



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»  
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГИИ И ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ  
КАФЕДРА ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ И ПРИКЛАДНОЙ ПСИХОЛОГИИ

**Психолого-педагогическая коррекция стратегий поведения в  
конflikте студентов в учебном коллективе СПО**

**Выпускная квалификационная работа по направлению**

**44.04.02 Психолого-педагогическое образование**

**Направленность программы магистратуры**

**«Медиация в социальной сфере»**

**Форма обучения заочная**

Проверка на объем заимствований:

77,89 % авторского текста

Работа рекомендована к защите  
рекомендована/не рекомендована

«06» февраля 2026 г.

зав. кафедрой ТиПП

Батенова Ю.В.

Выполнила:

Студентка группы ЗФ-322-224-2-1

Шакирова Татьяна Михайловна

Научный руководитель:

к.п.н., доцент, доцент кафедры ТиПП

Барышникова Елена Викторовна

Челябинск

2026

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ СТРАТЕГИЙ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТЕ СТУДЕНТОВ В УЧЕБНОМ КОЛЛЕКТИВЕ СПО.....	9
1.1 Проблема исследования стратегий поведения в конфликте в психолого-педагогической литературе.....	9
1.2 Особенности стратегий поведения в конфликте студентов в учебном коллективе СПО.....	16
1.3 Теоретическое обоснование модели психолого-педагогической коррекции стратегий поведения в конфликте студентов в учебном коллективе СПО.....	24
ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ СТРАТЕГИЙ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТЕ СТУДЕНТОВ В УЧЕБНОМ КОЛЛЕКТИВЕ СПО.....	33
2.1 Этапы, методы и методики исследования.....	33
2.2 Характеристика выборки и анализ результатов исследования.....	41
ГЛАВА 3. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ СТРАТЕГИЙ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТЕ СТУДЕНТОВ В УЧЕБНОМ КОЛЛЕКТИВЕ СПО.....	53
3.1 Программа психолого-педагогической коррекции стратегий поведения в конфликте студентов в учебном коллективе СПО.....	53
3.2 Анализ результатов опытно-экспериментального исследования.....	58
3.3 Технологическая карта внедрения результатов исследования в практику.....	77
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	89
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	95

ПРИЛОЖЕНИЕ 1	Методики диагностики стратегий поведения в конфликте студентов в учебном коллективе СПО.....	103
ПРИЛОЖЕНИЕ 2	Результаты исследования поведения в конфликте студентов в учебном коллективе СПО.....	112
ПРИЛОЖЕНИЕ 3	Программа психолого-педагогической коррекции стратегий поведения в конфликте студентов в учебном коллективе СПО.....	116
ПРИЛОЖЕНИЕ 4	Результаты опытно-экспериментального исследования стратегий поведения в конфликте студентов в учебном коллективе СПО.....	129
ПРИЛОЖЕНИЕ 5	Технологическая карта внедрения результатов исследования в практику.....	138

## ВВЕДЕНИЕ

Межличностные конфликты представляют собой одно из наиболее распространённых явлений в социальной жизни. Эти конфликты возникают, когда индивиды вступают в открытое противостояние из-за различных противоречий, таких как несовпадение целей, интересов и потребностей. В нормальных условиях, взаимодействуя с окружающим миром, человек стремится защищать свои личные интересы, и когда встречает препятствия на пути к достижению целей, возникает конфликтная ситуация.

В наше время проблема конфликтов среди студентов становится всё более актуальной для родителей и педагогов. Для студентов общение и взаимодействие с окружающими играют центральную роль в жизни, поэтому трудности в межличностных отношениях часто становятся для них источником значимых переживаний. В этом возрасте могут возникать сложности в отношениях не только с ровесниками, но и с родителями, педагогами, что может отражаться на поведении студентов.

Конфликтное поведение студентов среднего профессионального образования зачастую связано с тем, как они усваивают модели взаимодействия, наблюдая за поведением своих родителей или сверстников. В таких ситуациях подростки могут использовать способы поведения, которые они видят в своей семье или социальной среде. Конфликт, в свою очередь, может быть как попыткой утвердить свою позицию, так и результатом недостатка навыков в разрешении напряженных ситуаций.

Для эффективного разрешения конфликтных ситуаций необходимо, чтобы человек обладал определёнными теоретическими знаниями и практическими навыками, которые позволяют ему адаптировать своё поведение в зависимости от конкретных условий. В процессе модернизации системы образования важной задачей является

исследование конфликтных ситуаций среди студентов, а также выявление причин их возникновения. Одной из ключевых проблем для общеобразовательных учреждений остаётся необходимость формирования у обучающихся навыков конструктивного разрешения конфликтов.

Важным фактором в этом процессе являются коммуникативные способности личности, поскольку они служат основой для установления эффективных социальных связей и гармоничных взаимоотношений. Особенно значимым этапом в формировании компетенции разрешения конфликтов является студенческий возраст, когда у студентов активно развиваются навыки взаимодействия с окружающими. В этот период важно обучать студентов конструктивным стратегиям разрешения конфликтов, что поможет им справляться с возникающими проблемами в будущем.

Множество зарубежных и отечественных исследователей занимались изучением конфликтов в разных областях психологии и социологии. Среди зарубежных ученых, внесших значительный вклад в эту тему, можно отметить Р. Дарендорфа, К. Томаса, К. Хорни и К. Юнга [Цит. по: 52, с. 17]. В отечественной психологии проблему конфликтов исследовали такие ученые, как А.Я. Анцупов, Н.В. Гришина, А.А. Реан и др. [4; 18; 54].

Конфликты являются неотъемлемой частью межличностных взаимодействий в студенческой среде и оказывают влияние как на учебный процесс, так и на атмосферу в группе. Особую ценность представляет изучение стратегий поведения студентов в конфликтных ситуациях (соперничество, избегание, сотрудничество и др.), поскольку их выбор зависит от уровня личностной зрелости и коммуникативных умений. Коррекция неэффективных стратегий и развитие конструктивного поведения способствует формированию здорового психологического климата, укреплению социальной компетентности и повышению качества образовательного взаимодействия.

Вышеизложенное определило выбор темы выпускной квалификационной работы: «Психолого-педагогическая коррекция стратегий поведения в конфликте студентов в учебном коллективе СПО».

Цель исследования: теоретически обосновать и опытно-экспериментальным путем проверить эффективность психолого-педагогической коррекции стратегий поведения в конфликте студентов в учебном коллективе СПО.

Объект исследования: стратегии поведения в конфликте студентов в учебном коллективе СПО.

Предмет: психолого-педагогическая коррекция стратегий поведения в конфликте студентов в учебном коллективе СПО.

Гипотеза: психолого-педагогическая коррекция стратегий поведения в конфликте студентов в учебном коллективе СПО будет эффективной, если разработать и реализовать программу коррекции стратегий поведения в конфликте студентов в учебном коллективе СПО, включающую упражнения, ролевые игры, мини-лекции, дискуссии.

Задачи:

1. Раскрыть проблему исследования стратегий поведения в конфликте в психолого-педагогической литературе.
2. Проанализировать особенности стратегий поведения в конфликте студентов в учебном коллективе СПО.
3. Теоретически обосновать модель психолого-педагогической коррекции поведения в конфликте студентов в учебном коллективе СПО.
4. Раскрыть этапы, методы и методики исследования.
5. Охарактеризовать выборку и проанализировать результаты констатирующего эксперимента.
6. Разработать и реализовать программу психолого-педагогической коррекции поведения в конфликте студентов в учебном коллективе СПО.

7. Проанализировать результаты опытно-экспериментального исследования.

8. Разработать технологическую карту внедрения результатов исследования в практику.

Методы и методики исследования:

1. Теоретические: анализ, синтез, обобщение, целеполагание, моделирование.

2. Эмпирические: констатирующий эксперимент, формирующий эксперимент, тестирование.

3. Психодиагностические по методикам: «Уровни конфликтности личности» В.И. Андреева, «Качество межличностных отношений в образовательной среде» В.В. Коврова, Г.С. Кожухарь, «Оценка способов реагирования в конфликте» К. Томаса в адаптации Н.В. Гришиной.

4. Математико-статистические: Т-критерий Вилкоксона.

Теоретико-методологическая основа:

– положения культурно-исторической концепции Л.С. Выготского;  
– исследования в области психологии развития Д.И. Фельдштейна, Д.Б. Эльконина, И.А. Кулагиной;

– исследования по конфликтологии А.Я. Анцупова, А.И. Шипилова, Н.В. Гришиной, Л.А. Петровской.

Теоретическая значимость исследования заключается в:

– методологической разработке проблемы психолого-педагогической коррекции поведения в конфликте студентов, в анализе и обобщении исследований отечественных и зарубежных авторов о феномене конфликта, стратегиях поведения в конфликте студентов в учебном коллективе СПО, об особенностях стратегий поведения в конфликте студентов в учебном коллективе СПО;

– теоретическом обосновании и разработке модели психолого-педагогической коррекции стратегий поведения в конфликте студентов в учебном коллективе СПО.

Практическая значимость заключается в:

– возможности внедрения в практику образовательных организаций программы коррекции стратегий поведения в конфликте студентов в учебном коллективе СПО;

– разработке технологической карты внедрения результатов исследования в практику;

– формулировке рекомендации по коррекции стратегий поведения в конфликте студентов в учебном коллективе СПО.

База исследования: ГБПОУ «ЮУрГТК» г. Челябинск, студенты 1 курса в количестве 30 человек.

Апробация результатов исследования: участие в заочной Всероссийской научно-практической конференции «Медиация в современном обществе: на пути к миру и правопорядку» 10 декабря 2025 г. По результатам конференции будет опубликована статья в РИНЦ на тему «Психолого-педагогическая коррекция стратегий поведения в конфликте студентов в учебном коллективе среднего профессионального образования».



# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ СТРАТЕГИЙ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТЕ СТУДЕНТОВ В УЧЕБНОМ КОЛЛЕКТИВЕ СПО

## 1.1 Проблема исследования стратегий поведения в конфликте в психолого-педагогической литературе

Проблема стратегий конфликтного поведения занимает важное место в психолого-педагогических исследованиях, поскольку конфликты являются неотъемлемой частью социальной жизни, особенно в образовательной среде. Изучение этих стратегий позволяет глубже понять механизмы возникновения и разрешения конфликтов, а также разработать эффективные методы их профилактики и управления [4, с. 28].

В психолого-педагогической литературе можно выделить несколько ключевых аспектов, связанных с данной проблемой [67, с. 62]:

1. Определение и классификация конфликтных стратегий: Исследователи анализируют различные подходы к определению стратегий конфликтного поведения. Наиболее часто выделяют следующие стратегии:

- соперничество – навязывание другой стороне предпочтительного для себя решения;
- сотрудничество – поиск решения, которое бы удовлетворяло обе стороны;
- приспособление – понижение своих стремлений, что делает исход конфликта менее приятным;
- компромисс – решение конфликта путем взаимных уступок;
- избегание – нахождение в ситуации конфликта без каких-либо действий по его разрешению.

2. Факторы, влияющие на выбор стратегии: психологические и педагогические факторы играют важную роль в выборе стратегии поведения в конфликте. К таким факторам относятся:

- личностные особенности участников конфликта;
- уровень психической устойчивости;
- социальные установки и культурные нормы;
- возрастные особенности и уровень образования.

3. Возрастные и образовательные аспекты: стратегии конфликтного поведения варьируются в зависимости от возраста обучающихся и уровня их образования. Например, подростки могут чаще выбирать избегающие или соперничающие стратегии, тогда как взрослые и старшие школьники могут предпочитать проблемно-решающую стратегию.

4. Методы обучения конструктивным стратегиям: разрабатываются программы и методики, направленные на обучение обучающихся конструктивным способам разрешения конфликтов. Эти программы могут включать тренинги, ролевые игры, дискуссии и другие интерактивные методы, способствующие развитию навыков эффективного общения и сотрудничества.

5. Роль педагога в управлении конфликтами: педагоги играют ключевую роль в предотвращении и разрешении конфликтов среди обучающихся. Исследования показывают, что педагоги, обладающие навыками медиации и управления конфликтами, могут значительно снизить уровень напряженности в коллективе и способствовать созданию благоприятной образовательной среды.

Конфликты являются неотъемлемой частью человеческого существования и могут возникать в различных сферах жизни. Они проявляются как в личных взаимоотношениях, так и в коллективной деятельности, в процессе управления и в любых других формах взаимодействия между людьми. Конфликты могут затрагивать разные

аспекты общения и сотрудничества, независимо от того, идет ли речь о семье, работе или других социальных контекстах [5, с. 37].

Конфликт представляет собой острое обострение противоположных мнений или интересов, в ходе которого происходит столкновение двух или более участников. Это может происходить в процессе решения задачи, имеющей как деловую, так и личностную ценность для каждой из сторон. В конфликте каждая из сторон стремится отстоять свою точку зрения или позицию, что часто приводит к напряжению и конфликтной ситуации [29, с. 23].

Изначально конфликт рассматривался как социальное явление в контексте социологии. В настоящее время в социологии и психологии существует несколько теорий, объясняющих природу конфликтов. Одной из таких теорий является концепция Г. Зиммеля, который утверждал, что конфликты неизбежны в любой социальной структуре. Его подход, называемый функциональной теорией конфликта, предполагает, что конфликт может быть не только разрушительным, но и способствовать социальной интеграции. Г. Зиммель утверждал, что конфликт не всегда ведет к деструктивным последствиям, а напротив, может служить механизмом укрепления социальных связей и солидарности в обществе. По его мнению, конфликты способны выполнять важную функцию в поддержании устойчивости социальных систем [Цит. по: 18, с. 39].

Р. Дарендорф утверждал, что конфликт является неотъемлемой частью любого общества, поскольку различие интересов между его членами неизбежно. По его мнению, основное противоречие социальных систем не ограничивается лишь экономической сферой, но переходит в область отношений господства и подчинения. В связи с этим конфликты становятся связаны с процессами перераспределения власти, где различные группы борются за контроль над ресурсами и влиянием. Дарендорф подчеркивал, что такие конфликты являются движущей силой изменений в обществе [Цит. по: 64, с. 69].

З. Фрейд утверждал, что основой психических расстройств и стресса является конфликт, который является естественным процессом для человеческой психики. По его мнению, внутри каждого человека постоянно происходит противоречие между сознательным и бессознательным, а также между импульсами и потребностями, с одной стороны, и моральными и правовыми нормами, с другой. Этот внутренний конфликт служит источником других, более внешних конфликтов, в том числе межличностных [Цит. по: 27, с. 9].

К. Хорни считала, что конфликты не являются врожденной частью человеческой природы. По ее мнению, из-за бессознательного чувства тревоги человек начинает разрабатывать компенсаторные стратегии поведения, которые постепенно становятся устойчивыми чертами его личности. К. Хорни объединила эти стратегии в понятие базисных аттитюдов, определяющих отношение человека к себе и окружающим. Одной из таких тенденций является ориентация «против людей», при которой человек проявляет враждебность и ожидает того же от других. Он стремится быть сильнее, желает одержать победу над окружающими. Если такая ориентация становится преобладающей, индивид пытается установить контроль над другими людьми, используя их в своих интересах [Цит. по: 37, с. 21].

Э. Берн, в своей теории трансактного анализа, выделил три основные эго-состояния, в которых может находиться человек: «ребенок», «родитель» и «взрослый». Одно из этих состояний может преобладать в психике человека в определённый момент времени. Эго-состояние «ребенка» проявляется через эмоциональное и импульсивное поведение. В эго-состоянии «родителя» человек склонен к доминированию и обучению, часто пытаясь контролировать других. Эго-состояние «взрослого» отличается рациональностью, объективностью и взвешенным подходом к решениям. Конфликты обычно возникают, когда люди, находясь в одном и том же эго-состоянии, вступают во взаимодействие [Цит. по: 40, с. 101].

Таким образом, проблема стратегий конфликтного поведения в психолого-педагогических исследованиях является многоаспектной и требует комплексного подхода для её эффективного решения.

Конфликтное поведение и конфликтность – это два взаимосвязанных, но различных явления. Конфликтным поведением называют внешние действия индивида, направленные на разрешение конфликта или поддержание существующего противоречия. Такое поведение может проявляться как наступательным, так и оборонительным способом. В некоторых случаях оно может быть и отступательным [56, с. 18].

Конфликтность, в свою очередь, отражает степень готовности личности к вступлению в конфликты и её вовлеченность в их развитие. Личности с высокоразвитыми чертами конфликтности, такими как вспыльчивость, раздражительность или обидчивость, более склонны к участию в конфликтах. Хотя столкновение интересов может возникать и между людьми, которые в целом не склонны к конфликтам, именно уровень конфликтности определяет, насколько часто человек будет искать или вступать в конфликтные ситуации [9, с. 56].

Термин «конфликтная личность» был введен в научный оборот в работах А.А. Бодалева и А.Н. Сухова. Они описывают конфликтную личность как того, кто инициирует разрушительные и деструктивные конфликты. Многие исследователи считают, что конфликтность личности часто связана с переживанием возрастных кризисов. А.Н. Алексеева и Л.И. Божович выделяют в процессе психического развития как стабильные этапы, так и кризисные периоды, при этом они подчеркивают, что именно в кризисные моменты проявляются негативные черты в поведении и деятельности человека [Цит. по: 24, с. 173].

Исследователи, такие как Дж. Кэттелл и Г.Ю. Айзенк, ставили перед собой задачу прогнозировать поведение человека в различных ситуациях межличностного взаимодействия. Для этого они стремились выделить

наиболее универсальные черты личности и создать модель, которая бы обеспечивала компактность и применимость в разных контекстах. Это связано с тем, что в любом межличностном конфликте ключевую роль играет субъективный фактор – индивидуальные психологические особенности личности [Цит. по: 22, с. 159].

Исследования показывают, что выбор стратегии поведения в конфликтной ситуации часто связан с определенными индивидуальными особенностями, проявляющимися в общении с другими людьми. Стиль сотрудничества, например, тесно связан с такими чертами, как высокая энергичность, уверенность в своих способностях, экстравертность и позитивное отношение к себе и окружающим. Стиль соперничества часто проявляется у людей, отличающихся самоуверенностью, стремлением к признанию, настойчивостью и доминантностью, а также нетерпимостью к критике. Приспособление, как стиль поведения, коррелирует с практичностью, консервативностью и приверженностью общепринятым нормам. Компромисс обычно выбирают люди, склонные к альтруизму, гибкости, открытости и терпимости к сложностям, а также уважающие принципы других. Стиль избегания чаще характеризует людей с противоположными чертами, такими как уживчивость и доброжелательность, но при этом и с признаками эгоизма и подозрительности [26, с. 74].

Анализ современной психолого-педагогической литературы свидетельствует о росте научного интереса к проблеме конфликтного поведения в образовательной среде [3; 15; 23]. Наибольшее внимание уделяется исследованию стратегий поведения личности в конфликтных ситуациях, прежде всего в студенческом возрасте, поскольку именно в этот период формируется социальная и профессиональная идентичность. В работах ряда авторов подчеркивается, что студенты чаще склонны к стратегиям избегания и соперничества, что может приводить к снижению

эффективности коммуникации, росту напряженности в группе и нарушению учебной мотивации [29].

Психолого-педагогические исследования также отмечают важность диагностики преобладающих стратегий и использования коррекционных программ, направленных на развитие конструктивных форм поведения, таких как сотрудничество и компромисс. В рамках этих программ акцент делается на формирование эмоциональной устойчивости, навыков саморегуляции и эмпатии, что способствует повышению уровня социальной адаптации студентов. Таким образом, современные исследования подчеркивают необходимость системной работы педагогов и психологов по формированию продуктивных стратегий реагирования в конфликтных ситуациях как одного из условий успешного личностного и профессионального развития студентов.

Таким образом, анализ отечественных психолого-педагогических исследований последних лет показывает, что проблема стратегий поведения в конфликтных ситуациях приобретает особую актуальность применительно к студенческому возрасту. Установлено, что на данном этапе личности характерны как конструктивные, так и неадаптивные модели конфликтного реагирования, при этом значительная часть студентов демонстрирует склонность к избеганию и соперничеству. Современные авторы подчеркивают необходимость целенаправленного развития конструктивных стратегий через психолого-педагогическое сопровождение, формирование эмоционального интеллекта и коммуникативной компетентности. Все это делает коррекцию конфликтного поведения важным направлением как в научных исследованиях, так и в практической работе с молодежью.

## 1.2 Особенности стратегий поведения в конфликте студентов в учебном коллективе СПО

Студенческий возраст занимает особое место в жизненном цикле человека и играет важную роль в формировании личности. Само осмысление студенчества как особого социально-психологического и возрастного этапа впервые было предложено в научной школе Б.Г. Ананьева. В большинстве случаев студенческий период относят либо к юношескому возрасту, либо к раннему этапу взрослой жизни. Зарубежные исследователи чаще всего включают этот возраст в рамки ранней взрослости, в то время как отечественная психология рассматривает его как часть юности [Цит. по: 20, с. 129].

Юношеский возраст, по мнению отечественных психологов, характеризуется становлением внутренней позиции личности, усилением самосознания, ростом самоуважения. В этот период молодые люди начинают формулировать жизненные цели, строить планы на будущее и определять пути их реализации. Л.С. Выготский, хотя и не уделял специального внимания юношескому возрасту, тем не менее, впервые вывел его за рамки детства. Он подчеркивал, что этап от 18 до 25 лет представляет собой не продолжение детства, а начало взрослой жизни. Это было принципиально новое видение по сравнению с ранними теориями, в которых юность рассматривалась как завершающий этап детства [Цит. по: 13, с. 9].

Идеи Л.С. Выготского были впоследствии развиты другими отечественными учёными. На сегодняшний день большинство специалистов считают, что юность начинается примерно в 16-17 лет, когда завершается начальная социализация. Верхней границей называют возраст 24-25 лет, когда формируется готовность к выполнению профессиональных, семейных и культурных ролей. Таким образом, юность



представляет собой переход от детского восприятия мира к взрослой ответственности [Цит. по: 42, с. 97].

Б.Г. Ананьев выделял в юношеском возрасте две стадии. Первая располагается ближе к завершению детства и связана с неопределённым социальным статусом молодого человека – он уже не ребенок, но еще и не взрослый. Вторая стадия приближается к зрелости и считается её начальным этапом. Именно здесь происходит включение человека во взрослую жизнь со всеми её обязанностями и ролями [Цит. по: 36, с. 256].

И.А. Зимняя рассматривает студенчество как особую социальную группу, сформированную в рамках системы высшего образования. Она подчеркивает, что студенты отличаются от других возрастных и социальных категорий населения прежде всего высоким уровнем образования, выраженной познавательной мотивацией, максимальной социальной активностью, а также сбалансированным развитием как интеллектуальной, так и социальной зрелости [Цит. по: 17, с. 34].

