары, 2011. – 207 с.

39. Эджибадзе А. В. Оценка эффективности педагогических условий профилактики деструктивных конфликтов среди подростков в общеобразовательной организации / А. В. Эджибадзе, А. С. Турчин // ПНиО. – 2022. – №3 (57). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-effektivnosti-pedagogicheskikh-usloviy-profilaktiki-destruktivnyh-konfliktov-sredi-podrostkov-v-obscheobrazovatel'noy> (дата обращения: 16.11.2025).

40. Яруллина Л. Ф. Социальное становление студентов в процессе их экономической подготовки в колледже : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Л. Ф. Яруллина. – Казань, 1999. – 228 с.

41. Ярычев Н. У. Теоретико-методологические подходы к изучению сущности и природы конфликта: особенности современной интерпретации / Н. У. Ярычев // Известия вузов. Северо-Кавказский регион. Серия: Общественные науки. – 2009. – №5. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoretiko-metodologicheskie-podhody-k-izucheniyu-suschnosti-i-prirody-konflikta-osobennosti-sovremennoy-interpretatsii> (дата обращения: 09.11.2025).