С точки зрения психологического развития, студенчество представляет собой этап активной социализации личности, в течение которого формируются и укрепляются высшие психические функции, происходит интеллектуальное развитие и становление целостной структуры личности.

Нравственное формирование в этом возрасте характеризуется усилением сознательных мотивационных установок. Молодые люди начинают демонстрировать такие черты, которые ранее проявлялись слабо – это настойчивость, стремление к достижению целей, самостоятельность в действиях, решительность, инициативность и способность контролировать свое поведение. Особое внимание начинает уделяться моральным вопросам – таким как смысл жизни, верность, долг, любовь, личные идеалы [32, с. 100].

С.Л. Рубинштейн акцентирует внимание на том, что психические процессы всегда связаны с личностью. Любое внешнее влияние действует

не напрямую, а через уже сложившиеся внутренние условия человека, сформированные под действием прошлого опыта. Он выделяет юношеский возраст как ключевой период, когда развивается рефлексия, способствующая формированию личностного самоопределения. Это самоопределение основано на ценностях и смыслах, ставящих внутренние ориентиры выше внешних требований. Таким образом, внешние факторы оказывают влияние лишь в той мере, в какой они проходят через субъективный опыт и внутренние убеждения человека [Цит. по: 61, с. 3].

В концепции Л.И. Божович центральным элементом личностной структуры является внутренняя позиция – то есть направленность личности. Главную роль при этом она отводит мотивационной составляющей, объединяющей потребности, цели и ценности. Особое значение в юношеском возрасте, по мнению Божович, приобретает развитие именно мотивационной сферы. В этот период формируется мировоззрение, начинается осмысление своего места в мире, активно развивается самосознание, что оказывает влияние на поведение и интеллектуальную активность, а также на моральные ориентиры личности [Цит. по: 12, с. 70].

Согласно психологическим периодизациям, разработанным Д.Б. Элькониным и А.Н. Леонтьевым, ключевой формой активности в юношеском возрасте считается учебно-профессиональная деятельность. На этом этапе приоритетными становятся мотивы, связанные с личностным и профессиональным самоопределением, подготовкой к взрослой самостоятельной жизни, продолжением образования, а также развитием навыков самообразования [Цит. по: 65, с. 86].

Э. Эриксон в своей теории психосоциального развития личности придавал особое значение роли социального взаимодействия в становлении личности. По его концепции, в юношеском возрасте основная задача – достижение устойчивой идентичности. Речь идет о формировании целостного, непротиворечивого представления о себе, несмотря на

наличие множества социальных ролей и возможных сценариев развития. Эриксон отмечал, что юность строится вокруг так называемого «кризиса идентичности», который представляет собой серию как внутренних, так и внешних выборов, связанных с самоопределением, идентификацией и принятием различных социальных ролей [Цит. по: 35, с. 81].

Идентичность, в его понимании, – это ощущение непрерывности собственной личности во времени, признание себя как устойчивого «Я». Для достижения такой идентичности молодой человек должен ответить на фундаментальные вопросы: «Кто я?», «Каким я хочу быть?», «Как меня воспринимают окружающие?». Задача этого периода – синтезировать все стороны личности (семейную принадлежность, гендерную идентичность, профессиональные интересы и социальные роли) в гармоничную, непротиворечивую структуру. В теории Эриксона юность занимает пятое место в последовательности стадий жизненного цикла, и именно этот этап он считает критически важным для психосоциального становления личности. Будущее начинает восприниматься как осмысленная и достижимая часть жизненного плана [Цит. по: 19, с. 210].

К.Г. Юнг, в свою очередь, подчеркивал, что для юности характерно доминирование экстравертированной направленности. В этот период молодой человек активно обращён к внешнему миру, стремится к общению, социальной включенности и освоению окружающей действительности через взаимодействие с другими [Цит. по: 60, с. 707].

Период юности связан с дальнейшим развитием психики и изменением личностной структуры, что обусловлено расширением круга социальных контактов и усложнением социальных ролей. Для этого этапа характерно появление специфических возрастных новообразований [14, с. 304].

Возрастные новообразования представляют собой качественные изменения в структуре психики, отражающие переход личности на новый уровень функционирования. Эти изменения затрагивают когнитивную,

эмоциональную, мотивационную и волевую сферы, а также находят выражение в чертах характера, интересах, склонностях и системе ценностей.

Ключевыми процессами, протекающими в юношеском возрасте, выступают развитие сознания и особенно самосознания. Л.С. Выготский придавал самосознанию важнейшее значение именно в этот возрастной период. В юности личность открывает собственное «Я», мир внутреннего опыта, мыслей и чувств, воспринимаемых как уникальные и значимые. Это стремление к самопознанию запускает процесс рефлексии и глубокого самоанализа. В результате рефлексии может произойти переоценка уже сформированных взглядов и жизненных ориентиров, что зачастую приводит к их трансформации [Цит. по: 54, с. 339].

И.С. Кон в числе основных психологических приобретений юности выделял развитие логического мышления, образной памяти, индивидуального подхода к познанию, а также интерес к научной и исследовательской деятельности. Особенно важным он считал становление способности к самообразованию – как процесса, в котором личность изучает саму себя. Это включает не только осмысление своего внутреннего мира, но и формирование представления о собственных качествах и особенностях, а также развитие самооценки и чувства собственного достоинства [Цит. по: 11, с. 317].

Юность создает оптимальные условия для формирования мировоззрения и поиска личного смысла жизни. В это время происходит подъем жизненной энергии и открываются новые перспективы, что мотивирует человека к построению будущего и личностному самоопределению. Индивид начинает воспринимать смысл жизни как нечто значимое и личностно важное [63, с. 90].

Таким образом, проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что студенческий возраст – это уникальный этап становления личности, который можно отнести либо к юношескому периоду, либо к ранней

взрослости (в соответствии с западными психологическими подходами). Несмотря на некоторую неопределенность границ этого возраста в возрастной психологии, можно выделить ключевые особенности и новообразования, характерные именно для него. Они охватывают весь спектр психических сфер и проявляются как в интеллектуальной активности, так и в личностной структуре. Студенческий возраст становится важным временем социальной адаптации и интеграции в общество. Кроме того, именно в этот период начинается активное формирование рефлексии как механизма ценностно-смыслового самоопределения, играющего фундаментальную роль в развитии личности.

Одной из характерных черт юношеского возраста, к которому относятся многие студенты колледжей и техникумов, является нестабильность личности. Это проявляется в частых и резких сменах настроения, повышенной эмоциональной возбудимости и чувствительности. Такое состояние отражает высокую степень эмоциональной подвижности и недостаточную устойчивость к стрессам и внешнему давлению [59, с. 36].

Стремление молодых людей отстаивать свою точку зрения, проявить самостоятельность и независимость часто выражается через конфликтное поведение. Конфликты со сверстниками и взрослыми становятся способом самовыражения и утверждения собственной позиции. Основными причинами таких конфликтов выступают индивидуальные особенности характера: упрямство, раздражительность, обидчивость, агрессивность, вспыльчивость. Кроме того, негативную роль может играть и неготовность к выполнению социальных ролей – например, неисполнение учебных или бытовых обязанностей, отсутствие дисциплины и мотивации к личному развитию [3, с. 11].

Для студентов СПО характерны такие формы конфликтного поведения, как сопротивление требованиям преподавателей, пререкания, отказ от соблюдения установленных правил, навязывание собственного

мнения, демонстративное пренебрежение обязанностями или нежелание участвовать в коллективной деятельности. Важно отметить, что конфликты с педагогами чаще всего возникают при авторитарном стиле общения, отсутствии уважительного отношения со стороны взрослых и игнорировании личных потребностей студентов [15, с. 75].

Молодежь этого возраста особенно остро реагирует на несправедливость, неравное отношение, игнорирование их мнения. Это может привести к открытому протесту, нежеланию выполнять требования преподавателя или администрации учебного заведения. В таких случаях конфликт перерастает из ситуативного в затяжной, влияющий на общее отношение студента к учебному процессу [44, с. 134].

Еще одной важной особенностью поведения студентов СПО в конфликтных ситуациях является стремление к признанию в группе сверстников. Часто причиной разногласий становится борьба за лидерство, желание быть значимым и уважаемым в коллективе. Также конфликты могут возникать из-за недостаточной самооценки, неуверенности в себе, болезненной реакции на критику и насмешки. Молодые люди могут слишком остро воспринимать даже безобидные шутки, воспринимая их как личное оскорбление [10, с. 359].

Во взаимодействии со сверстниками и преподавателями студенты СПО чаще всего прибегают к следующим стратегиям поведения в конфликте [33, с. 90]:

1. Соперничество – стремление во что бы то ни стало отстоять свою точку зрения, даже если это вредит отношениям. Такая стратегия свойственна студентам, ориентированным на лидерство и признание.

2. Избегание – отказ от открытого обсуждения проблемы, игнорирование конфликта. Это может быть связано с неуверенностью, страхом последствий или недостатком опыта в разрешении сложных ситуаций.

3. Приспособление – уступка, даже если это противоречит личным интересам. Обычно такая стратегия используется, чтобы сохранить отношения, особенно если оппонент имеет более высокий статус (преподаватель, куратор и т.п.).

4. Компромисс – частичная уступка с обеих сторон. Студенты, умеющие договариваться, чаще идут на компромисс, чтобы быстрее разрешить спор и избежать эскалации.

5. Сотрудничество – наиболее зрелая и конструктивная стратегия, при которой стороны стремятся найти обоюдовыгодное решение. К сожалению, она встречается реже, поскольку требует высокого уровня развития коммуникативных и социальных навыков.

Особенности юношеского возраста, к которому по ряду признаков еще относится студенческая молодежь СПО, предполагают наличие внутренних противоречий, неустойчивую самооценку, стремление к самостоятельности при нехватке жизненного опыта. Всё это влияет на стиль реагирования в конфликтных ситуациях.

Таким образом, поведение студентов СПО в конфликте определяется не только индивидуальными личностными характеристиками, но и стадией социально-эмоционального развития, на которой они находятся. В этот период у многих обучающихся усиливается потребность в автономии и самостоятельных решениях, формируется чувство взрослости и личной ответственности, что повышает значимость любых угроз их самооценке. Конфликтное поведение нередко становится способом защиты собственного «Я», подтверждением своей значимости и попыткой утвердиться в новом для них мире взрослых отношений. Конфликтное поведение часто выступает как средство защиты собственного «Я»: непринятие со стороны группы, критика или давление со стороны взрослых могут восприниматься как отрицание значимости личности, и в ответ студент использует конфликт как способ утвердиться, привлечь внимание или отстоять свою позицию.

### 1.3 Теоретическое обоснование модели психолого-педагогической коррекции стратегий поведения в конфликте студентов в учебном коллективе СПО

Метод моделирования стал широко востребованным в современном мире, особенно в психолого-педагогических исследованиях. Под моделью понимают графическое представление, упрощающее изучаемый объект или явление и отображающее его основные свойства [21, с. 18].

Модель служит инструментом для графического и аналитического проектирования исследуемого объекта или явления. По мнению В.И. Долговой, модель представляет собой упрощенный мысленный либо знаковый образ, который выступает в роли замещения реального объекта или системы объектов и используется для работы с ними [23, с. 27].

Одной из ключевых задач современной психологии и педагогики стало моделирование исследований, что связано с применением инновационных технологий, отражающих современные теоретические идеи отечественной науки. Моделирование предполагает формулирование целей (общей концепции) построения педагогических систем, процессов или ситуаций, а также определение основных способов их реализации [55, с. 9].

Моделирование в рамках теоретических исследований направлено на создание нового подхода, который не имеет аналогов в практической деятельности. Процесс построения модели включает несколько этапов: анализ основных характеристик и свойств реальных процессов, поиск новых возможностей, основываясь на ключевой идее, а также их мысленное объединение, что позволяет сформировать модель состояний исследуемого объекта или явления. По мнению Е.В. Зинько, мысленный эксперимент является особой формой моделирования, основанной на процессе идеализации. Этот эксперимент подразумевает создание идеальных объектов на основе теоретических знаний о мире и



эмпирических данных, что позволяет сопоставить их в динамической модели и представить воображаемое развитие событий, аналогичное реальным экспериментам [Цит. по: 30, с. 17].

По определению Е.К. Любовой, моделирование представляет собой метод исследования и познания, при котором объекты и явления изучаются через их модели [Цит. по: 38, с. 86].

Модель обладает рядом характерных признаков: ее структура основывается на определенных методологических принципах; каждый блок модели ясно очерчен и включает важные компоненты; модель имеет компактную форму, что облегчает процесс ее запоминания; все элементы модели связаны между собой, и потеря любого из них ведет к нарушению целостности всей конструкции [45, с. 63].

Модель обладает важными свойствами, среди которых: соответствие объекту, на основе которого она создана, что обеспечивает ее адекватность; непрерывное отображение изменений, происходящих с объектом, что характеризует ее динамичность [58, с. 166].

Первым шагом в процессе моделирования конструктивных стратегий межличностных отношений у студентов выступает этап целеполагания. Его основой служит построение так называемого «Дерева целей», впервые примененного для психолого-педагогических исследований В.И. Долговой. Данный метод, опирающийся на теорию графов, включает в себя как траекторные элементы, указывающие направление к стратегическим целям, так и точечные элементы, которые обозначают достижение тактических целей и отражают уровень продвижения к основным целям по заданной траектории [70].

«Дерево целей» исследования психолого-педагогической коррекции стратегий поведения в конфликте студентов в учебном коллективе СПО представлена на рисунке 1.



Рисунок 1 – «Дерево целей» исследования психолого-педагогической коррекции стратегий поведения в конфликте студентов в учебном коллективе СПО

Генеральная цель: теоретически обосновать и опытно-экспериментальным путем проверить эффективность психолого-педагогической коррекции стратегий поведения в конфликте студентов в учебном коллективе СПО.

1. Раскрыть теоретические аспекты проблемы исследования психолого-педагогической коррекции стратегий поведения в конфликте студентов в учебном коллективе СПО.

1.1. Теоретически обосновать проблему исследования стратегий поведения в конфликте студентов в учебном коллективе СПО в психолого-педагогической литературе.

1.1.1. Изучить феномен конфликта и охарактеризовать подходы ученых к трактовке понятия «стратегии поведения в конфликте».

1.1.2. Ознакомиться с теоретическими подходами к изучению стратегий поведения в конфликте.

1.1.3. Провести анализ различий терминов «конфликтность» и «стратегии поведения в конфликте».

1.2. Раскрыть особенности стратегий поведения в конфликте студентов СПО.

1.2.1. Рассмотреть возрастные стратегии поведения в конфликте студентов.

1.2.2. Ознакомиться с особенностями стратегий поведения в конфликте студентов СПО.

1.3. Теоретически обосновать модель психолого-педагогической коррекции стратегий поведения в конфликте студентов в учебном коллективе СПО.

1.3.1. Разработать «Дерево целей» исследования психолого-педагогической коррекции стратегий поведения в конфликте студентов в учебном коллективе СПО.

1.3.2. Построить модель психолого-педагогической коррекции стратегий поведения в конфликте студентов в учебном коллективе СПО.

2. Организовать исследование стратегий поведения в конфликте студентов в учебном коллективе СПО.

2.1. Рассмотреть этапы, методы и методики исследования стратегий поведения в конфликте студентов в учебном коллективе СПО.

2.1.1. Спланировать этапы исследования.

2.1.2. Раскрыть методы исследования.

2.1.3. Подобрать методики исследования.

2.2. Охарактеризовать выборку исследования и проанализировать результаты констатирующего эксперимента.

2.2.1. Определить и охарактеризовать выборку исследования.

2.2.2. Провести констатирующий эксперимент.

2.2.3. Провести анализ результатов констатирующего исследования.

3. Провести опытно-экспериментальное исследование психолого-педагогической коррекции стратегий поведения в конфликте студентов в учебном коллективе СПО.

3.1. Разработать и реализовать программу психолого-педагогической коррекции стратегий поведения в конфликте студентов в учебном коллективе СПО.

3.1.1. Определить цель, задачи, этапы психолого-педагогической коррекции стратегий поведения в конфликте студентов в учебном коллективе СПО.

3.1.2. Разработать программу психолого-педагогической коррекции стратегий поведения в конфликте студентов в учебном коллективе СПО.

3.1.3. Реализовать программу психолого-педагогической коррекции стратегий поведения в конфликте студентов в учебном коллективе СПО.

3.2. Проанализировать результаты опытно-экспериментального исследования психолого-педагогической коррекции стратегий поведения в конфликте студентов в учебном коллективе СПО.

3.2.1. Провести исследование стратегий поведения в конфликте студентов в учебном коллективе СПО.

3.2.2. Провести сравнение результатов диагностики до и после реализации программы психолого-педагогической коррекции стратегий поведения в конфликте студентов в учебном коллективе СПО.

3.2.3. Проанализировать эффективность психолого-педагогической коррекции стратегий поведения в конфликте студентов в учебном коллективе СПО.

3.3. Составить технологическую карту внедрения программы психолого-педагогической коррекции стратегий поведения в конфликте студентов в учебном коллективе СПО.

3.3.1. Рассмотреть этапы технологической карты внедрения программы психолого-педагогической коррекции стратегий поведения в конфликте студентов в учебном коллективе СПО.

3.3.2. Разработать психолого-педагогические рекомендации для педагогов и психологов по психолого-педагогической коррекции стратегий поведения в конфликте студентов в учебном коллективе СПО.

На основе структуры дерева целей разработана модель, направленная на психолого-педагогическую коррекцию стратегий поведения в конфликте студентов в учебном коллективе СПО. Данная модель представлена на рисунке 2.

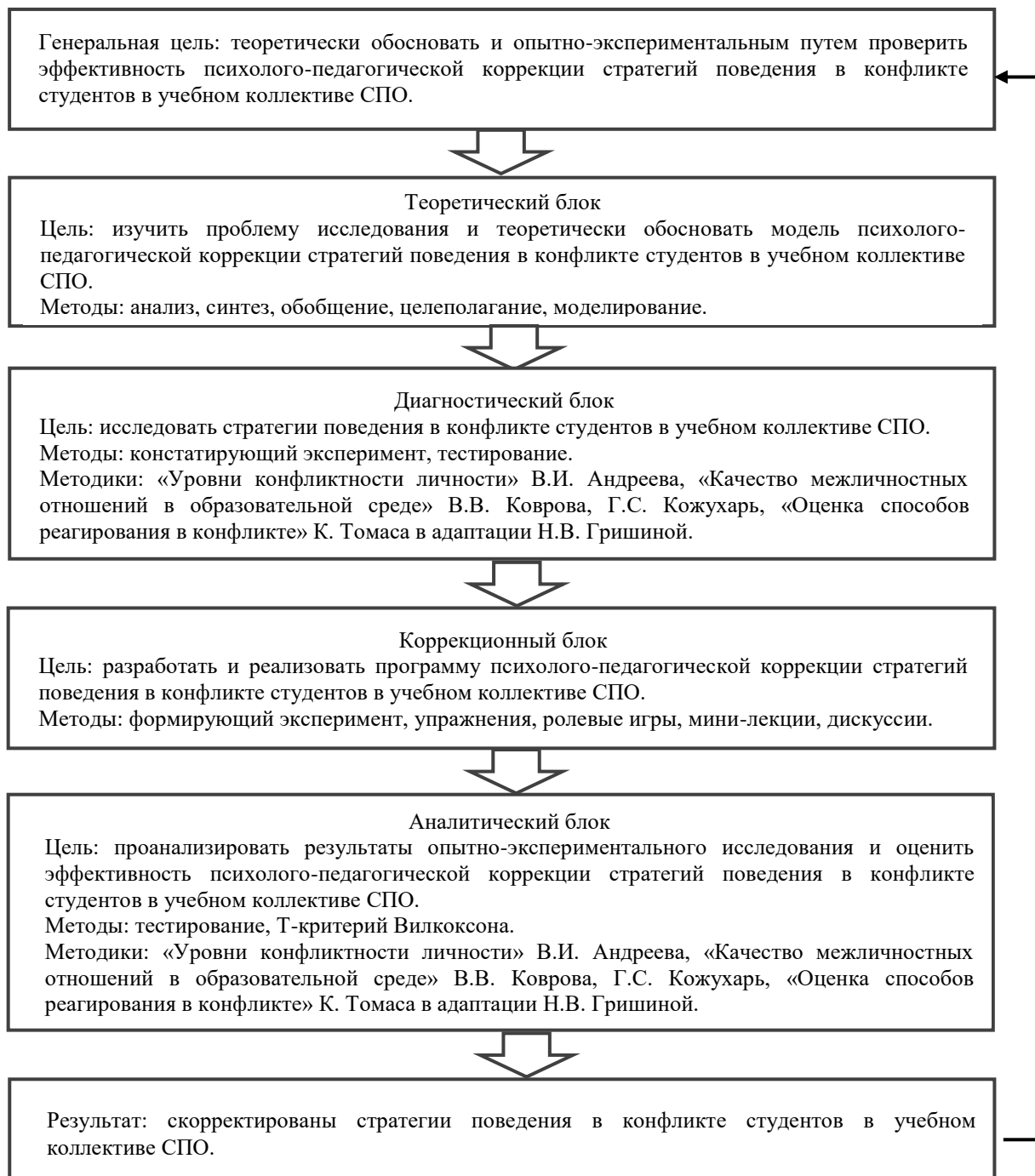


Рисунок 2 – Модель исследования психолого-педагогической коррекции стратегий поведения в конфликте студентов в учебном коллективе СПО

Модель состоит из четырех блоков: теоретический, диагностический, коррекционный, аналитический. Охарактеризуем представленные блоки.

1. Теоретический блок направлен на изучение феномена конфликта в психолого-педагогической литературе, раскрытие особенностей стратегий поведения в конфликте студентов в учебном коллективе СПО, анализ и обобщение изученного материала, разработку модели психолого-педагогической коррекции стратегий конфликтного поведения студентов учебном коллективе СПО, включает в себя подбор методик для тестирования в рамках констатирующего эксперимента.

Методы: анализ и обобщение психолого-педагогической литературы, синтез, моделирование, целеполагание.

2. Диагностический блок направлен на диагностику конфликтности студентов, их межличностных отношений, стратегий конфликтного поведения.

Методы: констатирующий эксперимент, тестирование по методикам «Уровни конфликтности личности» В.И. Андреева, «Качество межличностных отношений в образовательной среде» В.В. Коврова, Г.С. Кожухарь, «Оценка способов реагирования в конфликте» К. Томаса в адаптации Н.В. Гришиной.

3. Коррекционный блок представляет собой разработку и реализацию программы психолого-педагогической коррекции стратегий конфликтного поведения студентов в учебном коллективе СПО.

Методы реализации программы: формирующий эксперимент, упражнения, ролевые игры, мини-лекции, дискуссии.

4. Аналитический блок.

Цель: проанализировать результаты опытно-экспериментального исследования и оценить эффективность психолого-педагогической коррекции стратегий поведения в конфликте студентов в учебном коллективе СПО.

Методы: тестирование по методикам «Уровни конфликтности личности» В.И. Андреева, «Качество межличностных отношений в образовательной среде» В.В. Коврова, Г.С. Кожухарь, «Оценка способов

реагирования в конфликте» К. Томаса в адаптации Н.В. Гришиной; метод математико-статистической обработки данных: Т-критерий Вилкоксона.

В результате реализации модели мы предполагаем, что снизится уровень конфликтности студентов и увеличится применение стиля поведения «сотрудничество» в конфликте в учебном коллективе СПО.

Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы по теме исследования позволил разработать «дерево целей» исследования. На основании дерева целей была разработана модель психолого-педагогической коррекции стратегий поведения в конфликте студентов в учебном коллективе СПО. Модель предполагает последовательную реализацию четырех блоков: теоретического, диагностического, коррекционного и аналитического.

#### Выводы по первой главе

Раскрыта проблема стратегий поведения в конфликте как значимого направления психолого-педагогических исследований, и установлено, что выбор студентами той или иной стратегии определяется совокупностью личностных и ситуативных факторов. Конфликтные ситуации в образовательной среде требуют осознанного и адаптивного реагирования, поскольку затрагивают не только межличностные отношения, но и успешность образовательного процесса. Выделенные модели поведения – от соперничества до сотрудничества – могут как способствовать конструктивному разрешению противоречий, так и усугублять напряженность. Следовательно, изучение и формирование эффективных стратегий конфликтного взаимодействия приобретает особую актуальность в работе с молодежью и должно быть встроено в систему психолого-педагогического сопровождения студентов.

Особенности студенческого возраста, к которому по ряду признаков еще относится студенческая молодежь СПО, предполагают наличие

внутренних противоречий, неустойчивую самооценку, стремление к самостоятельности при нехватке жизненного опыта. Всё это влияет на стиль реагирования в конфликтных ситуациях.

Дано теоретическое обоснование модели психолого-педагогической коррекции стратегий поведения в конфликте студентов в учебном коллективе СПО и разработана модель, которая состоит из четырех основных блоков: теоретического, диагностического, формирующего и аналитического.



## ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ СТРАТЕГИЙ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТЕ СТУДЕНТОВ В УЧЕБНОМ КОЛЛЕКТИВЕ СПО

### 2.1 Этапы, методы и методики исследования

Организация исследования стратегий поведения в конфликте студентов в учебном коллективе СПО проходила в три этапа:

1. Поисково-подготовительный. Формулирование и обоснование проблемы исследования стратегий поведения в конфликте студентов в учебном коллективе СПО, актуальность и важность ее решения в настоящее время. Подбор психолого-педагогической литературы по данному вопросу. Углубленное изучение, детальный анализ научно-методической литературы, научно-исследовательских работ, касающихся проблемы исследования. Применение метода целеполагания и моделирования к решению заявленной проблемы.

2. Опытно-экспериментальный. Проведение констатирующего эксперимента, тестирование с использованием психодиагностических методик: «Уровни конфликтности личности» В.И. Андреева, «Качество межличностных отношений в образовательной среде» В.В. Коврова, Г.С. Кожухарь, «Оценка способов реагирования в конфликте» К. Томаса в адаптации Н.В. Гришиной. Разработка и реализация программы психолого-педагогической коррекции стратегий поведения в конфликте студентов в учебном коллективе СПО.

3. Контрольно-обобщающий. Проведение повторной диагностики с применением тех же методик, что и на начальном этапе исследования. Полученные результаты проанализированы, обобщены и систематизированы в таблицы. Проведение качественного и количественного анализа полученных результатов. Разработка технологической карты внедрения результатов исследования в практику.

Составление психолого-педагогических рекомендаций педагогам и психологам по коррекции стратегий поведения в конфликте студентов в учебном коллективе СПО.

Методы и методики исследования.

1. Теоретические: анализ литературы, синтез, обобщение, целеполагание, моделирование.

2. Эмпирические: эксперимент (констатирующий и формирующий), тестирование.

3. Психодиагностические: тестирование по методикам:

– «Уровни конфликтности личности» В.И. Андреева;

– «Качество межличностных отношений в образовательной среде» В.В. Коврова, Г.С. Кожухарь;

– «Оценка способов реагирования в конфликте» К. Томаса в адаптации Н.В. Гришиной.

4. Методы математической статистики: Т-критерий Вилкоксона.

В первый блок вошли методы, относящиеся к теоретической части исследования, в которых не применяется практических действий. А именно:

Анализ представляет собой метод исследования объекта путем изучения его компонентов и характеристик. Анализ литературы направлен на получение общего понимания рассматриваемой проблемы и повышение уровня знаний по выбранной теме. Итоги изучения материалов по каждому аспекту можно представлять в форме выписок и цитат, которые раскрывают сущность исследуемого вопроса. Важно выделять спорные моменты и недостаточно изученные аспекты. Необходимо также отметить вклад каждого автора и то, что нового он привносит в тему [41, с. 36].

Синтез – это метод исследования, обратный анализу, это соединение выделенных в ходе анализа отдельных факторов, сторон предмета в единое целое.

Обобщение представляет собой способ объединения объектов или явлений на основе их ключевых характеристик и признаков. Этот процесс основывается на анализе и синтезе, которые помогают выявить важные особенности изучаемого объекта, а также на сравнении, позволяющем выявить и связать общие черты разных объектов [50, с. 60].

Целеполагание представляет собой процесс выбора наиболее подходящих методов преобразования текущей ситуации в желаемое состояние с учетом особенностей изучаемой проблемы [53, с. 28].

Моделирование представляет собой исследовательский метод, при котором характеристики одного объекта воспроизводятся на другом, специально созданном для целей изучения. Этот второй объект называется моделью. Модель может быть как материальной, так и мысленно представленной, и используется для замещения изучаемого объекта с сохранением его ключевых свойств, важных для исследования [62, с. 58].

Эмпирические методы представляют собой способы получения знаний через опыт. Такие методы исследования позволяют обнаружить объективные законы, регулирующие развитие различных явлений. Основой эмпирических методов является восприятие с помощью органов чувств [66, с. 121].

Эксперимент представляет собой закономерную последовательность действий и операций, выполняемых исследователем, при которой объект исследования изучается в искусственно созданных условиях. При этом фиксируются почти все параметры его работы, за исключением одного или нескольких, что позволяет выявлять причинно-следственные связи между сущностью изучаемого объекта и влиянием изменяющихся факторов [43, с. 288].

Констатирующий эксперимент представляет собой процесс определения текущего состояния и уровня различных аспектов психического развития на момент проведения исследования [48, с. 10].

Формирующий эксперимент представляет собой исследование, направленное на наблюдение за изменениями в развитии конкретного психологического свойства или явления, происходящими в процессе активного вмешательства исследователя в условия выполнения деятельности [46, с. 11].

Тестирование – это метод исследования, основанный на применении тестов. Процесс тестирования можно разделить на три основных этапа: 1-й этап – выбор теста, который зависит от цели исследования и уровня достоверности и надежности самого теста; 2-й этап – проведение тестирования, которое осуществляется в соответствии с инструкцией к тесту; 3-й этап – анализ результатов, который основан на системе теоретических предположений относительно исследуемого объекта [31, с. 216].

Математическая статистика – это раздел прикладной математики, который занимается разработкой и применением количественных методов для обработки, анализа и интерпретации статистических данных. Ее основной задачей является превращение исходной информации, собранной в ходе наблюдений или экспериментов, в обоснованные научные или практические выводы [47, с. 54].

В практической части исследования были подобраны методики, для выявления стратегий конфликтного поведения студентов в учебном коллективе СПО.

Дадим характеристику каждой методике.

1. «Уровень конфликтности» В.И. Андреев.

Цель: установление уровня конфликтности субъектов образовательной среды.

Испытуемым предлагается ознакомиться с текстом методики. Объясняется цель тестирования и важность самооценки в контексте конфликтного поведения.

Испытуемым необходимо проанализировать свое поведение и взаимодействия с окружающими людьми. Это включает в себя оценку своих действий и реакций в различных проблемных ситуациях. Испытуемые должны дать самооценку своим личностным качествам, которые проявляются в различных жизненных ситуациях. Это могут быть такие качества, как агрессивность, уступчивость, стремление к компромиссу. Оцениваются как положительные, так и отрицательные черты характера, которые могут влиять на поведение в конфликте.

На основе проведенного анализа и самооценки испытуемые заполняют текст методики, оценивая себя по ряду параметров.

Дополнение исследования методикой «Уровни конфликтности личности» В.И. Андреева обусловлено необходимостью определить, насколько внутреннее стремление к конфликтному взаимодействию влияет на выбор той или иной стратегии. Исходя из особенностей юношеского возраста, характерного эмоциональной нестабильностью, повышенными притязаниями и активным становлением социального «Я», уровень конфликтности может играть ключевую роль в том, каким образом студенты реагируют на противоречия. Данная методика позволяет выделить как ситуативную, так и устойчивую конфликтность, что дает возможность глубже трактовать результаты анализа стратегий поведения.

2. «Качество межличностных отношений в образовательной среде» В.В. Коврова, Г.С. Кожухарь.

Опросник состоит из восьми шкал, которые в анкете представлены как блоки для удобства. Для каждой шкалы можно вычислить показатели отношения педагогов и сверстников. Затем рассчитывается индекс позитивного отношения, который представляет собой среднее значение по четырем шкалам (доверие, доброжелательность, принятие, толерантность), и индекс негативного отношения, получаемый как среднее значение по четырем шкалам (агрессивность, конфликтность, враждебность, манипулятивное отношение). На основе данных всех восьми шкал

определяется баланс позитивных и негативных отношений в межличностных взаимодействиях.

Данная методика была включена в исследование, поскольку межличностные отношения студентов прямо влияют на готовность вступать в конфликт, характер взаимодействия в спорных ситуациях и, соответственно, на поведенческую стратегию. Учитывая, что образовательная среда – это не только место академического обучения, но и пространство активной социальной коммуникации, понимание того, насколько она воспринимается субъектом благоприятной или враждебной, предоставляет важную дополнительную информацию. Особенно это значимо для молодежного возраста, когда социально-психологические факторы, такие как принятие в группе или напряженность во взаимоотношениях, могут определяющим образом влиять на форму поведения в конфликте.

3. «Оценка способов реагирования в конфликте» К. Томаса в адаптации Н.В. Гришиной.

Цель: определение стратегии поведения в конфликте субъектов образовательной среды.

В своем подходе К. Томас сделал упор на изменение классического отношения к конфликтам. Он полагал, что необходимо сосредоточить внимание на таких аспектах, как какие формы поведения в конфликте характерны для людей, какие являются конструктивными или деструктивными, как стимулировать более продуктивное поведение.

В своей собственной методике К. Томас применяет двухмерную модель урегулирования конфликтных инцидентов. Основными в ней являются: кооперация и напористость. В методике описываются пять стратегий поведения в конфликтных ситуациях:

1. Приспособление: данная стратегия обозначает, что один из субъектов конфликта изменяет свои позиции, подстраивает поведение для того, чтобы сгладить противоречия в ущерб своим интересам.

2. Избегание: данная стратегия означает желание выйти, «убежать» из конфликтной ситуации, не решив её.

3. Компромисс: стратегия урегулирования противоречий с помощью обоюдных уступок, но эти уступки не удовлетворяют целиком и полностью интересы оппонентов конфликта.

4. Сотрудничество: стратегия, характеризуемая совместной разработкой решения, которое удовлетворяет интересы всех сторон.

5. Соперничество: стратегия конкурентной борьбы, которая характеризуется открытой борьбой за свои интересы, защите своего мнения и своей позиции.

Данная методика является одной из наиболее широко используемых и теоретически обоснованных методик для оценки стратегий поведения в конфликте. Она соответствует целям исследования, позволяет классифицировать поведенческие модели (соперничество, сотрудничество, компромисс, избегание, приспособление) и дает возможность оценить их представленность у студентов. Ее надежность и валидность подтверждены многочисленными отечественными и зарубежными исследованиями, а адаптация под российскую выборку делает результаты более точными и применимыми.

Подробный текст методик представлен в ПРИЛОЖЕНИИ 1.

К статистическим методам относится оценка достоверности сдвига в значениях исследуемого признака (Т-критерий Вилкоксона) [57, с. 94].

Критерий Вилкоксона представляет собой статистический метод, применяемый для анализа данных, полученных в двух разных условиях у одной и той же группы испытуемых. Данный тест помогает не только определить направление изменений, но и оценить их интенсивность, а также сравнить сдвиги, происходящие в противоположных направлениях. Этот метод особенно эффективен, когда изменения варьируются в пределах определённого процента, например, от 10 до 15 % от исходного значения.

Суть метода заключается в сравнении абсолютных значений изменений. Для этого сначала вычисляются абсолютные величины разниц между измерениями, которые затем упорядочиваются по рангу от наименьшего к наибольшему. После этого суммируются ранги для положительных и отрицательных сдвигов. Если изменения происходят случайно, суммы рангов по обеим сторонам будут примерно равны. Однако при доминировании изменений в одном направлении сумма рангов для противоположной стороны будет значительно меньше.

Пошаговая процедура расчета T-критерия Вилкоксона включает:

1. Формирование списка участников эксперимента в произвольном порядке.
2. Подсчет разницы между результатами второго и первого измерений, определение типичных и нетипичных сдвигов.
3. Ранжирование абсолютных значений этих разниц с присвоением более низких рангов меньшим изменениям и вычисление общей суммы рангов, после чего проводится сравнение с ожидаемыми значениями.
4. Выделение рангов, соответствующих нетипичным сдвигам, и подсчет суммы таких рангов ( $T_{эмп}$ ).
5. Определение критического значения T для данного размера выборки. Если значение  $T_{эмп}$  не превышает критический порог, это свидетельствует о статистически значимом преобладании сдвигов в одном направлении.

Таким образом, критерий Вилкоксона позволяет объективно анализировать разницу между двумя условиями и определять степень значимости выявленных изменений, делая выводы о тенденциях в поведении данных по сравнению с случайными вариациями.

Таким образом, организация и проведение исследования были выстроены в логической последовательности, включающей три взаимосвязанных этапа, каждый из которых соответствовал целям и



задачам работы. Использование взаимодополняющих теоретических, эмпирических и статистических методов обеспечило достоверность полученных данных и позволило всесторонне изучить особенности стратегий поведения студентов в конфликтных ситуациях и возможности их коррекции в образовательной среде СПО.

## 2.2 Характеристика выборки и анализ результатов исследования

В исследовании участвовали 30 студентов СПО в возрасте 15-16 лет. Все участники – юноши, обучающиеся на первом курсе по рабочим специальностям. По наблюдениям педагогов и кураторов групп, студенты демонстрируют эпизодическую или стабильную склонность к оппозиционному и конфликтному поведению, что выражается в трудностях соблюдения дисциплинарных норм и сопротивлении педагогическим требованиям. При этом обучающиеся не проявляют устойчивой учебной мотивации, что негативно влияет на показатели успеваемости. Несмотря на это, сами обучающиеся активно взаимодействуют с ровесниками, поддерживают тесные отношения с друзьями и проявляют интерес к общим увлечениям и хобби. Конфликтные ситуации чаще всего возникают в отношениях с педагогами и взрослыми, особенно в случаях, когда обучающиеся воспринимают педагогическое воздействие как несправедливое или ущемляющее их достоинство. Такие особенности представляют интерес для психолого-педагогического анализа, поскольку позволяют выявить взаимосвязи между межличностными отношениями, уровнем конфликтности и выбором стратегий поведения в конфликте.

С обучающимися было проведено исследование по методике «Уровни конфликтности личности» В.И. Андреева. Результаты исследования по данной методике представлены на рисунке 3 и в таблице 2.1 ПРИЛОЖЕНИЯ 2.

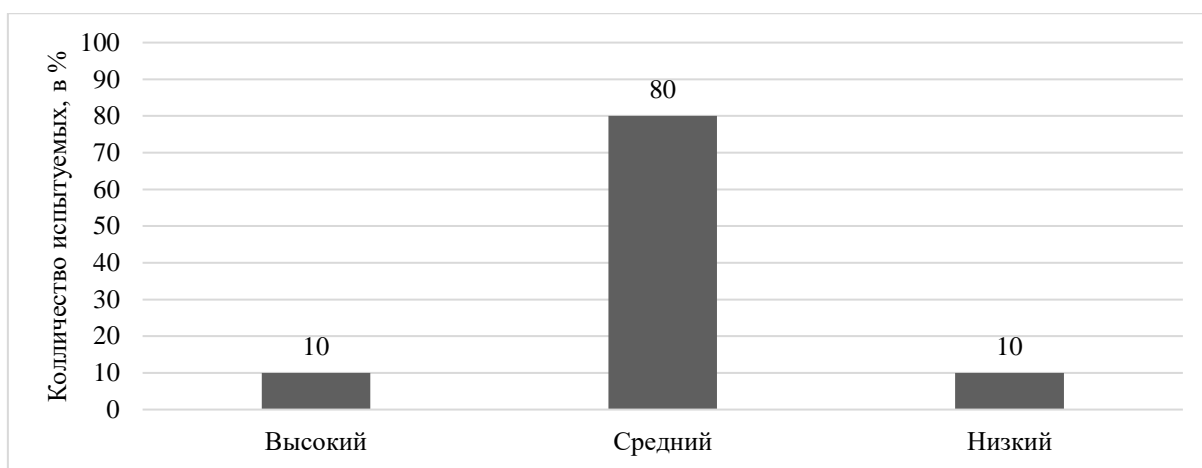


Рисунок 3 – Результаты исследования уровня конфликтности студентов по методике «Уровни конфликтности личности» В.И. Андреева

Как видно на рисунке 3, в исследуемом коллективе студентов конфликтность проявляется в разных формах. В группе наблюдается равномерное распределение обучающихся между низким и высоким уровнями конфликтности, по 10 % (3 человека) в каждой категории. Однако большинство студентов – 80 % (24 человека) демонстрируют средний уровень конфликтности, что является преобладающим в коллективе.

Студенты с высоким уровнем конфликтности проявляют активность в отстаивании своих границ и точек зрения. Они склонны вступать в конфликты, высказывая негативные эмоции в адрес окружающих, что может сопровождаться агрессивным поведением. Обучающиеся имеют повышенную чувствительность к возможным угрозам своих личных интересов и часто воспринимают ситуацию как вызов, что провоцирует их на конфликтное поведение. С другой стороны, студенты с низким уровнем конфликтности обычно избегают создания напряженных ситуаций и стараются не вступать в противостояние с другими. Они более склонны к компромиссам и не стремятся проявлять агрессию или выразить недовольство открыто. Обучающиеся предпочитают поддерживать мирные отношения с окружающими и избегать открытых конфликтов.

Большинство студентов в коллективе не имеют склонности к постоянным конфликтам с педагогами или сверстниками. Тем не менее, они готовы активно защищать свои убеждения, когда речь идет о важных для них вопросах. В таких случаях они могут проявлять настойчивость и вступать в конфронтацию, если чувствуют, что их мнение игнорируется или не принимается во внимание.

С обучающимися было проведено исследование по методике по методике «Качество межличностных отношений в образовательной среде» В.В. Коврова, Г.С. Кожухарь. Результаты исследования по данной методике представлены на рисунке 4 и в таблице 2.2. ПРИЛОЖЕНИЯ 2.

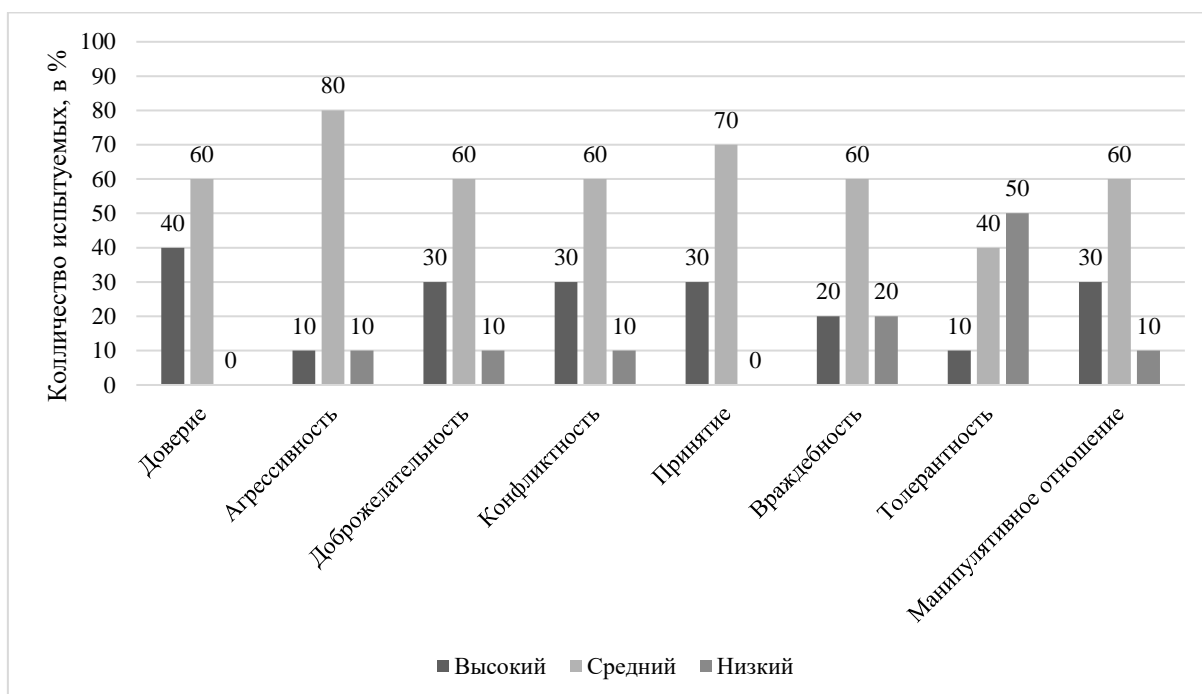


Рисунок 4 – Результаты исследования уровня межличностных отношений студентов с педагогами по методике «Качество межличностных отношений в образовательной среде» В.В. Коврова, Г.С. Кожухарь

На основе результатов данной методики можно сделать несколько выводов относительно взаимоотношений между педагогами и подростками в коллективе.

Как видно на рисунке 4, доверие в коллективе выражено на высоком уровне у 12 студентов (40 %) и среднем уровне у 18 обучающихся (60 %), что свидетельствует о наличии положительных и стабильных отношений

между подростками и педагогами. Это позволяет обучающимся обращаться к педагогам за помощью, полагаясь на их поддержку и заинтересованность в их благополучии.

Агрессивность в отношениях с педагогами преобладает на высоком уровне у 10 % (3 обучающихся) и среднем уровне у 80 % (24 подростка). Это может говорить о готовности некоторых обучающихся вступать в конфронтацию, защищать свою позицию с применением агрессивных методов, что может быть реакцией на воспринимаемое давление или критическое отношение со стороны педагогов. 10% (3 обучающихся) с низким уровнем агрессивности не воспринимают взаимоотношения с педагогами как напряженные или угрожающие.

Доброжелательность в отношениях с педагогами проявляется на высоком уровне у 30 % (9 студентов) и среднем уровне у 60 % (18 обучающихся). Это может свидетельствовать о позитивной атмосфере в коллективе, где обучающиеся и педагоги готовы помогать друг другу, выражать поддержку и сопереживание. Для 10 % (3 учеников) с низким уровнем доброжелательности эта среда может быть воспринимаема как незащищенная и неблагоприятная для свободного самовыражения.

Высокий уровень конфликтности выявлен у 30 % (9 студентов), что говорит о сложных взаимоотношениях между педагогами и учащимися. Конфликтность преобладает на среднем уровне у 60 % (18 обучающихся), что указывает на то, что конфликты между педагогами и учениками возникают преимущественно по важным для обеих сторон вопросам, например, успеваемости. В таких случаях стороны проявляют настойчивость и стремление отстаивать свою точку зрения. 10 % (3 ученика) с низким уровнем конфликтности избегают противостояний и не вступают в конфликт с педагогами.

Принятие обучающимися педагогами преобладает на высоком уровне у 30% (9 студентов) и среднем уровне у 70 % (21 учащийся). Это отражает положительное отношение педагогов к обучающимся, готовность уважать

их мнения и вести диалог по спорным вопросам. Для одного ученика с низким уровнем принятия трудности во взаимоотношениях с педагогами могут быть связаны с ощущением отвергнутости и непринятия.

Враждебность в коллективе проявляется на высоком уровне у 20 % (6 обучающихся) и среднем уровне у 60 % (18 студентов), что может свидетельствовать о восприятии некоторых студентов педагогов как негативно настроенных, готовых проявлять агрессию. 20 % (6 учеников) с низким уровнем враждебности не ощущают агрессии со стороны педагогов или не придают этому значения.

Толерантность преобладает на низком уровне у 50 % (15 обучающихся) и среднем уровне у 40 % (12 студентов), что может говорить о том, что часть студентов чувствует нетерпимость со стороны педагогов, выражающуюся в непринятии их точек зрения и ограничении свободы выражения мнений. 10 % (3 обучающихся) с высоким уровнем толерантности не ощущают такой нетерпимости.

Манипулятивное отношение также выражено на высоком уровне у 30% (9 студентов) и среднем уровне у 60 % (18 обучающихся), что может говорить о демонстрации педагогами внешнего положительного отношения при реальном негативном отношении к обучающимся. Такое поведение может провоцировать конфликты и недопонимание между подростками и педагогами. 10 % (3 ученика) с низким уровнем манипулятивного отношения воспринимают отношения с педагогами как искренние и открытые.

Результаты исследования межличностных отношений студентов со сверстниками по методике «Качество межличностных отношений в образовательной среде» В.В. Коврова, Г.С. Кожухарь представлены на рисунке 5 и в таблице 2.3. ПРИЛОЖЕНИЯ 2.

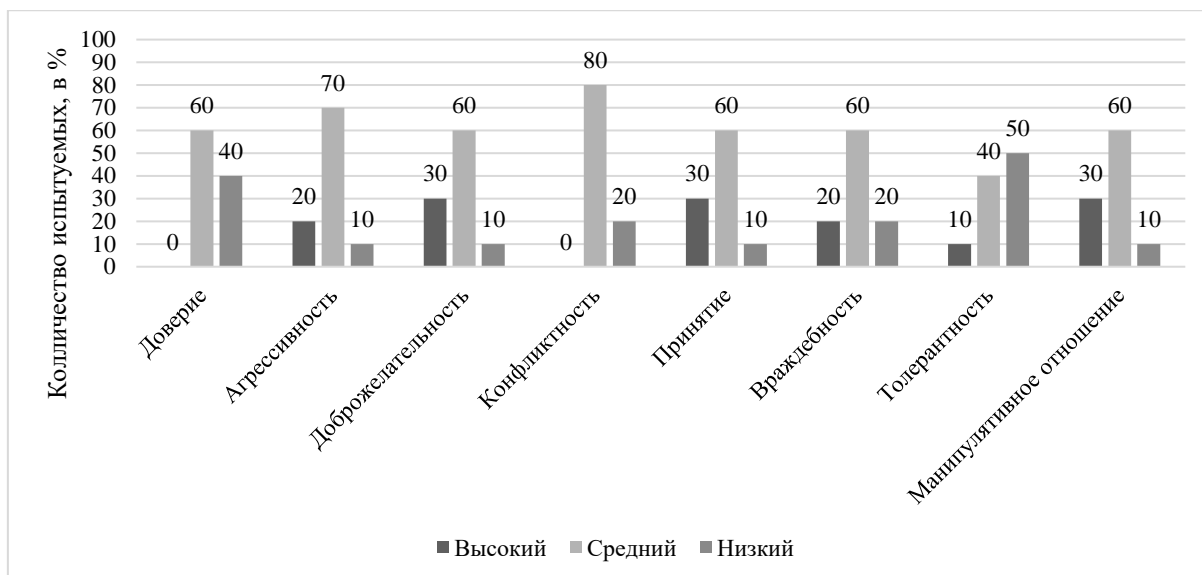


Рисунок 5 – Результаты исследования уровня межличностных отношений студентов со сверстниками по методике «Качество межличностных отношений в образовательной среде» В.В. Коврова, Г.С. Кожухарь

Как видно на рисунке 5, в учебном коллективе студентов наблюдается преобладание низкого уровня доверия у 40 % (12 студентов) и среднего уровня доверия у 60 % (18 обучающихся), что свидетельствует о том, что большинство студентов не воспринимает свои отношения со сверстниками как положительные и безопасные. Атмосфера в коллективе не является комфортной для формирования близких и доверительных связей, что может создавать препятствия для нормального общения. Учеников с высоким уровнем доверия в группе испытуемых не выявлено.

Что касается агрессивности, то она наиболее выражена на высоком уровне у 20 % (6 обучающихся) и среднем уровне у 70 % (21 подростка). Это может указывать на готовность студентов к проявлению агрессии в отношениях с другими, активное отстаивание своих интересов и границ. 10% (3 обучающихся) не проявляет агрессии к сверстникам, что может говорить о их более мирном подходе к взаимоотношениям.

По шкале доброжелательности наблюдается преобладание высокого уровня у 30 % (9 студентов) и среднего уровня у 60 % (18 обучающихся). Это указывает на наличие в коллективе устойчивых положительных взаимоотношений, готовность студентов оказывать поддержку друг другу

и помогать в трудных ситуациях. Однако для 10 % (3 студентов) с низким уровнем доброжелательности их взаимоотношения с одноклассниками могут быть напряженными и неприятными.

По шкале конфликтности преобладает средний уровень у 80 % (24 подростка) и низкий уровень у 20 % (6 обучающихся), что может свидетельствовать о редких конфликтах в коллективе и склонности избегать столкновений, отсутствие стремления вступать в конфликт с другими. Обучающихся с высоким уровнем конфликтности не выявлено.

По шкале принятия наблюдается преобладание высокого уровня у 30% (9 студентов) и среднего уровня у 60 % (18 обучающихся). Это указывает на наличие в коллективе положительной и доверительной атмосферы, где подростки готовы уважать мнение сверстников и обращаться за поддержкой. Однако 10% (3 обучающихся) с низким уровнем принятия могут ощущать себя исключенными из группы, не имея возможности обратиться за помощью к своим одноклассникам.

По шкале враждебность преобладает средний уровень у 60 % (18 обучающихся). Это может говорить о склонности к негативному отношению между подростками, проявлениях агрессии и враждебности. По 20 % (6 обучающихся) с низким и высоким уровнями враждебности, первые демонстрируют более положительное отношение к сверстникам, не стремясь к конфликтам, а обучающиеся с высоким уровнем склонны к провокациям и разжиганию конфликтов.

По шкале толерантность показатели преобладают на низком уровне у 50 % (15 обучающихся) и среднем уровне у 40 % (12 студентов), что говорит о склонности студентов придерживаться собственного мнения, не принимая точку зрения других людей. У 10 % (3 человек) выявлен высокий уровень толерантности. Это свидетельствует о том, что подростки в целом открыты к восприятию различных мнений и готовы терпимо относиться к расхождениям во взглядах.

По шкале манипулятивное отношение преобладают высокий уровень у 30 % (9 студентов) и средний уровень у 60 % (18 обучающихся). Это может говорить о том, что в коллективе могут воспринимать отношения как неискренние, что может стать причиной недоверия. 10 % (3 подростка) с низким уровнем манипулятивности искренни и не имеют скрытых мотивов в межличностном взаимодействии.

В целом, можно заключить, что конфликты и агрессивное поведение среди студентов часто связаны с возрастными особенностями, такими как стремление проявить себя, завоевать авторитет и отстаивать свою точку зрения. В коллективе наблюдается наличие доверительных и доброжелательных отношений между подростками. Однако отношения с педагогами могут быть напряженными из-за низкого уровня толерантности со стороны педагогов и их негативного отношения к отдельным обучающимся или коллективу в целом.

С обучающимися было проведено исследование по методике «Оценка способов реагирования в конфликте» К. Томаса в адаптации Н.В. Гришиной. Результаты исследования по данной методике представлены на рисунке 6 и в таблице 2.4 ПРИЛОЖЕНИЯ 2.

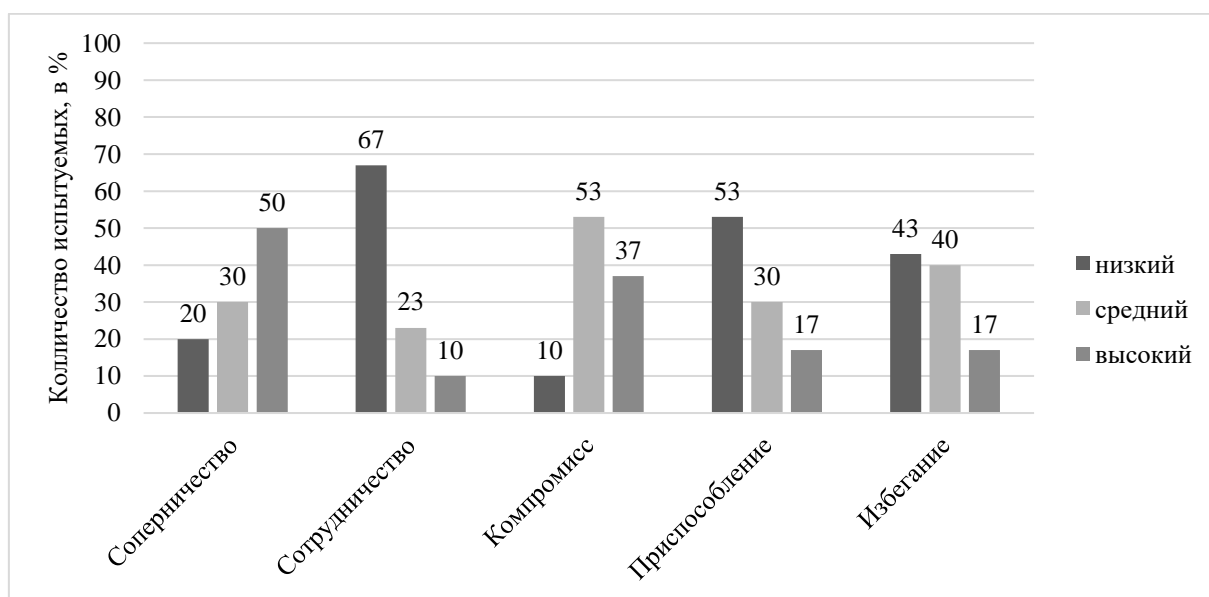


Рисунок 6 – Результаты исследования способов реагирования в конфликте студентов по методике «Оценка способов реагирования в конфликте» К. Томаса в адаптации Н.В. Гришиной



Согласно рисунку 6, в учебном коллективе стратегия соперничество на низком уровне выражена у 20 % испытуемых (6 человек). Средний уровень выражен у 30 % (9 человек). Высоким уровнем характеризуются 50 % (15 человек). Это указывает на то, что большинство обучающихся склонны активно отстаивать свои позиции, часто вступая в конфронтации и проявляя агрессивность в отношениях с окружающими, включая педагогов. Для них характерно провоцирование конфликтных ситуаций, когда они стремятся доказать свою правоту, даже если это приводит к напряженности в общении.

Стратегия сотрудничество представлена следующими данными: низкий уровень – 67 % (20 человек); средний уровень – 23 % (7 человек); высокий уровень – 10 % (3 человека). Для обучающихся с преобладающей стратегией сотрудничество свойственно активное совместное разрешение конфликтных ситуаций. Обучающиеся склонны искать решения, которые удовлетворяют все стороны, и стараются работать в команде, чтобы решать возникающие проблемы конструктивно и без ущерба для отношений.

Стратегия компромисс представлена на низком уровне у 10 % (3 человека). Средним уровнем характеризуются 53 % (16 человек). Высокий уровень выявлен у 37 % (6 человек). Эти подростки в конфликтных ситуациях готовы пойти на уступки другой стороне, при этом ожидая, что их интересы также будут учтены. Они стремятся урегулировать разногласия с минимальными потерями, стараясь сохранить мир, но без ущерба для своих собственных позиций.

Стратегии приспособления на низком уровне у 53 % (16 человек). Средний уровень выявлен у 30 % (9 человек). Высокий уровень выявлен у 17 % (5 человек). Для них свойственно избегать конфликтов, уступать в спорных ситуациях, чтобы не обострять отношения и завершить конфликт мирным путем. Эти подростки готовы принять точку зрения другого человека, если это помогает избежать конфликтной ситуации.

Стратегия избегание распределилась следующим образом: низкий уровень – 43 % (13 человек); средний уровень – 40 % (12 человек); высокий уровень – 17 % (5 человек). Это указывает на то, что у значительной части обучающихся есть тенденция к уходу от решения конфликта. Они могут игнорировать спорные ситуации или откладывать их разрешение, чтобы не участвовать в открытом противостоянии. Однако сильной доминантой эта стратегия не является.

На основе данных методики «Качество межличностных отношений в образовательной среде» В.В. Коврова и Г.С. Кожухарь, можно заключить, что конфликты и агрессивное поведение обучающихся во многом обусловлены возрастными особенностями студентов, их стремлением утвердить себя, завоевать авторитет и отстаивать свою точку зрения. В отношениях с педагогами могут возникать напряженности и конфликты, что связано с низким уровнем толерантности со стороны педагогов и возможным негативным отношением к отдельным обучающимся или к коллективу в целом.

Результаты методики «Уровни конфликтности личности» В.И. Андреева показали, что в коллективе преобладает средний уровень конфликтности. Это свидетельствует о том, что подростки готовы вступать в конфликты по вопросам, которые имеют для них личную значимость. Методика «Оценка способов реагирования в конфликте» К. Томаса в адаптации Н.В. Гришиной показала, что в коллективе преобладает стратегия «соперничество». Это указывает на склонность студентов агрессивно отстаивать свою точку зрения, провоцировать конфликты и участвовать в них.

Таким образом, результаты диагностики позволили выявить особенности конфликтного поведения и межличностных отношений в студенческом коллективе СПО. Большинство обучающихся демонстрируют средний уровень конфликтности, выраженные тенденции к соперничеству, агрессии и недоверию как в отношениях с педагогами, так

и со сверстниками, что в совокупности указывает на наличие деструктивных стратегий взаимодействия в конфликтных ситуациях. В качестве выборки для реализации программы психолого-педагогической коррекции были определены студенты с высоким уровнем конфликтности и выраженной стратегией соперничества (15 человек), так как именно у этой группы прослеживается наибольшая потребность в формировании конструктивных моделей поведения в конфликте.

#### Выводы по второй главе

В ходе эмпирического исследования были выявлены особенности стратегий поведения в конфликтных ситуациях у студентов 15-16 лет, обучающихся в системе среднего профессионального образования. Диагностика по методике К. Томаса в адаптации Н.В. Гришиной показала преобладание стратегии соперничества, что указывает на стремление значительной части подростков отстаивать свою позицию даже ценой нарушения межличностных отношений. При этом стратегии сотрудничества и компромисса выражены слабо, что свидетельствует о недостаточно сформированных навыках конструктивного разрешения конфликтов. Дополнительно было установлено, что высокий уровень общей конфликтности сопровождается низкой толерантностью и агрессивным поведением в общении с педагогами и сверстниками. Это подтверждается результатами методик В.И. Андреева и В.В. Коврова, Г.С. Кожухарь, согласно которым благоприятный эмоциональный климат в группе отсутствует, а межличностные отношения характеризуются напряженностью и недоверием.

Комплексный подход к диагностике межличностных отношений и конфликтных стратегий позволил глубже понять природу конфликтного поведения студентов этого возраста. Учтены возрастные психологические особенности: потребность в признании, чувствительность к оценке,

повышенная эмоциональность и стремление отстаивать свою самостоятельность. Отмечено, что трудности во взаимодействии с педагогами часто обусловлены субъективным восприятием несправедливости и авторитарного стиля общения. На основе полученных данных была выделена группа из 15 студентов с высоким уровнем конфликтности и выраженной доминантой стратегии соперничества – именно они в наибольшей степени нуждаются в коррекционном воздействии. Все обучающиеся будут включены в реализацию программы психолого-педагогической коррекции стратегий поведения в конфликте студентов в учебном коллективе СПО.

### **ГЛАВА 3. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ СТРАТЕГИЙ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТЕ СТУДЕНТОВ В УЧЕБНОМ КОЛЛЕКТИВЕ СПО**

#### **3.1 Программа психолого-педагогической коррекции стратегий поведения в конфликте студентов в учебном коллективе СПО**

В современном образовательном процессе студенты СПО часто сталкиваются с конфликтными ситуациями, которые негативно влияют на психологический климат и учебную мотивацию. Необходимость коррекции стратегий поведения в конфликте актуальна для формирования здоровых межличностных отношений и успешной социальной адаптации.

Направленность программы: коррекция стратегий поведения в конфликте студентов в учебном коллективе, развитие конструктивных навыков коммуникации и эмоционального интеллекта.

Цель программы: психолого-педагогическая коррекция стратегий поведения в конфликте студентов в учебном коллективе СПО.

Задачи:

1. Развивать способность к саморефлексии и эмпатии.
2. Сформировать у студентов конструктивные стратегии поведения в конфликтных ситуациях.
3. Развивать коммуникативные навыки, необходимые для эффективного разрешения конфликтов среди студентов.

Форма работы групповая.

Методы: упражнения, ролевые игры, мини-лекции, дискуссии.

Сроки реализации: 8 занятий, по 45 минут каждое, два раза в неделю, общий объем 8 часов.

Возрастная группа: юноши и девушки 16-19 лет.

Методологические принципы и подходы:

1. Принцип добровольности участия.
2. Принцип активного участия и рефлексии.
3. Принцип эмпатии и толерантности.
4. Принцип конфиденциальности и безопасной атмосферы.
5. Использование социально-психологического тренинга как метода активного обучения.

При разработке нашей программы были учтены и адаптированы отдельные положения, методические приемы и педагогические подходы, ранее изложенные в авторских программах ряда исследователей и практиков в области психолого-педагогической поддержки, формирования межличностных отношений и профилактики конфликтности среди обучающихся. В числе таких программ методические разработки А.А. Реана, направленные на развитие эмоционального интеллекта и коррекцию агрессивного поведения у детей и подростков [54], профилактическая программа «Социально-психологический тренинг развития коммуникативных умений», разработанная Н.Л. Селивановой, в рамках которой последовательно выстраивается система упражнений, направленных на укрепление взаимопонимания в коллективе, программа Т.А. Медведевой и В.В. Лебединского «Формирование толерантных установок у подростков», послужившая основой для работы с ценностными ориентирами и межличностным восприятием, практико-ориентированный подход, представленный в работе И.В. Дубровиной, в частности в программах, направленных на развитие культуры общения у подростков в условиях образовательного пространства [Цит. по: 15, с. 80].

Новизна и инновационный характер: программа сочетает в себе современные методы тренингового воздействия в управлении конфликтами, что отличает ее от традиционных программ.

Планируемые результаты:

1. Повышение способности к саморефлексии и эмпатии.

2. Укрепление коммуникативных навыков.
3. Развитие у студентов конструктивных стратегий поведения в конфликтных ситуациях.

Основные структурные элементы программы:

1. Установочный блок.
2. Коррекционный блок.
3. Обобщающий блок.

Материально-технические условия: комната для групповой работы, оборудованная для тренингов (круг стульев, доска, фломастеры, проектор для видео). Методические материалы и раздаточные пособия.

Требования к условиям работы с обучающимися: обеспечение конфиденциальности и безопасности участников; сохранение добровольности участия и поддержки активного взаимодействия.

Регулярность занятий 2 раза в неделю по 45 минут.

Представим краткое содержание занятий реализуемой программы. Полное содержание всех занятий будет представлено в ПРИЛОЖЕНИИ 3.

Занятие 1.

Цель занятия: формирование навыков знакомства и создания доверительной атмосферы.

Упражнение «Объявление обо мне».

Цель: развитие умения презентовать себя.

Упражнение «Наша группа».

Цель: научиться невербально выражать свое мнение.

Упражнение «... зато ты».

Цель: создание благоприятной атмосферы в группе.

Занятие 2.

Цель занятия: сплочение группы, снятие эмоционального напряжения, развитие доверия.

Упражнение «Раскрою тайну».

Цель: создание условий для сплочения коллектива и мотивации к деятельности.

Упражнение «Сядьте так, как ...».

Цель: снятие эмоционального напряжения.

Упражнение «Зона комфорта».

Цель: определить комфортное расстояние между участниками.

Упражнение «Доверие».

Цель: развитие доверия.

Занятие 3.

Цель занятия: создание условий для эмоционального раскрепощения участников.

Упражнение «Веселый счет».

Цель: снижение психоэмоционального напряжения и формирование у участников опыта координации действий в коллективе.

Упражнение «Построим дом».

Цель: осознание своей роли в группе, стиля поведения.

Упражнение «Волшебные руки».

Цель: эмоционально-психологическое сближение участников.

Занятие 4.

Цель занятия: создание условий для самопознания через осмысление индивидуальных черт личности и жизненных ориентиров.

Упражнение «Какими мы будем через 10 лет».

Цель: способствовать осознанию участниками индивидуальных особенностей, их потенциального влияния на личностное и профессиональное развитие.

Упражнение «Спасибо тебе за...».

Цель: укрепление доверия между участниками через выражение признательности и позитивной обратной связи.

Занятие 5.



Цель занятия: развитие навыков слушания, аргументации и конструктивного общения.

Упражнение «Диспут».

Цель: Формирование у участников устойчивых навыков конструктивного общения в условиях разногласий.

Упражнение «Спор при свидетеле».

Цель: развитие практических умений управления эмоциями в потенциально конфликтных ситуациях.

Занятие 6.

Цель занятия: создание условий для укрепления межличностных связей в группе через развитие навыков эффективного взаимодействия.

Упражнение «Испорченный телефон».

Цель: сплотить группу и настроить на работу.

Упражнение «Переводчик».

Цель: развитие умений точного восприятия и корректной передачи высказываний другого человека.

Упражнение «Интересные вопросы».

Цель: тренировка навыков самопрезентации, публичного выступления, беглости и гибкости речи.

Занятие 7.

Цель занятия: формирование навыков конструктивного реагирования на претензии и развитие эмпатии.

«Претензия-ответ-мир».

Цель: сформировать навыки «первичного» поведения в ситуации «претензия».

Просмотр видеоролика из фильма Р. Быкова «Чучело».

Цель: профилактика жестокости и развитие навыков конструктивного общения и решения конфликтов.

Упражнение «Портрет героя фильма».

Цель: формирование способности к анализу моделей поведения в межличностных отношениях на примере киногероев.

Упражнение «Правила общения в классе».

Цель: способствовать снижению уровня проблем в межличностных отношениях обучающихся и развитию навыков эффективного общения.

Занятие 8.

Цель занятия: развитие навыков распознавания и выражения эмоций, эмоционального интеллекта.

Упражнение «Скажи по-разному».

Цель: сформировать навыки отражения и распознавания эмоций и чувств.

Упражнение «Тренируем эмоции».

Цель: Развитие умения чувствовать настроение и сопереживать окружающим.

Таким образом, нами была разработана и реализована программа психолого-педагогической коррекции стратегий поведения в конфликте студентов в учебном коллективе СПО. Программа состоит из 8 занятий, длительностью 45 минут каждое, проводилась 2 раза в неделю на протяжении одного месяца. В программе будут принимать участие все испытуемые.

### 3.2 Анализ результатов опытно-экспериментального исследования

После реализации программы психолого-педагогической коррекции стратегий поведения в конфликте студентов в учебном коллективе СПО была проведена повторная диагностика по тем же методикам, что и на констатирующем эксперименте.

Результаты диагностики уровня конфликтности студентов по методике «Уровни конфликтности личности» В.И. Андреева до и после

реализации программы представлены на рисунке 7 и в таблице 4.1 ПРИЛОЖЕНИЯ 4.

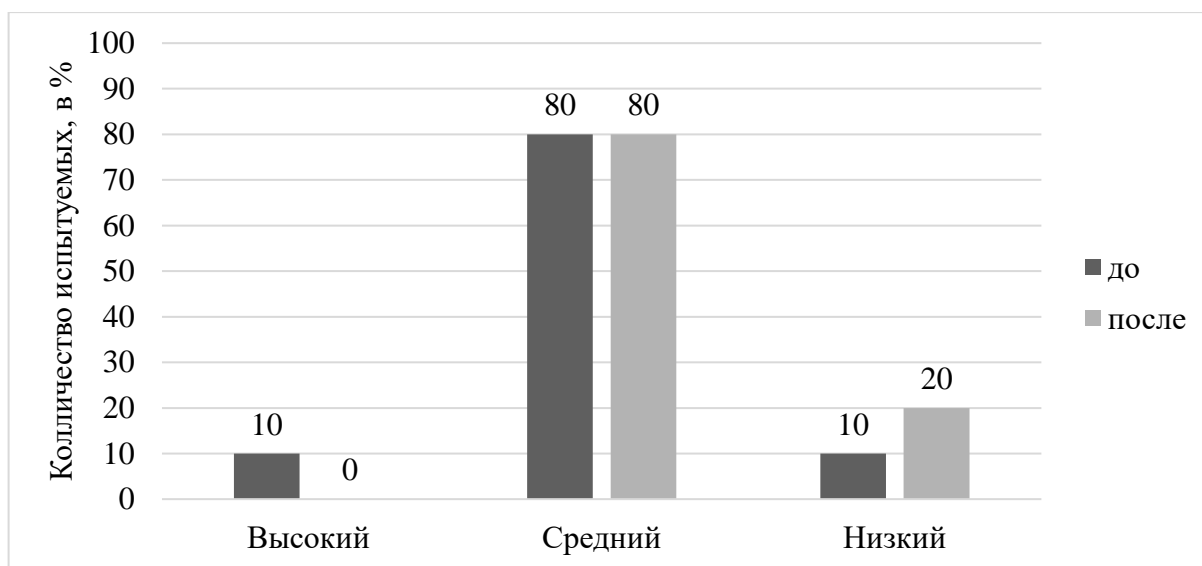


Рисунок 7 – Результаты исследования уровня конфликтности студентов по методике «Уровни конфликтности личности» В.И. Андреева до и после реализации программы

По результатам повторной диагностики установлено отсутствие испытуемых с высоким уровнем конфликтности, что позволяет заключить о значительном снижении выраженных конфликтных проявлений в исследуемой выборке после проведения программы. Уменьшение доли людей с острой конфликтностью свидетельствует не только о редукции открытой агрессии и частых столкновениях во взаимодействиях со сверстниками и взрослыми, но и о смещении моделей поведения в сторону более конструктивных стратегий разрешения разногласий. На практике это может проявляться в реже возникающих словесных и поведенческих эскалациях, большей готовности к диалогу, способности высказывать своё мнение без нападок и умении договариваться в конфликтных ситуациях.

Также, как и до реализации программы, большинство студентов – 80% (24 человека) – демонстрируют средний уровень конфликтности, что является преобладающим в коллективе. Это нормально и даже ожидаемо для студенческого возраста, который сам по себе характеризуется эмоциональной нестабильностью, поиском границ, повышенной

чувствительностью. Средний уровень не свидетельствует о наличии проблем – это, скорее, говорит о том, что подростки иногда вступают в конфликты, но эти конфликты не имеют разрушительного характера и, скорее всего, разрешаются конструктивно. Таким образом, можно говорить о стабилизации эмоционального фона в коллективе. Тем не менее, важно отслеживать динамику отдельных обучающихся, у которых периодические конфликты могут перерасти в повторяющиеся стереотипы поведения, требующие коррекционной работы. Рекомендуется продолжить мониторинг и внедрять профилактические мероприятия, направленные на развитие навыков коммуникации, эмпатии и саморегуляции.

Испытуемых с низким уровнем стало больше, было 10 % (3 человека) – стало 20 % (6 человек). Рост числа студентов с низким уровнем конфликтности указывает на то, что программа не только снижала выраженную конфликтность, но и способствовала формированию навыков конструктивного общения, терпимости, умения избегать и разрешать конфликты мирным путём. Эти подростки, вероятно, стали более спокойными, уравновешенными и демонстрируют высокий уровень саморегуляции и эмпатии.

Программа показала эффективность – она помогла снизить уровень острой конфликтности и способствовала формированию более гармоничной, стабильной атмосферы в коллективе. Количество студентов с деструктивными поведенческими проявлениями сократилось, а число тех, кто умеет справляться с конфликтами или вообще их избегает – увеличилось. Это свидетельствует о положительном воздействии программы на социально-психологический климат и личностное развитие участников.

Результаты исследования межличностных отношений студентов с педагогами по методике «Качество межличностных отношений в

образовательной среде» В.В. Коврова, Г.С. Кожухарь представлены на рисунке 8 и в таблице 4.2. ПРИЛОЖЕНИЯ 4.

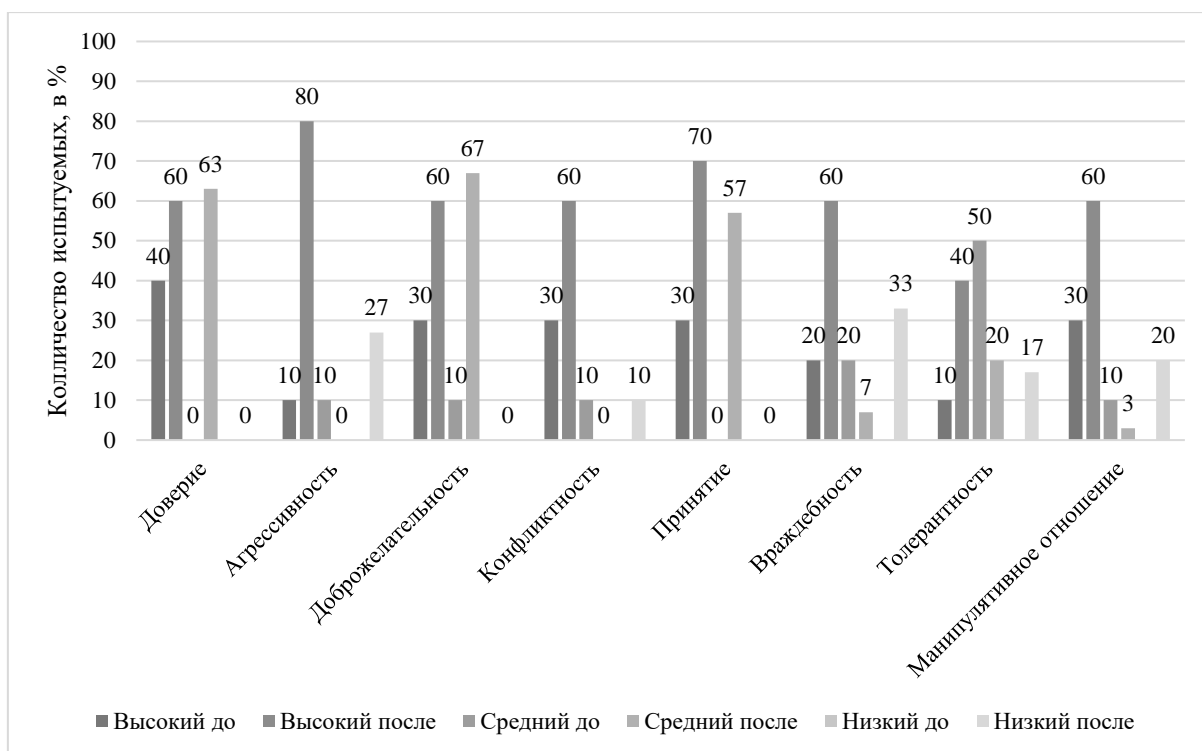


Рисунок 8 – Результаты исследования уровня межличностных отношений студентов с педагогами по методике «Качество межличностных отношений в образовательной среде» В.В. Коврова, Г.С. Кожухарь до и после реализации программы

На основе результатов после реализации программы можно сделать следующие выводы относительно взаимоотношений между педагогами и подростками в коллективе.

Доверие в коллективе было выражено на высоком уровне у 40 % (12 студентов), после реализации программы у 63 % (19 испытуемых). Средним уровнем характеризовались 60 % (18 обучающихся), после реализации программы 37 % (11 студентов). Рост количества обучающихся с высоким уровнем доверия свидетельствует о том, что после реализации программы подростки стали воспринимать педагогов более положительно. Это может указывать на улучшение эмоционального климата в группе и на то, что педагоги смогли наладить более тёплые, поддерживающие отношения с учениками.

Уменьшение числа студентов с нейтральным (средним) отношением говорит о том, что часть обучающихся, ранее не чувствовавших сильной привязанности или уверенности в педагогах, начали видеть в них надёжных и понимающих взрослых.

Таким образом, можно говорить об укреплении взаимного доверия, что крайне важно для эффективного взаимодействия в учебном процессе, а также для эмоционального благополучия студентов.

Агрессивность в отношениях с педагогами преобладала на высоком уровне у 10 % (3 обучающихся), после реализации программы испытуемых с высоким уровнем не выявлено – 0 %. Средний уровень до коррекции преобладал у 80 % (24 студента), после реализации программы испытуемых с данным уровнем осталось 73 % (22 человека). С низким уровнем агрессивности было 10 % (3 студента), после реализации программы стало 27 % (8 человек). Отсутствие обучающихся с высоким уровнем агрессии после программы – очень важный результат. Это означает, что негативные проявления, такие как раздражительность, враждебность, сопротивление или протестное поведение по отношению к педагогам, значительно снизились.

Также позитивным является рост числа студентов с низким уровнем агрессии. Это говорит о том, что улучшились навыки саморегуляции, подростки стали спокойнее, реже вступают в конфликты, лучше контролируют своё поведение.

Хотя средний уровень агрессии остался у большинства, важно понимать, что он не обязательно указывает на проблемы – он может отражать отдельные проявления недовольства или напряжения, что естественно для студенческого возраста. При этом тенденция к снижению общей агрессивности заметна.

Доброжелательность в отношениях с педагогами до реализации программы проявляли на высоком уровне у 30 % (9 студентов), после программы коррекции таких студентов стало больше – 67 % (20 человек).

Студентов, характеризующихся средним уровнем, было 60 % (18 обучающихся), стало 33 % (10 человек). Низким уровнем доброжелательности отличались 10 % (3 студента), после программы коррекции испытуемых с низким уровнем не выявлено. Рост количества студентов, демонстрирующих высокий уровень доброжелательности, более чем в два раза, указывает на серьезные изменения в восприятии педагогов. Это значит, что после программы обучающиеся стали чаще относиться к педагогам с уважением, вниманием, дружелюбием.

Подобные изменения могут быть результатом того, что педагоги изменили подход к общению, стали внимательнее к эмоциональным потребностям студентов, а программа, в свою очередь, способствовала развитию у студентов более позитивного, уважительного отношения к взрослым.

Высокий уровень конфликтности до программы коррекции был выявлен у 30 % (9 студентов), после реализации испытуемых с высоким уровнем не выявлено. Конфликтность преобладала на среднем уровне у 60% (18 обучающихся), после программы коррекции студентов со средним уровнем стало 90 % (27 человек). Количество студентов с низким уровнем осталось также 10 % (3 человека). До реализации программы почти треть группы проявляла выраженные трудности во взаимодействии, возможно, с элементами агрессии, упрямства, провокационного поведения. После реализации программы подобных проявлений больше не зафиксировано. Это свидетельствует о снижении уровня внутреннего напряжения у студентов и улучшении их навыков самоконтроля и общения.

Увеличение доли обучающихся со средним уровнем конфликтности также является положительным признаком. Средний уровень может включать в себя отдельные трудности или разногласия, что характерно для студенческого возраста, но он не свидетельствует о серьезных нарушениях в поведении. При этом стабильность группы с низким уровнем говорит о

сохранении позитивных форм взаимодействия у тех, кто и до этого не склонен был к конфликтам.

Таким образом, можно говорить о нормализации поведения в коллективе и снижении остроты межличностных противоречий.

Принятие обучающихся педагогами преобладало на высоком уровне у 30% (9 студентов), после реализации программы стало у 57 % (17 человек). Средний уровень был выявлен у 70 % (21 студента), после реализации программы коррекции таких студентов стало 43 % (13 человек). Как и до реализации программы, так и после, испытуемых с низким уровнем выявлено не было. Педагогическое принятие включает в себя эмоциональное одобрение, признание индивидуальности подростка, доброжелательное и уважительное отношение. Повышение этого показателя свидетельствует о том, что педагогам стало проще находить общий язык с учащимися, а сами подростки, вероятно, стали вести себя более открыто и предсказуемо, что способствовало лучшему восприятию их взрослыми.

Снижение числа обучающихся, находящихся на среднем уровне принятия, говорит о том, что часть студентов, которые ранее воспринимались педагогами нейтрально или настороженно, теперь оцениваются более позитивно. Отсутствие студентов с низким уровнем принятия как до, так и после реализации программы говорит о достаточно благополучной атмосфере в коллективе и профессионализме педагогов, которые даже до коррекции не отвергали своих учеников.

Враждебность в коллективе проявлялась на высоком уровне у 20 % (6 обучающихся), после реализации программы их количество снизилось до 7% (2 человек). Студентов со средним уровнем, как и до реализации программы коррекции, так и после 60 % (18 студентов). Студентов с низким уровнем враждебности до программы было 20 % (6 учеников), после стало 33 % (10 человек). Существенное снижение количества студентов с высоким уровнем враждебности говорит о снижении



открытого конфликта, напряженности, агрессивных или провокационных проявлений в поведении. Это может быть следствием работы по эмоциональной регуляции и развитию навыков общения. Увеличение числа студентов с низкой враждебностью подтверждает общее улучшение атмосферы в группе. Хотя уровень средней враждебности остался прежним, это можно интерпретировать как наличие у большинства студентов отдельных конфликтных черт или реакций, что считается нормой в студенческом возрасте. При этом сдвиг от высокого к более мягким проявлениям – это положительный результат.

Толерантность преобладала на высоком уровне у 10 % (3 обучающихся), после реализации программы таких студентов стало больше – 20 % (6 человек). Средний уровень был выявлен у 40 % (12 студентов), после реализации программы у 63 % (19 человек). Низкий уровень был представлен у 50 % (15 человек), после коррекционной работы студентов с низким уровнем стало 17 % (5 человек). Прирост в группе с высоким уровнем толерантности и рост средней группы говорят о положительной динамике в способности студентов принимать отличия других – по взглядам, поведению, внешности или личностным качествам. Это особенно важно в студенческом коллективе, где стремление к идентичности часто сопровождается неприятием чужого. Сильное сокращение количества студентов с низкой толерантностью очень значимый показатель. Он отражает снижение неприятия, категоричности и, возможно, нетерпимости в общении. Это также говорит о росте способности к сотрудничеству и уменьшению конфронтационных настроений.

Манипулятивное отношение было выражено на высоком уровне у 30% (9 студентов), после программы коррекции у 3 % (1 студента). Средним уровнем отличались 60 % (18 обучающихся), после реализации программы 77 % (23 студента). Низкий уровень манипулятивного отношения был выявлен у 10 % (3 учеников), после программы коррекции

таких студентов стало 20 % (6 человек). Снижение высокого уровня манипулятивности говорит о значительном уменьшении склонности использовать других для достижения личных целей, скрытых мотивов в общении и неискреннего поведения. Это особенно важно, поскольку манипуляции часто сопровождаются подрывом доверия в коллективе. Увеличение средней группы может указывать на то, что часть студентов всё ещё прибегает к некоторым формам влияния или адаптивного поведения, но в умеренной, неконфликтной форме. Рост числа студентов с низким уровнем манипулятивности также отражает положительный результат – развитие открытого, честного и прямого стиля общения.

Результаты исследования межличностных отношений студентов со сверстниками по методике «Качество межличностных отношений в образовательной среде» В.В. Коврова, Г.С. Кожухарь после реализации программы представлены на рисунке 9 и в таблице 4.3. ПРИЛОЖЕНИЯ 4.

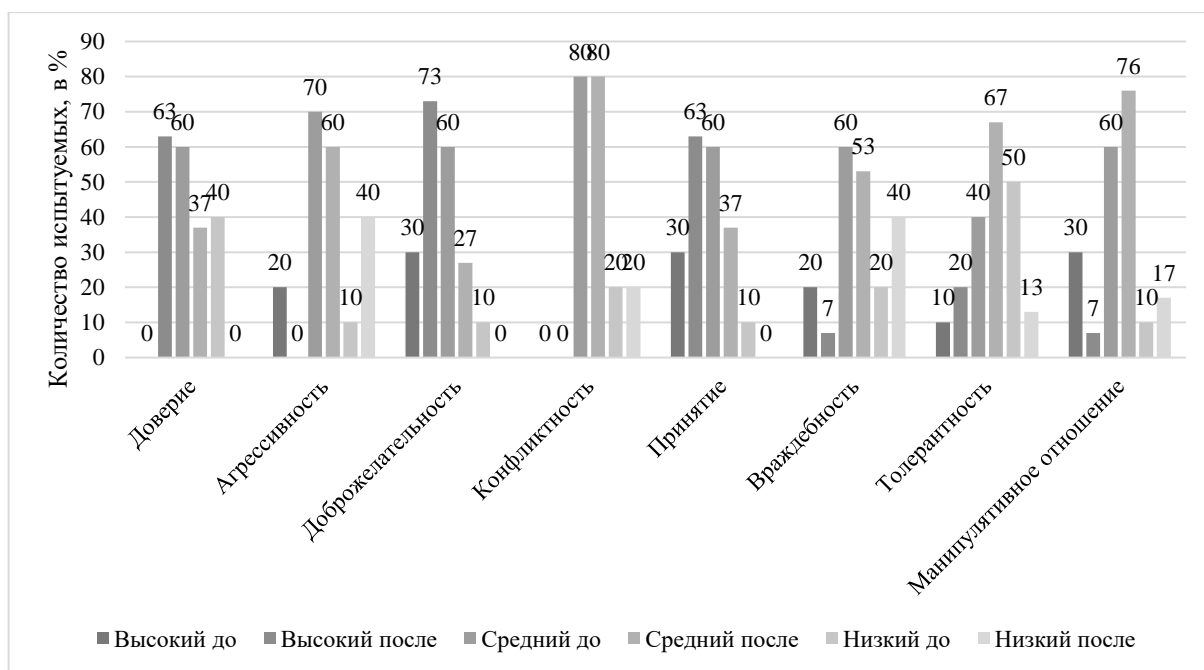


Рисунок 9 – Результаты исследования уровня межличностных отношений студентов со сверстниками по методике «Качество межличностных отношений в образовательной среде» В.В. Коврова, Г.С. Кожухарь до и после реализации программы

По данным результатов повторной диагностики в группе испытуемых увеличилось количество студентов с высоким уровнем

доверия – было 0 % (0 человек), стало 63 % (19 студентов). Обучающихся со средним уровнем доверия до реализации программы было 60 % (18 человек), стало 37 % (11 человек). Студентов с низким уровнем было 40 % (12 человек), стало 0 % (0 человек). Это говорит об улучшении межличностных отношений, снижении тревожности и росте открытости среди студентов. Низкий уровень доверия полностью исчез.

До реализации программы было выявлено 20 % (6 студентов) с высоким уровнем агрессивности, после 0 % (0 человек). Средним уровнем агрессивности отличались 70 % (21 учащийся), после реализации программы со средним уровнем осталось 60 % (18 человек). Испытуемых с низким уровнем было 10 % (3 человека), в результате реализации программы стало 40 % (12 человек). Это указывает на успешное снижение уровня внутреннего напряжения, враждебности и импульсивного поведения.

По шкале доброжелательности наблюдалось преобладание высокого уровня у 30 % (9 студентов) до реализации программы, после таких студентов 73 % (22 человека). Средний уровень преобладал у 60 % (18 обучающихся), после реализации программы стало 27 % (8 человек). До реализации программы 10 % (3 студентов) характеризовались низким уровнем доброжелательности, после программы коррекции испытуемых с низким уровнем не выявлено. Это говорит о формировании более позитивного отношения к окружающим, развитии эмпатии и социально приемлемого поведения.

По шкале конфликтности как до реализации программы, так и после испытуемых с высоким уровнем конфликтности не выявлено. До реализации программы преобладал средний уровень у 80 % (24 подростка), после коррекционных мероприятий остался на том же уровне, как и низкий уровень у 20 % (6 обучающихся). Преобладание среднего уровня и отсутствие изменений может говорить о том, что программа не повлияла

существенно на показатели конфликтности, либо уровень конфликтности изначально не был критически высоким.

По шкале принятие наблюдалось преобладание высокого уровня у 30% (9 студентов), после реализации программы таких студентов стало 63% (19 человек). Средний уровень был выявлен у 60 % (18 обучающихся), после программы коррекции таких студентов стало 37 % (11 человек). Студентов с низким уровнем было 10 % (3 человека), после реализации программы таких обучающихся не выявлено – 0 %. Количество студентов с высоким уровнем принятия увеличилось более чем в два раза, что указывает на рост терпимости, уважения к другим, принятия различных точек зрения и снижения социальной напряженности. При этом низкий уровень полностью исчез.

По шкале враждебность было выявлено 20 % (6 человек) с высоким уровнем, после реализации программы их количество снизилось до 7 % (2 человек). До реализации программы преобладал средний уровень у 60 % (18 обучающихся), после студентов со средним уровнем стало 53 % (16 человек). У 20 % (6 обучающихся) был выявлен низкий уровень враждебности, после реализации программы таких студентов стало 40 % (12 человек). Это свидетельствует о снижении негативных эмоций по отношению к окружающим, уменьшении раздражительности и склонности к обвинению других.

По шкале толерантность высокий уровень был выявлен у 10 % (3 человек), после реализации программы студентов с высоким уровнем стало 20 % (6 человек). Средним уровнем характеризовались 40 % (12 студентов), после программы коррекции выявлено 67 % (20 человек). Показатели преобладали на низком уровне у 50 % (15 обучающихся), после коррекционных мероприятий показатели изменились и таких студентов стало 17 % (5 человек). Полученные результаты указывают на общее продвижение в сторону принятия различий, большей терпимости к другим мнениям, привычкам и культурам. Это говорит о том, что

программа способствовала развитию уважительного отношения к окружающим.

Наконец, по шкале манипулятивное отношение до реализации программы высоким уровнем обладали 30 % (9 студентов), после 7 % (2 человека). Средний уровень был выявлен у 60 % (18 обучающихся), после программы коррекции таких студентов стало 76 % (23 человека). 10 % (3 подростка) характеризовались низким уровнем манипулятивности, после реализации программы их стало 17 % (5 человек). Число студентов с высоким уровнем манипулятивности сократилось, что указывает на уменьшение склонности к использованию других людей в личных целях. Рост среднего и низкого уровней также говорит о снижении негативных стратегий взаимодействия и формировании более открытого, честного поведения.

Результаты диагностики преобладающего стиля поведения в конфликте у студентов по методике «Оценка способов реагирования в конфликте» К. Томаса в адаптации Н.В. Гришиной до и после реализации программы представлены на рисунке 10 и в таблице 4.4 ПРИЛОЖЕНИЯ 4.

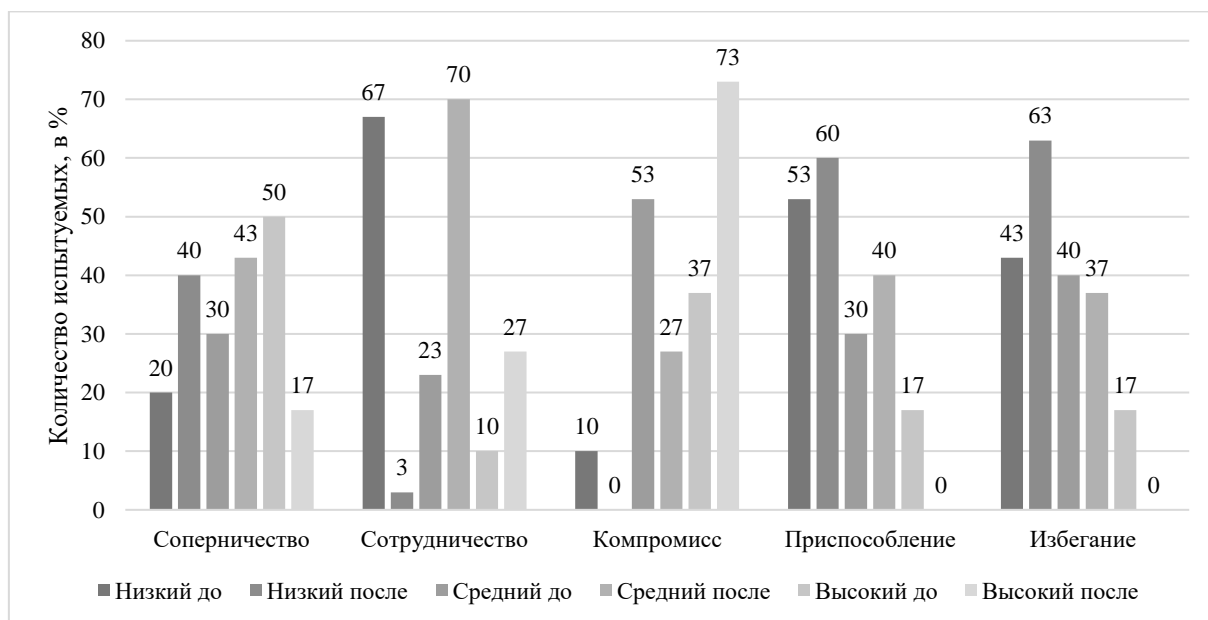


Рисунок 10 – Результаты исследования уровня способов реагирования в конфликте студентов по методике «Оценка способов реагирования в конфликте» К. Томаса в адаптации Н.В. Гришиной до и после реализации программы

По данным, полученным в результате повторной диагностики, мы видим, что стратегия соперничество на низком уровне была выражена у 20% (6 испытуемых), после реализации программы количество таких студентов увеличилось до 40 % (12 человек). Средний уровень был выражен у 30 % (9 человек), после программы коррекции таких студентов стало 43 % (13 человек). Высоким уровнем характеризовались до реализации программы 50 % (15 человек). Это говорит о снижении агрессивного, доминирующего поведения и переходе к более умеренным формам взаимодействия.

Стратегия сотрудничество представлена следующими данными: низкий уровень до программы коррекции был выявлен у 67 % (20 человек), после реализации программы таких студентов осталось – 3 % (1 человек). Средний уровень был выявлен у 23 % (7 человек), после реализации программы у 70 % (21 человек). Высоким уровнем характеризовались 10 % (3 человека), после реализации программы коррекции таких студентов стало 27 % (8 человек). Это свидетельствует о положительной динамике – развитии умения работать совместно, стремиться к взаимовыгодному решению конфликтов.

Стратегия компромисс до реализации программы была представлена на низком уровне у 10 % (3 человека), после таких студентов выявлено не было. Средним уровнем характеризовались 53 % (16 человек), после программы коррекции таких студентов стало 27 % (8 человек). Высокий уровень был выявлен у 37 % (11 человек), после программы коррекции стало 73 % (22 человека). Это говорит о повышении готовности идти на взаимные уступки и находить сбалансированные решения.

Стратегии приспособления до реализации программы была на низком уровне у 53 % (16 человек), после таких студентов стало 60 % (18 человек). Средний уровень был выявлен у 30 % (9 человек), в результате проведения программы коррекции количество студентов со средним уровнем стало 40 % (12 человек). Высокий уровень был выявлен у 17 % (5

человек), после коррекционной программы испытуемых с высоким уровнем не выявлено. Это может говорить о снижении излишней уступчивости и отказе от собственной позиции ради других, что может быть положительной тенденцией.

Со стратегией избегания произошли следующие изменения: низкий уровень до реализации программы показали 43 % (13 человек), после таких студентов стало 63 % (19 человек). Средний уровень был до реализации программы был выявлен у 40 % (12 человек), после стало 37 % (11 человек). Высокий уровень показывали 17 % (5 человек). Небольшое снижение среднего уровня и исчезновение высокого говорит о том, что студенты стали более склонны к участию в разрешении конфликтов, а не к уходу от них.

Таким образом, результаты опытно-экспериментального исследования психолого-педагогической коррекции поведения в конфликте студентов в учебном коллективе СПО подтверждают, что внедрение психолого-педагогической программы показало положительные результаты.

Для оценки эффективности программы психолого-педагогической коррекции поведения в конфликте студентов в учебном коллективе СПО был проведен расчет Т-критерия Вилкоксона для методики «Уровни конфликтности личности» В.И. Андреева.

Сформулированы 2 гипотезы.

$H_0$ : Интенсивность сдвигов в направлении преобладания сдвигов в сторону конструктивных стратегий поведения в конфликте у студентов не превосходит интенсивность сдвигов в направлении сохранения или усиления неконструктивных стратегий.

$H_1$ : Интенсивность сдвигов в направлении преобладания сдвигов в сторону конструктивных стратегий поведения в конфликте у студентов не превосходит интенсивность сдвигов в направлении сохранения или усиления неконструктивных стратегий.

Выполним все расчеты по формуле (1).

$$\Sigma Rr \frac{(1+n)n}{2}, \quad (1)$$

где  $Rr$  – ранги нетипичных сдвигов,

$n$  – общее количество ранжируемых наблюдений.

Определяем критические значения Т-критерия Вилкоксона для  $n = 30$ :

$$T_{кр} = \begin{cases} 120 & (\rho \leq 0,01) \\ 151 & (\rho \leq 0,05) \end{cases}$$

Представим полученные данные на оси значимости, которая отображена на рисунке 11.

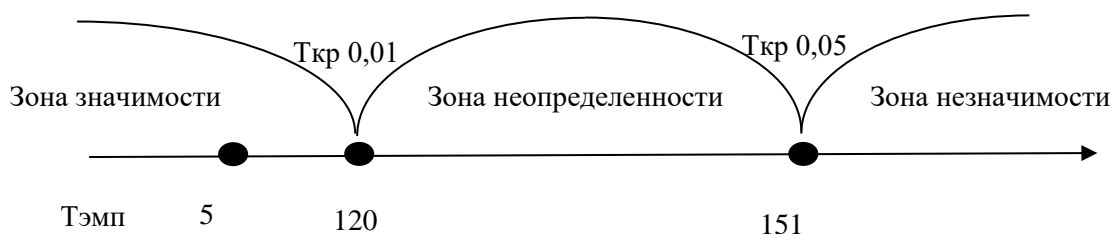


Рисунок 11 – Ось значимости для расчета Т-критерия Вилкоксона данных уровня конфликтности личности по методике «Уровни конфликтности личности» В.И. Андреева

В ходе расчетов было установлено, что эмпирическое значение находится в зоне значимости ( $T_{эмп}=5$ ), следовательно, можно сделать вывод, что значимые сдвиги в сторону конструктивных стратегий поведения в конфликте у студентов СПО до и после проведения программы присутствуют. Это означает, что изменения, которые произошли после реализации программы, являются статистически значимыми, т.е. принимается гипотеза  $H_1$ .

Для оценки эффективности программы психолого-педагогической коррекции поведения в конфликте студентов в учебном коллективе СПО был проведен расчет Т-критерия Вилкоксона для исследования межличностных отношений студентов с педагогами по методике «Качество межличностных отношений в образовательной среде» В.В. Коврова, Г.С. Кожухарь.



Сформулированы 2 гипотезы.

$H_0$ : Интенсивность сдвигов в направлении преобладания сдвигов в сторону конструктивных стратегий поведения в конфликте у студентов не превосходит интенсивность сдвигов в направлении сохранения или усиления неконструктивных стратегий.

$H_1$ : Интенсивность сдвигов в направлении преобладания сдвигов в сторону конструктивных стратегий поведения в конфликте у студентов не превосходит интенсивность сдвигов в направлении сохранения или усиления неконструктивных стратегий.

Выполним все расчеты по формуле (2).

$$\Sigma Rr \frac{(1+n)n}{2}, \quad (2)$$

где  $Rr$  – ранги нетипичных сдвигов,

$n$  – общее количество ранжируемых наблюдений.

Определяем критические значения Т-критерия Вилкоксона для  $n = 30$ :

$$T_{кр} = \begin{cases} 120 & (\rho \leq 0,01) \\ 151 & (\rho \leq 0,05) \end{cases}$$

Представим полученные данные на оси значимости, которая отображена на рисунке 12.

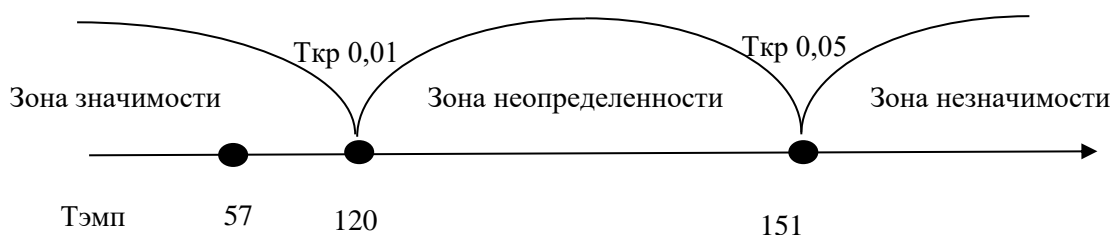


Рисунок 12 – Ось значимости для расчета Т-критерия Вилкоксона данных исследования межличностных отношений студентов с педагогами по методике «Качество межличностных отношений в образовательной среде» В.В. Коврова, Г.С. Кожухарь

В ходе расчетов было установлено, что эмпирическое значение находится в зоне значимости ( $T_{эмп}=57$ ), следовательно, можно сделать вывод, что значимые сдвиги в сторону конструктивных стратегий

поведения в конфликте у студентов СПО до и после проведения программы присутствуют. Это означает, что изменения, которые произошли после реализации программы, являются статистически значимыми, т.е. принимается гипотеза  $H_1$ .

Для оценки эффективности программы психолого-педагогической коррекции поведения в конфликте студентов в учебном коллективе СПО был проведен расчет T-критерия Вилкоксона для исследования межличностных отношений студентов со сверстниками по методике «Качество межличностных отношений в образовательной среде» В.В. Коврова, Г.С. Кожухарь.

Сформулированы 2 гипотезы.

$H_0$ : Интенсивность сдвигов в направлении преобладания сдвигов в сторону конструктивных стратегий поведения в конфликте у студентов не превосходит интенсивность сдвигов в направлении сохранения или усиления неконструктивных стратегий.

$H_1$ : Интенсивность сдвигов в направлении преобладания сдвигов в сторону конструктивных стратегий поведения в конфликте у студентов не превосходит интенсивность сдвигов в направлении сохранения или усиления неконструктивных стратегий.

Выполним все расчеты по формуле (3).

$$\Sigma Rr \frac{(1+n)n}{2}, \quad (3)$$

где  $Rr$  – ранги нетипичных сдвигов,

$n$  – общее количество ранжируемых наблюдений.

Определяем критические значения T-критерия Вилкоксона для  $n = 30$ :

$$T_{кр} = \begin{cases} 120 & (\rho \leq 0,01) \\ 151 & (\rho \leq 0,05) \end{cases}$$

Представим полученные данные на оси значимости, которая отображена на рисунке 13.

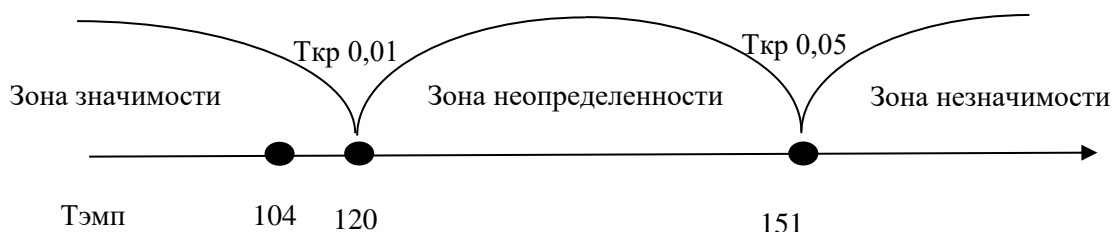


Рисунок 13 – Ось значимости для расчета Т-критерия Вилкоксона данных исследования межличностных отношений студентов со сверстниками по методике «Качество межличностных отношений в образовательной среде» В.В. Коврова, Г.С. Кожухарь

В ходе расчетов было уставлено, что эмпирическое значение находится в зоне значимости ( $T_{эмп}=104$ ), следовательно, можно сделать вывод, что значимые сдвиги в сторону конструктивных стратегий поведения в конфликте у студентов СПО до и после проведения программы присутствуют. Это означает, что изменения, которые произошли после реализации программы, являются статистически значимыми, т.е. принимается гипотеза  $H_1$ .

Для оценки эффективности программы психолого-педагогической коррекции поведения в конфликте студентов в учебном коллективе СПО был проведен расчет Т-критерия Вилкоксона для исследования межличностных отношений студентов по методике «Оценка способов реагирования в конфликте» К. Томаса в адаптации Н.В. Гришиной.

Сформулированы 2 гипотезы.

$H_0$ : Интенсивность сдвигов в направлении преобладания сдвигов в сторону конструктивных стратегий поведения в конфликте у студентов не превосходит интенсивность сдвигов в направлении сохранения или усиления неконструктивных стратегий.

$H_1$ : Интенсивность сдвигов в направлении преобладания сдвигов в сторону конструктивных стратегий поведения в конфликте у студентов не превосходит интенсивность сдвигов в направлении сохранения или усиления неконструктивных стратегий.

Выполним все расчеты по формуле (4).

$$\Sigma Rr \frac{(1+n)n}{2}, \quad (4)$$

где  $Rr$  – ранги нетипичных сдвигов,

$n$  – общее количество ранжируемых наблюдений.

Определяем критические значения Т-критерия Вилкоксона для  $n = 30$ :

$$T_{кр} = \begin{cases} 120 & (\rho \leq 0,01) \\ 151 & (\rho \leq 0,05) \end{cases}$$

Представим полученные данные на оси значимости, которая отображена на рисунке 14.

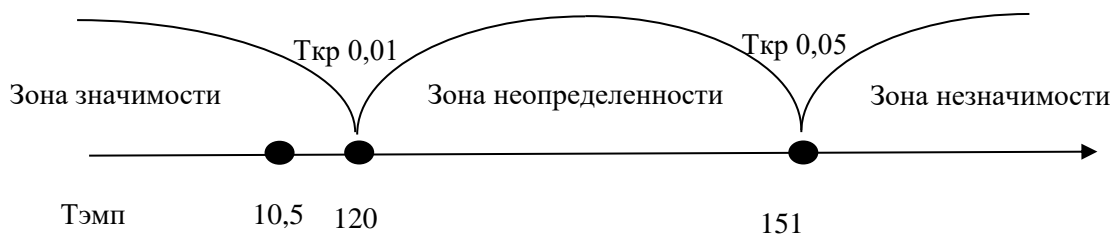


Рисунок 14 – Ось значимости для расчета Т-критерия Вилкоксона данных исследования по методике «Оценка способов реагирования в конфликте» К. Томаса в адаптации Н.В. Гришиной

В ходе расчетов было установлено, что эмпирическое значение находится в зоне значимости ( $T_{эмп} = 10,5$ ), следовательно, можно сделать вывод, что значимые сдвиги в сторону конструктивных стратегий поведения в конфликте у студентов СПО до и после проведения программы присутствуют. Это означает, что изменения, которые произошли после реализации программы, являются статистически значимыми, т.е. принимается гипотеза  $H_1$ .

Гипотеза исследования о том, что разработка и внедрение психолого-педагогической программы коррекции стратегий поведения в конфликтных ситуациях среди студентов учебного коллектива СПО способствует статистически значимому улучшению психологического климата, повышению уровня конструктивных стратегий разрешения конфликтов, развитию коммуникативных компетенций и эмпатии, что приводит к снижению частоты и интенсивности конфликтных проявлений

в учебном коллективе, подтверждена. Изменение стратегий поведения в конфликтных ситуациях среди студентов учебного коллектива СПО статистически достоверно, достигает уровня статистической значимости.

Таким образом, после реализации программы психолого-педагогической коррекции стратегий поведения в конфликте студентов в учебном коллективе СПО данные студенты были повторно протестированы.

На основе сравнения первичной и повторной диагностики было выявлено, что после реализации специально разработанной программы психолого-педагогической коррекции стратегий поведения в конфликте студентов в учебном коллективе СПО, они научились лучше понимать и применять различные стратегии поведения в конфликтных ситуациях, ориентируясь на конструктивное взаимодействие и поиск компромиссных решений. Это означает, что смоделированная психолого-педагогическая программа показала себя эффективной и результативной.

Гипотеза исследования доказана. Задачи решены.

### 3.3 Технологическая карта внедрения результатов исследования в практику

На основании анализа психолого-педагогической литературы, проведения эмпирического исследования мы составили технологическую карту внедрения результатов опытно-экспериментального исследования в практику психологической службы образовательного учреждения.

Структура технологической карты внедрения представлена 7 этапами, включающими описание целей, содержания деятельности, методов и форм реализации, количества планируемых мероприятий, временных границ и субъектов образовательного процесса, ответственных за каждый этап.

Охарактеризуем этапы внедрения.

1. Целеполагание внедрения программы психолого-педагогической коррекции стратегий поведения в конфликте студентов в учебном коллективе СПО. Этап предполагает: изучение документации по предмету внедрения, формулирование цели программы, планирование этапов, разработку программно-целевого комплекса.

2. Формирование положительной установки на внедрение программы. Этап ориентирован на выработку состояния готовности к освоению предмета внедрения у администрации образовательного учреждения. Формирование положительной реакции и психологической готовности к освоению предмета (психолого-педагогической коррекции стратегий поведения в конфликте студентов в учебном коллективе СПО) внедрения.

3. Изучение предмета внедрения. Этап предполагает изучение необходимых материалов и документов о предмете внедрения, изучение сущности и методики предмета внедрения инновационной программы.

4. Пилотажное освоение предмета внедрения. Цель этапа заключается в создании инициативной группы, готовой и способной проверить методики внедрения. Закрепление и углубление знаний и умений, полученных на предыдущих этапах. Обеспечение условий для успешного освоения методики внедрения программы, проверка методики.

5. Фронтальное освоение предмета внедрения. Цель этапа состоит в обеспечении условий для фронтального внедрения программы всеми субъектами образовательного процесса, привлеченного к внедрению программы.

6. Совершенствование работы над предметом внедрения. Этап представляет собой создание условий для освоения педагогами компетенций, сопровождение образовательного процесса в соответствии с системным подходом, совершенствование применяемых методов работы.

7. Распространение передового опыта освоения предмета внедрения. Этап направлен на изучение и обобщение опыта внедрения инновационной

технологии, освещение полученных знаний, передачу инновационных методов другим субъектам образовательного процесса, популяризацию передового опыта.

Подробно технологическая карта представлена в ПРИЛОЖЕНИИ 5.

Психолого-педагогическое сопровождение психолого-педагогической коррекции стратегий поведения в конфликте студентов в учебном коллективе СПО представляет собой целенаправленную деятельность педагогов и психологов, направленную на создание условий для развития у обучающихся конструктивных способов взаимодействия и разрешения конфликтов, формирование навыков саморегуляции, эмпатии и эффективной коммуникации, а также профилактику деструктивного поведения с учетом возрастных и личностных особенностей студентов [28, с. 56].

Психолого-педагогическое сопровождение психолого-педагогической коррекции стратегий поведения в конфликте студентов в учебном коллективе СПО состоит из следующих этапов:

1. Диагностический этап: выявление уровня конфликтного поведения и стратегий его разрешения у студентов, проведение анкетирования и тестирования для определения типа конфликтного взаимодействия. Анализ социально-психологического климата в учебном коллективе [69].

2. Планирование программы сопровождения: разработка индивидуальных и групповых программ, учитывающих выявленные особенности поведения студентов. Определение целей и задач работы, подбор методов и техник, таких как тренинги, беседы, ролевые игры [49, с. 5].

3. Психолого-педагогическое воздействие: проведение мероприятий, направленных на коррекцию стратегий конфликтного поведения, формирование конструктивных навыков общения и саморегуляции. Включение работы по развитию эмоционального

интеллекта и обучению эффективным способам разрешения конфликтов [39, с. 789].

4. Анализ динамики изменений: проведение промежуточных оценок для отслеживания прогресса, корректировка программы при необходимости. Включение повторных диагностических мероприятий для мониторинга изменений в поведении студентов [51, с. 63].

5. Итоговый этап: оценка эффективности программы сопровождения, подведение итогов. Сравнительный анализ первоначальных и конечных результатов диагностики. Определение рекомендаций для педагогов и родителей для поддержания достигнутых результатов [34, с. 85].

6. Рефлексия и поддержка: проведение заключительных бесед и тренингов для закрепления изменений, обсуждение успешных стратегий поведения, разработка плана дальнейшей работы для поддержания новых моделей поведения [25, с. 69].

Опишем каждый этап более подробно.

Диагностический этап. Цель: выявление актуального уровня конфликтного поведения студентов. Для реализации данного этапа необходимо подобрать надежные и валидные методики. В нашем исследовании мы выбрали: «Уровни конфликтности личности» В.И. Андреева, «Качество межличностных отношений в образовательной среде» В.В. Коврова, Г.С. Кожухарь и «Оценка способов реагирования в конфликте» К. Томаса в адаптации Н.В. Гришиной.

Следующим шагом было проведение тестирования с целью выяснения представления студентов о конфликтах, частоте и способах их разрешения. Применялись методы тестирование и наблюдение. Далее был проведен анализ полученных данных и все результаты были сведены в таблицы и представлены в виде диаграмм [1, с. 93].

Планирование программы сопровождения. Цель: разработать программу психолого-педагогической коррекции стратегий поведения в



конфликте студентов в учебном коллективе СПО. Для реализации данного этапа необходимо разработать мероприятия, направленные на улучшение взаимодействия внутри учебного коллектива, включающие в себя тренинги командообразования и совместные упражнения. Методы, применяемые на данном этапе: ролевые игры, групповые дискуссии и обсуждения, индивидуальные и групповые встречи для обсуждения проблемных ситуаций.

Психолого-педагогическое воздействие. Цель: снижение уровня конфликтного поведения, развитие навыков конструктивного общения, улучшение навыков саморегуляции и повышение сплоченности коллектива.

Данный этап включает в себя: Проведение вступительных встреч и презентаций, объясняющих цели и задачи программы подросткам и педагогам. Установление правил участия и кодекса поведения, чтобы создать безопасную и доверительную атмосферу для работы. Обучение студентов пониманию природы и типов конфликтов, их причин и последствий. Практика стратегий разрешения конфликтов, включая компромисс, сотрудничество и применение методов ассертивного поведения. Выполнение упражнений на развитие навыков анализа конфликтной ситуации и выбора адекватной стратегии. Обучение активному слушанию и техникам открытого общения, таким как использование «Я-высказываний». Практика выражения мнений и эмоций без агрессии или пассивности, чтобы предотвратить недопонимание и эскалацию конфликтов [16, с. 85].

Анализ динамики изменений. Цель: промежуточная диагностика для проверки эффективности программы коррекции. Сопоставление новых результатов с начальными данными, чтобы оценить степень изменений в стратегиях конфликтного поведения и эмоциональном состоянии студентов. Проведение количественного анализа (подсчет баллов тестов, анкет и других методов) и качественного анализа (описание изменений,

выявленных в процессе наблюдения). Анализ достигнутого прогресса на уровне группы и индивидуально для каждого подростка. Оценка того, насколько успешно они применяют полученные знания и навыки в реальных ситуациях. Оценка изменений в социально-психологическом климате учебного коллектива, включая улучшение взаимодействий и снижение уровня конфликтности. Определение аспектов программы, которые требуют корректировки, включая содержание мероприятий, методы и техники. Внесение изменений в программу, основанных на результатах промежуточных оценок. Это может включать добавление новых методов, увеличение времени на определенные темы или усиление акцента на индивидуальной работе.

Итоговый этап, целью которого является проведение заключительной диагностики с применением тех же методик, что и на начальном этапе. Анализ результатов повторных тестов, анкет и наблюдений для определения достигнутых изменений в поведении студентов и уровня освоения новых стратегий разрешения конфликтов. Сравнение данных диагностики до и после программы для выявления количественных и качественных изменений в стратегиях поведения, уровнях конфликтности, саморегуляции и навыках общения. Подготовка сравнительных таблиц и диаграмм, отражающих динамику изменений у отдельных участников и группы в целом. Определение степени достижения поставленных целей программы на основе полученных данных. Составление итогового отчета, включающего результаты диагностики, выводы о результативности программы и описание динамики изменений. Разработка практических рекомендаций для педагогов по поддержанию достигнутых изменений в поведении студентов, включая способы поощрения конструктивного взаимодействия и стратегий саморегуляции. Предоставление советов родителям о том, как укрепить у студентов новые навыки дома, поддерживать их эмоциональный баланс и предотвращать рецидивы конфликтного поведения. Включение

рекомендаций по продолжению работы с подростками в формате индивидуальных или групповых консультаций при необходимости [6, с. 21].

Рефлексия и поддержка включают следующие шаги: организация индивидуальных и групповых встреч с подростками для обсуждения их опыта участия в программе. Стимулирование участников к размышлению о том, какие навыки и стратегии они усвоили, что оказалось наиболее полезным и как они планируют применять полученные знания в будущем. Обсуждение трудностей, с которыми участники сталкивались в процессе работы, и нахождение решений для их преодоления в дальнейшем. Организация совместных обсуждений, на которых участники делятся своим опытом применения новых стратегий в реальных ситуациях, анализируют, что сработало, а что требует доработки. Выделение и акцентирование внимания на наиболее эффективных стратегиях, которые помогли избежать или разрешить конфликты. Привлечение педагогов и психологов для предоставления профессиональных рекомендаций и советов о том, как улучшить и адаптировать подходы к поведению. Создание индивидуальных планов для студентов по поддержанию новых моделей поведения, включающих практические рекомендации и задания для самостоятельной работы. Определение целей и задач на будущее для каждого участника, чтобы поддерживать и развивать усвоенные навыки. Проведение обучающих семинаров или консультаций для педагогов и родителей о том, как поддерживать позитивные изменения в поведении студентов [2, с. 14].

Психолого-педагогическое сопровождение представляет собой комплексную систему, направленную на создание благоприятных социально-психологических и педагогических условий для успешного развития и обучения каждого обучающегося.

Для умения применять конструктивные стратегии конфликтного поведения подросткам необходимы различные коммуникативные умения и

навыки: умение слушать собеседника, умение принимать чужую точку зрения, умение высказывать собственное мнение, умение аргументировать, навык убеждения, умение уважать собеседника и другие. Развитые коммуникативные умения помогут подросткам выстраивать социальные контакты на основе взаимного уважения и сотрудничества [7, с. 21].

Для профилактики конфликтов в среде студентов, а также для обучения студентов сотрудничеству с другими можно порекомендовать педагогам включать учеников в различную деятельность, предполагающее общение. Для этого полезна совместная проектная деятельность обучающихся. При этом важно предоставлять подросткам возможность выбирать интересующую тему самостоятельно в паре (или группе). Такой вид деятельности позволит каждому участнику проекта сделать свой вклад в общую работу, предоставит обучающимся возможность выразить свои мысли в среде сверстников, анализировать идеи других, находить общее решение. Защита проектов может быть полезна для развития у студентов навыков самопрезентации, ораторских качеств, а также умения слушать других обучающихся [8, с. 140].

Полезным будет создание на уроках ситуаций, в которых подростки смогут попробовать себя в различных ролях (желательно противоположно настроенных). Например, на уроках литературы, истории, обществознания можно предложить подросткам разыгрывание по ролям сцен. Обучающимся при этом предлагается брать роли исторических или литературных персонажей с противоречивыми взглядами, которые носителям роли необходимо будет донести до остальных учеников, аргументировать точку зрения каждого героя, выделить в ней сильные и слабые стороны [8, с. 174].

Еще одним вариантом ролевых игр на уроке, направленных на развитие у студентов коммуникативных качеств и снижение общей конфликтности, могут быть игры, в которых разыгрываются сами конфликты. Игры могут быть предназначены для пары студентов или для

группы (по выбору педагога). Например, можно предложить обучающимся на уроке разыграть строгого педагога и постоянно опаздывающего на урок ученика. При этом важно отметить, что общение должно происходить в атмосфере взаимного уважения, а также что из ситуации нужно найти выход, который будет устраивать обе стороны [2, с. 34].

Полезным будет обучение студентов методам конструктивного выражения своих эмоций. Для этого педагог может обучать студентов Я-высказываниям. В этом случае важным является соблюдение самим педагогом такого формата общения – выражения своих эмоций, возникающих на уроке или перемене, в форме Я-высказываний, т.е. важен личный пример педагога. Можно обучить студентов различным способам релаксации, которые они могут выполнять в любое время, в том числе в школе. Также можно предложить ученикам ознакомиться со способами выражения негативных эмоций конструктивным способом (порвать листы бумаги, покричать в безлюдном месте, выполнить физические упражнения, послушать музыку и другие) [47, с. 70].

Для выражения подростками своих эмоций и переживаний можно вовлекать их в творческую деятельность. Например, можно организовывать в классе выставки рисунков, конкурсы стихов, поделок из различных материалов. Можно привлекать педагогов-предметников для организации музыкальных вечеров, разработки моделей (например, по физике или химии).

Родителям можно порекомендовать поддерживать в семье атмосферу любви и спокойствия. Необходимо формировать и поддерживать у подростка уверенность, что он важен и любим в семье, что в любой момент может обратиться за помощью или советом, не боясь наказания и осуждения [49, с. 17].

Полезно помогать подростку выбирать вид деятельности, который ему будет интересен. Например, это могут быть различные кружки или секции. Также можно организовывать совместный досуг со своим

подростком, создавать семейные традиции, например, играть всей семьей в настольные игры, совершать прогулки в парке, заниматься совместно спортом [52, с. 70].

Родителям важно избегать конфликтов между собой при ребенке. Нельзя допускать взаимных оскорблений и, тем более, проявления физической агрессии по отношению друг к другу. Недопустимо в негативном свете выставлять одноклассников или педагогов своего ребенка. Не следует обсуждать своих коллег, сплетничать.

Родителям следует научиться самим и обучить подростка узнаванию собственных эмоций и эмоций других людей, развивать способность к эмпатии [48, с. 14].

При воспитании подростка обоим родителям следует быть последовательными. Недопустимо, чтобы один родитель запрещал какие-либо действия, а другой разрешал. Также нужно установить четкие границы в поведении и придерживаться их (например, провел много времени за компьютером, не успел сделать уроки – на определенное время компьютером пользоваться можно только в учебных целях, без поблажек). Наказания не могут отменяться по причине перемены настроения родителя. Иначе у подростка не сформируется понимание, как он поступать может, а как нет. Соответственно, дома он не будет чувствовать себя в безопасности и постоянно будет проверять границы допустимого. Также все требования родителям следует изложить подростку в четкой и понятной словесной форме. Старших студентов можно привлекать к совместному установлению ограничений [51, с. 10].

Таким образом, нами была разработана технологическая карта внедрения результатов исследования в практику психолого-педагогической коррекции стратегий поведения в конфликте студентов в учебном коллективе СПО, состоящая из следующих этапов: диагностический этап, планирование программы сопровождения,

психолого-педагогическое воздействие, анализ динамики изменений, итоговый этап, рефлексия и поддержка.

### Выводы по третьей главе

Проведенное экспериментальное исследование подтвердило эффективность разработанной программы психолого-педагогической коррекции стратегий поведения в конфликтных ситуациях у студентов СПО. На основании результатов методики «Уровни конфликтности личности» В. И. Андреева зафиксировано достоверное снижение уровня личностной конфликтности, что выражается в полном отсутствии респондентов с высоким уровнем конфликтности после реализации программы. Изменения, происходившие в ходе занятий, затронули как внутренние характеристики личности, так и особенности межличностного взаимодействия студентов. Восемь занятий продолжительностью 45 минут каждое, проводимые дважды в неделю, обеспечили необходимую интенсивность и последовательность коррекционного воздействия.

Существенные позитивные сдвиги зафиксированы и по результатам методики «Качество межличностных отношений в образовательной среде». Участники программы продемонстрировали увеличение показателей доверия, принятия и толерантности в учебной группе, а также уменьшение выраженности агрессии, враждебности и манипулятивного поведения. Диагностические данные свидетельствуют о формировании более конструктивного стиля общения, стимулирующего развитие навыков диалога и сотрудничества. Укрепление позитивного эмоционального фона внутри коллектива стало одним из немедленных эффектов внедрения программы.

Анализ изменений стратегий поведения в конфликте по методикам: «Уровни конфликтности личности» В.И. Андреева, «Качество межличностных отношений в образовательной среде» В.В. Коврова,

Г.С. Кожухарь, «Оценка способов реагирования в конфликте» К. Томаса в адаптации Н.В. Гришиной показал статистически значимую динамику в сторону конструктивных форм. Значительно увеличилось использование стратегий сотрудничества и компромисса, тогда как стратегия соперничества, связанная с доминирующим и агрессивным стилем поведения, снизилась. Расчеты по критерию Вилкоксона ( $T_{эмп} \leq p < 0,01$ ) подтвердили достоверность выявленных изменений, что дало основание для принятия альтернативной гипотезы. Дополнительно была разработана технологическая карта внедрения полученных результатов в практику сопровождения студентов СПО, включающая этапы диагностики, воздействия, анализа и последующей поддержки, что обеспечит устойчивость полученных преобразований в образовательной среде.



## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Конфликт представляет собой столкновение интересов и намерений двух или более участников. Он может возникать как вследствие субъективных факторов, связанных с личностными особенностями участников, так и объективных, не зависящих от них обстоятельств. Каждый конфликт обусловлен множеством как субъективных, так и объективных причин. В зависимости от ситуации, конфликт может иметь как положительные, конструктивные функции, так и негативные, деструктивные последствия. Различные личностные характеристики могут быть предикторами конфликтного поведения, например, гибкость мышления или склонность к консерватизму, способность к самоконтролю или импульсивность, толерантность или нетерпимость и другие. Эти индивидуально-психологические особенности могут влиять на выбор стратегии поведения в конфликте, а также определять общий уровень конфликтности личности.

Проблема стратегий поведения в конфликте в психолого-педагогических исследованиях представляет собой многогранный и важный аспект, требующий детального изучения. Конфликты в образовательной среде неизбежны и оказывают значительное влияние на участников учебного процесса.

Исследования в этой области позволяют выделить основные стратегии конфликтного поведения: соперничество, сотрудничество, компромисс, избегание и приспособление. Выбор той или иной стратегии определяется различными психологическими и педагогическими факторами, такими как личностные особенности, уровень эмоциональной зрелости, социальные установки и культурные нормы.

Особенности стратегий конфликтного поведения студентов также являются важным аспектом психолого-педагогических исследований. В студенческом возрасте происходят значительные изменения в психическом

и социальном развитии, что влияет на способы разрешения конфликтов. Подростки часто выбирают менее конструктивные стратегии, такие как избегание, соперничество или приспособление, что связано с их недостаточной эмоциональной зрелостью, социальными навыками и ограниченным опытом в разрешении конфликтов.

Анализ психолого-педагогических источников позволил создать «дерево целей» для исследования. Генеральная цель: теоретически обосновать и опытно-экспериментальным путем исследовать стратегии поведения в конфликте студентов в учебном коллективе СПО. На базе построенного дерева целей была сконструирована модель, ориентированная на развитие этих стратегий. В структуре модели предусмотрено поэтапное выполнение четырех основных блоков: теоретического, диагностического, коррекционного и аналитического.

Психолого-педагогическое исследование стратегий поведения в конфликте студентов в учебном коллективе СПО проводилось в три этапа: поисково-подготовительный, опытно-экспериментальный и контрольно-обобщающий. В ходе работы был использован комплекс различных методов и методик. К теоретическим методам относятся анализ и обобщение литературы, постановка целей и моделирование, а к эмпирическим – констатирующий эксперимент и тестирование с использованием таких методик, как «Уровни конфликтности личности» В.И. Андреева, «Качество межличностных отношений в образовательной среде» В.В. Коврова и Г.С. Кожухарь, а также «Оценка способов реагирования в конфликте» К. Томаса в адаптации Н.В. Гришиной. Эти этапы, методы и методики соответствуют поставленным целям и задачам исследования.

По результатам диагностики, проведенной с использованием методики «Качество межличностных отношений в образовательной среде» (В.В. Ковров, Г.С. Кожухарь) взаимоотношения студентов с педагогами, можно заключить, что доверие в коллективе выражено на высоком уровне

у 12 студентов (40 %) и среднем уровне у 18 обучающихся (60 %). Агрессивность в отношениях с педагогами преобладает на высоком уровне у 3 обучающихся (10 %) и среднем уровне у 24 подростка (80 %). Доброжелательность в отношениях с педагогами проявляется на высоком уровне у 9 студентов (30 %) и среднем уровне у 18 обучающихся (60 %). Высокий уровень конфликтности выявлен у 9 студентов (30 %), что говорит о сложных взаимоотношениях между педагогами и учащимися. Конфликтность преобладает на среднем уровне у 18 обучающихся (60 %). Принятие обучающихся педагогами преобладает на высоком уровне у 9 студентов (30 %) и среднем уровне у 21 учащийся (70 %). Враждебность в коллективе проявляется на высоком уровне у 6 обучающихся (20 %) и среднем уровне у 18 студентов (60 %), 6 учеников (20 %) с низким уровнем враждебности. Толерантность преобладает на низком уровне у 15 обучающихся (50 %) и среднем уровне у 12 студентов (40 %), 3 обучающихся (10 %) с высоким уровнем толерантности. Манипулятивное отношение также выражено на высоком уровне у 9 студентов (30 %) и среднем уровне у 18 обучающихся (60 %), 3 ученика (10 %) с низким уровнем манипулятивного отношения.

По результатам той же методики взаимоотношений студентов со сверстниками, мы заключили следующее: в данном коллективе наблюдается преобладание низкого уровня доверия у 12 студентов (40 %) и среднего уровня доверия у 18 обучающихся (60 %). Агрессивность наиболее выражена на высоком уровне у 6 обучающихся (20 %) и среднем уровне у 21 подростка (70 %), 3 обучающихся (10 %) не проявляет агрессии к сверстникам. По шкале доброжелательности высокий уровень у 9 студентов (30 %) и средний уровень у 18 обучающихся (60 %), 3 подростка (10 %) с низким уровнем доброжелательности. По шкале конфликтности преобладает средний уровень у 24 подростка (80 %) и низкий уровень у 6 обучающихся (20 %), обучающихся с высоким уровнем конфликтности не выявлено. По шкале принятие преобладает высокий

уровень у 9 студентов (30 %) и средний уровень у 18 обучающихся (60 %), 3 обучающихся (10 %) с низким уровнем принятия. По шкале враждебность средний уровень у 18 обучающихся (60 %). По 6 обучающихся (20 %) с низким и высоким уровнями враждебности. По шкале толерантность низкий уровень у 15 обучающихся (50 %) и средний уровень у 12 студентов (40 %), 3 человека (10 %) имеют высокий уровень толерантности. По шкале манипулятивное отношение высокий уровень у 9 студентов (30 %) и средний уровень у 18 обучающихся (60 %), 3 подростка (10 %) с низким уровнем манипулятивности

По методике «Уровни конфликтности личности» (В.И. Андреев) можно сделать вывод, что в исследуемом коллективе студентов конфликтность проявляется в разных формах. В группе наблюдается равномерное распределение обучающихся между низким и высоким уровнями конфликтности, по 3 человека (10 %) в каждой категории. Однако большинство студентов – 24 человека (80 %) демонстрируют средний уровень конфликтности, что является преобладающим в коллективе.

Результаты по методике «Оценка способов реагирования в конфликте» (К. Томас, адаптация Н.В. Гришиной) показывают, что в коллективе наибольшее распространение получила стратегия соперничества 12 студентов (40 %). Менее выражены в коллективе стратегии компромисса и избегания по 6 человек (20 %). Стратегии приспособления и сотрудничества равномерно выражены среди 3 обучающихся (10 %).

Проблемными аспектами, выявленными в ходе диагностики, являются высокие уровни конфликтности, агрессии и враждебности, низкий уровень толерантности со стороны педагогов, а также преобладание стратегии «соперничество» в поведении студентов. Эти данные стали основой для разработки программы, направленной на психолого-педагогическую коррекцию стратегий поведения в конфликте

студентов в учебном коллективе СПО. В рамках программы были задействованы все подростки, поскольку важно повысить их толерантность к педагогам и справедливости в их отношениях, а также снизить уровни конфликтности и враждебности, которые могут служить источниками конфликта.

В результате реализации программы психолого-педагогической коррекции стратегий поведения в конфликтных ситуациях у студентов СПО были получены эмпирически подтвержденные позитивные изменения в уровне личностной конфликтности и межличностных отношений в учебном коллективе. Программа, включающая восемь занятий по 45 минут, проводимых дважды в неделю, оказала статистически значимое влияние на формирование конструктивных форм поведения в конфликте.

Данные, полученные с применением методики «Уровни конфликтности личности» В.И. Андреева, продемонстрировали значимое снижение уровня конфликтности: если до реализации программы высокий уровень конфликтности отмечался у 30 % студентов, то после – не был зафиксирован ни у одного участника.

Согласно результатам методики «Качество межличностных отношений в образовательной среде» (В.В. Ковров, Г.С. Кожухарь), наблюдаются положительные сдвиги по следующим параметрам: уровень доверия, доброжелательности, принятия и толерантности увеличился, тогда как уровни агрессивности, враждебности и манипулятивности снизились.

Результаты повторной диагностики по методике К. Томаса в адаптации Н.В. Гришиной показали выраженную динамику в сторону использования конструктивных стратегий поведения в конфликте. В частности, повысилась распространенность таких стратегий, как сотрудничество, компромисс и избегание, тогда как стратегия

соперничество, ассоциирующаяся с агрессивным и эгоцентричным поведением, демонстрирует выраженное снижение.

Подтверждена эффективность программы коррекции: расчеты по критерию Вилкоксона показали статистическую значимость выявленных сдвигов ( $T_{\text{эмп}} \leq p < 0,01$ ), что позволяет отвергнуть нулевую гипотезу и принять альтернативную – об интенсивности положительных изменений в снижении уровня конфликтности личности студентов.

Разработанная программа коррекции поведенческих стратегий в конфликтных ситуациях способствовала формированию у студентов коммуникативных и эмоционально-волевых компетенций, улучшению межличностных взаимодействий и укреплению эмоционального фона в учебной группе. Это подтверждает гипотезу исследования о возможности достижения значимых позитивных изменений в поведении студентов через целенаправленное психолого-педагогическое воздействие.

Также нами была разработана технологическая карта внедрения результатов исследования в практику психолого-педагогической коррекции стратегий поведения в конфликте студентов в учебном коллективе СПО, состоящее из следующих этапов: диагностический этап, планирование программы сопровождения, психолого-педагогическое воздействие, анализ динамики изменений, итоговый этап, рефлексия и поддержка.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абрамова Г. С. Психология развития и возрастная психология : учебник для вузов и ссузов / Г. С. Абрамова. – Москва : Прометей, 2018. – 708 с. – ISBN 978-5-906879-68-4.
2. Акрушенко А. В. Психология развития и возрастная психология : учеб. пособие / А. В. Акрушенко, О. А. Ларина, Т. В. Катарьян. – Саратов : Научная книга, 2019. – 127 с. – ISBN 978-5-9758-1772-3.
3. Андреева К. В. Конфликты между педагогами и подростками: рекомендации по разрешению / К. В. Андреева // Актуальные проблемы современной психологии и педагогики. – Нефтекамск, 2017. – С. 8–15.
4. Анцупов А. Я. Конфликтология : учебник для вузов / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. – Санкт-Петербург : Питер, 2019. – 560 с. – ISBN 978-5-4461-1423-8.
5. Афанасьева Е. А. Основы конфликтологии : учеб. пособие / Е. А. Афанасьева. – Саратов : Изд-во Вузовское образование, 2014. – 159 с. – ISBN 2227-8397.
6. Балашова О. С. Психологические условия преодоления конфликтов в учебном взаимодействии студентов / О. С. Балашова // Вестник Науки и Творчества. – 2020. – № 6(54). – С. 21–24.
7. Баранчикова К. М. Влияние детско-родительских конфликтов на развитие агрессии у студентов / К. М. Баранчикова // Студенческий электронный журнал СтРИЖ. – 2020. – № 1(30). – С. 21–25.
8. Баттерворт Дж. Принципы психологии развития / Дж. Баттерворт, М. Харрис ; пер. В. И. Белопольский, Е. А. Сергиенко. – Москва : Когито-Центр, 2019. – 341 с. – ISBN 5-89353-015-2.
9. Бекмаганбетова Г. Г. Конфликтность как психологическая проблема / Г. Г. Бекмаганбетова // Вестник Костромского государственного университета. – 2017. – № 4. – С. 56–60.

10. Белова М. С. Межличностные конфликты в общении студентов / М. С. Белова // Молодые исследователи – регионам. – 2018. – № 3. – С. 359–360.

11. Богданова Н. В. Выбор стратегии поведения в конфликте у студентов / Н. В. Богданова, Е. В. Сидоренко // Психология XXI века : психология как наука, искусство и призвание. – 2018. – № 2. – С. 317–322.

12. Болотова А. К. Психология развития и возрастная психология : учеб. пособие / А. К. Болотова, О. Н. Молчанова. – 2-е изд. – Москва : Издательский дом Высшей школы экономики, 2019. – 527 с. – ISBN 978-5-7598-1442-9.

13. Волков Б. С. Психология подростка : учеб. пособие / Б.С. Волков. – Москва : Академический проект, 2020. – 240 с. – ISBN 978-5-8291-2572-1.

14. Гаврилова И. М. Подросток и конфликты / И. М. Гаврилова, О. Ю. Егорычева // Молодой ученый. – 2018. – № 24(210). – С. 303–306.

15. Гарашкина Н. В. Формирование навыков решения конфликтов как основы социального здоровья подростка в системе образования / Н. В. Гарашкина, Р. М. Куличенко, И. А. Акопянц // Вестник Тамбовского университета. Сер. : Гуманитарные науки. – 2020. – Т. 25, № 184. – С. 75–84.

16. Геворкянц Ж. А. Дошкольное образование : терминологический справочник / Ж. А. Геворкянц. – Владикавказ : Изд-во СОГПИ, 2013. – 188 с. – ISBN 978-5-98935-135-0.

17. Гринина Е. С. Причины межличностных конфликтов студентов / Е. С. Гринина // Теоретические и прикладные аспекты современной науки. – 2015. – № 7-9. – С. 34–37.

18. Гришина Н. В. Психология конфликта / Н.В. Гришина. – Санкт-Петербург : Питер, 2022. – 576 с. – ISBN 978-5-4461-0896-1.

19. Гур А. В. Стратегии поведения студентов в конфликтах / А. В. Гур // Аллея науки. – 2017. – Т. 5, № 16. – С. 210–213.



20. Дерябина Е. А. Возрастная психология : учеб. пособие / Е. А. Дерябина, В. И. Фадеев, М. В. Фадеева. – Саратов : Ай Пи Эр Медиа, 2018. – 158 с. – ISBN 978-5-4486-0070-8.

21. Дмитриева Ю. А. Метод моделирования в социальной психологии / Ю. А. Дмитриева, В. Г. Грязева-Добшинская // Вестник ЮУрГУ. – 2013. – Т. 6, № 1. – С. 18–25.

22. Докшокова М. Ф. Индивидуально-личностные предикторы выбора стратегии поведения в конфликтной ситуации / М. Ф. Докшокова, Н. В. Козловская // Актуальные вопросы современной науки. – 2018. – № 3. – С. 157–162.

23. Долгова В. И. Поведение в конфликте / В. И. Долгова, К. Н. Апушкина. – Москва : Издательство «Перо», 2022. – 200 с. – ISBN 978-5-00204-770-3.

24. Дранков Д. А. Анализ факторов конфликтного поведения студентов / Д. А. Дранков, Е. Н. Меркулова // Современные методы взаимодействия и способы сотрудничества специалистов помогающих профессий. – 2020. – №1. – С. 173–175.

25. Емельяненко Т. А. Профилактика конфликтов среди студентов с девиантным поведением / Т. А. Емельяненко // Наука и технологии в современном обществе. – 2018. – № 7. – С. 69–71.

26. Емельянов С. М. Конфликтология : учебник и практикум для академического бакалавриата / С. М. Емельянов. – Москва : Издательство Юрайт, 2018. – 322 с. – ISBN 978-5-388-00684-4.

27. Зеленков М. Ю. Конфликтология : учебник / М. Ю. Зеленков. – Москва : Дашков и К, 2015. – 324 с. – ISBN 978-5-394-01918-0.

28. Зубова Л. В. Психология развития и возрастная психология : учеб. пособие / Л. В. Зубова, Е. В. Назаренко. – Оренбург : Оренбургский государственный университет, 2016. – 190 с. – ISBN 978-5-7410-1574-2.

29. Иванова О. А. Конфликтология в социальной работе : учебник и практикум для вузов / О. А. Иванова, Н. Н. Суртаева. – Москва : Издательство Юрайт, 2022. – 282 с. – ISBN 978-5-534-03870-5.

30. Ичитовкина Е. Г. Организация, методология и методы научного исследования / Е. Г. Ичитовкина, С. Ю. Звягинец, Г. А. Хазиев [и др.]. – Домодедово : Всероссийский институт повышения квалификации сотрудников МВД России, 2020. – 136 с. – ISBN 978-5-9552-0758-2.

31. Кардашина С. В. Психометрические характеристики русскоязычной версии опросника К. Томаса, Р. Килманна / С. В. Кардашина, Н. В. Шаньгина // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 11. – С. 216–228.

32. Князева Т. Н. Психология развития : учеб. пособие / Т. Н. Князева, М. Б. Батюта. – Саратов : Вузовское образование, 2019. – 144 с. – ISBN 978-5-4487-0429-1.

33. Конфликтология. Психологические теории, системы, технологии : коллектив. моногр. / И. В. Белашева, И. В. Бакунова, Д. А. Ершова [и др.]. – Ставрополь : Северо-Кавказский федеральный университет, 2018. – 208 с. – ISBN 978-5-9296-0951-0.

34. Корягина О. В. Ученический коллектив как среда для формирования личности учащегося студенческого возраста / О. В. Корягина, К. Д. Аниченкова // Вестник СКГУ. – 2015. – № 6. – С. 85–91.

35. Куксова С. О. Психологические особенности разрешения межличностных конфликтов у студентов / С. О. Куксова // Исследования в области психологии и педагогики в условиях современного общества. – 2019. – № 4. – С. 81–83.

36. Кулагина И. Ю. Психология развития и возрастная психология : полный жизненный цикл развития человека : учеб. пособие для вузов / И. Ю. Кулагина, В. Н. Коллюцкий. – Москва : Академический проект, 2020. – 420 с. – ISBN 978-5-8291-2748-0.

37. Леонов Н. И. Конфликтология : общая и прикладная : учебник и практикум для вузов / Н. И. Леонов. – Москва : Издательство Юрайт, 2022. – 395 с. – ISBN 978-5-534-09672-9.
38. Липунова О. В. Методы психологических исследований / О. В. Липунова. – Саратов : Ай Пи Ар Медиа, 2019. – 102 с. – ISBN 978-5-4497-0091-9.
39. Лукьянец П. Б. Проблема типов реагирования в конфликте у студентов / П. Б. Лукьянец // Аллея науки. – 2019. – Т. 2, № 2(29). – С. 789–796.
40. Майерс Д. Социальная психология / Д. Майерс. – Санкт-Петербург : Питер, 2019. – 800 с. – ISBN 978-5-4237-0138-3.
41. Михалкин Н. В. Методология и методика научного исследования / Н. В. Михалкин. – Москва : РГУП, 2017. – 272 с. – ISBN 978-5-93916-548-8.
42. Находкин В. В. Психология развития : учеб. пособие для студ. высш. учебных заведений / В. В. Находкин, М. Д. Находкина, Т. Г. Корякина. – Киров, 2018. – 140 с. – ISBN 978-5-907091-30-6.
43. Небежева А. В. Проблема профилактики межличностных конфликтов студентов / А. В. Небежева // Психология – наука будущего. – 2019. – № 5. – С. 288–292.
44. Николаева А.А. Профилактика межличностных конфликтов студентов в образовательной среде / А. А. Николаева, С. Н. Субботина // Казанский педагогический журнал. – 2019. – № 3 (134). – С. 132–138.
45. Носс И. Н. Моделирование в психологическом исследовании / И. Н. Носс, М. Е. Ковалева // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2019. – Т. 12, № 2. – С. 63–70.
46. Обухова Ю. В. Практическая психология личности : тренинговые технологии в работе педагога-психолога / Ю. В. Обухова. – Ростов-на-Дону, Таганрог : Издательство Южного федерального университета, 2020. – 124 с. – ISBN 978-5-9275-3654-2.

47. Осипова Н. В. Методологические основы конфликтологии : направление подготовки 37.03.02 Конфликтология, направленность (профиль) «Психология управления конфликтами» : учеб. пособие / Н. В. Осипова. – Ставрополь : Северо-Кавказский федеральный университет, 2019. – 104 с.

48. Першина Л. А. Возрастная психология : учеб. пособие для вузов / Л. А. Першина. – 2-е изд. – Москва : Академический проект, 2020. – 255 с. – ISBN 978-5-8291-2814-2.

49. Петрова Н. Ф. Педагогическая конфликтология : учеб. пособие (курс лекций) / Н. Ф. Петрова, С. В. Нищитенко. – Ставрополь : Северо-Кавказский федеральный университет, 2018. – URL: <https://www.iprbookshop.ru/92579.html> (дата обращения: 13.10.2024).

50. Пещеров Г. И. Методология научного исследования : учеб. пособие / Г. И. Пещеров, О. Н. Слоботчиков. – Москва : Институт мировых цивилизаций, 2017. – 312 с. – ISBN 978-5-9500469-0-2.

51. Пирлик Г. П. Возрастная психология : развитие ребенка в деятельности : учеб. пособие для магистратуры / Г. П. Пирлик, А. М. Федосеева. – Москва : Московский педагогический государственный университет, 2022. – 384 с. – ISBN 978-5-4263-1091-9.

52. Профилактика конфликтов в образовательной среде : учеб.-метод. пособие / В. И. Долгова, Е. Г. Капитанец, О. А. Кондратьева, А. А. Нуртдинова. – Москва : Издательство «Перо», 2022. – 151 с. – ISBN 978-5-00204-719-2.

53. Пустынникова Е. В. Методология научного исследования : учеб. пособие / Е. В. Пустынникова. – Саратов : Ай Пи Эр Медиа, 2018. – 126 с. – ISBN 978-5-4486-0185-9.

54. Реан А. А. Психология человека от рождения до смерти / А. А. Реан, В. А. Аверин, Ж. К. Дандарова. – Санкт-Петербург : АСТ, 2015. – 656 с. – ISBN 978-5-17-090645-1.

55. Резепов И. Ш. Общая психология / И. Ш. Резепов, А. С. Гаврилова. – Саратов : Профобразование, 2018. – 75 с. – ISBN 978-5-222-24726-6.
56. Семенов В. А. Конфликтология : учеб. пособие / В. А. Семенов. – Москва : Ай Пи Ар Медиа, 2021. – 383 с. – ISBN 978-5-4497-0951-6.
57. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – Санкт-Петербург : Речь, 2007. – 350 с. – ISBN 5-9268-0010-2.
58. Смирнова А. Ю. Метод моделирования в социально-психологических исследованиях / А. Ю. Смирнова // Сборник статей 9 международной научно-практической конференции. – Москва, 2017. – С. 166–167.
59. Смирнова Е. О. Конфликтные дети : учеб. пособие / Е. О. Смирнова, В. Н. Холмогорова. – Саратов : Ай Пи Эр Медиа, 2018. – 188 с. – ISBN: 978-5-699-35302-6.
60. Смирнова Т. С. Особенности конфликтного поведения в студенческом возрасте / Т. С. Смирнова, А. А. Ручкина // Молодой ученый. – 2016. – № 4 (108). – С. 706–708.
61. Фаршхатова И. А. Воспитание ученического коллектив : результаты исследования / И. А. Фаршхатова // Мир науки. – 2016. – Т. 4, № 2. – С. 1–3.
62. Федекин И. Н. Возрастная психология и Педагогическая психология : метод. пособие / И. Н. Федекин, Р. Р. Хуснутдинова. – Набережные Челны : Набережночелнинский государственный педагогический университет, 2019. – URL: <https://www.iprbookshop.ru/97123.html> (дата обращения: 17.10.2024).
63. Фирсова Е. С. Особенности поведения подростка в конфликте / Е. С. Фирсова // Известия института педагогики и психологии образования. – 2019. – № 2. – С. 90–93.

64. Флегентова О. В. Особенности межличностных конфликтов студентов со сверстниками / О. В. Флегентова // Студенческий вестник. – 2022. – № 18-3(210). – С. 69–71.
65. Хилько М. Е. Возрастная психология : учеб. пособие для вузов / М. Е. Хилько, М. С. Ткачева. – Москва : Издательство Юрайт, 2022. – 201 с. – ISBN 978-5-534-00141-9.
66. Циулина М. В. Методология психолого-педагогических исследований : учеб. пособие / М. В. Циулина. – Челябинск : ЧГПУ, 2015. – 239 с. – ISBN 978-5-906777-27-0.
67. Цыбульская М. В. Конфликтология : учеб. пособие / М. В. Цыбульская. – Москва : Евразийский открытый институт, 2010. – 312 с. – ISBN 978-5-374-00308-6.
68. Чернобровкина С. В. Психология развития и возрастная психология : учеб.-метод. пособие / С. В. Чернобровкина. – Саратов : Вузовское образование, 2018. – 88 с. – ISBN 978-5-4487-0212-9.
69. Deutsch M. Cooperation and competition / M. Deutsch, P. Coleman, E. Marcus // The handbook of conflict resolution : Theory and practice. – 3rd ed. – San Francisco, 2014. – P. 3–28.
70. Interpersonal problems of younger adolescents / V. I. Dolgova, N. V. Kryzhanovskaya, Yu. A. Rokitskaya [et al.] // Espacios. – 2018. – Vol. 39, No. 5. – P. 28.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 1

### Методики диагностики стратегий поведения в конфликте студентов в учебном коллективе СПО

Методика «Оценка способов реагирования в конфликте» К. Томас.

С помощью данного теста оказывается возможным определить стиль поведения в ситуации разногласий. Всего таковых стилей пять: сотрудничество – оптимально почти всегда; компромисс – вполне приемлемо в ряде случаев; избегание (уход) – рекомендовано в случае неспровоцированных партнером «пожаров»; приспособление – возможно в тех случаях; когда оппонент действительно прав, соперничество – наименее эффективный, но наиболее часто используемый способ поведения в конфликте. Инструкция: По каждому пункту надо выбрать только один, предпочтительный для вас вариант ответа а) или б).

1. а) иногда я представляю возможность другим взять на себя ответственность за решение спорного вопроса;

б) чем обсуждать то, в чем мы расходимся, я стараюсь обратить внимание на то, с чем мы оба согласны.

2. а) я стараюсь найти компромиссное решение;

б) я пытаюсь уладить дело с учетом всех интересов и другого человека, и моих собственных.

3. а) обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего;

б) иногда я жертвую своими собственными интересами ради интересов другого человека.

4. а) я пытаюсь найти компромиссное решение;

б) я стараюсь не задеть чувств другого человека.

5. а) улаживая спорную ситуацию, я не всегда пытаюсь найти поддержку у другого;

б) я стараюсь делать все, чтобы избежать бесполезной напряженности.

6. а) я пытаюсь избежать неприятности для себя;

б) я стараюсь добиться своего.

7. а) я стараюсь отложить решение спорного вопроса, чтобы со временем, решить его окончательно;

б) я считаю возможным в чем-то уступить, чтобы добиться другого.

8. а) обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего;

б) я первым делом стараюсь определить то, в чем состоят все затронутые интересы и спорные вопросы.

9. а) я думаю, что не всегда стоит волноваться из-за каких-то возникших разногласий;

б) я предпринимаю усилия, чтобы добиться своего.

10. а) я твердо стремлюсь добиться своего;

б) я пытаюсь найти компромиссное решение.

11. а) первым делом я стремлюсь ясно определить то, в чем состоят все затронутые интересы и спорные вопросы;

б) я стараюсь успокоить другого, и, главным образом, сохранить наши отношения.

12. а) зачастую я избегаю занимать позицию, которая, может вызвать споры;

б) я даю возможность другому в чем-то остаться при своем мнении, если он также идет навстречу.

13. а) я предлагаю среднюю позицию;

б) я настаиваю, чтобы все было сделано, по-моему.

14. а) я сообщаю другому свою точку зрения и спрашиваю о его взглядах;

б) я пытаюсь показать другому логику и преимущество моих взглядов.

15. а) я стараюсь успокоить другого и сохранить наши отношения;

б) я стараюсь сделать все необходимое, чтобы избежать напряжения.

16. а) я стараюсь не задеть чувств другого;

б) я обычно пытаюсь убедить другого в преимуществах моей позиции.

17. а) обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего;

б) я стараюсь сделать все, чтобы избежать бесполезной напряженности.

18. а) если это сделает другого счастливым, я дам ему возможность настоять на своем;

б) я дам другому возможность остаться при своем мнении, если он идет мне навстречу.

19. а) первым делом я пытаюсь определить то, в чем состоят все затронутые интересы и спорные вопросы;

б) я стараюсь отложить спорные вопросы, чтобы со временем решить их окончательно.

20. а) я пытаюсь немедленно преодолеть наши разногласия;

б) я стараюсь найти наилучшее сочетание выгод и потерь для нас обоих.

21. а) ведя переговоры, стараюсь быть внимательным к другому;



- б) я всегда склоняюсь к прямому обсуждению проблемы.
22. а) я пытаюсь найти позицию, которая находится посередине между моей и позицией другого человека;
- б) я отстаиваю свою позицию.
23. а) как правило, я озабочен тем, чтобы удовлетворить желания каждого из нас;
- б) иногда я представляю другим взять на себя ответственность за решение спорного вопроса.
24. а) если позиция другого кажется ему очень важной, я стараюсь идти ему навстречу;
- б) я стараюсь убедить другого пойти на компромисс.
25. а) я пытаюсь убедить другого в своей правоте;
- б) ведя переговоры, я стараюсь быть внимательным к аргументам другого.
26. а) я обычно предлагаю среднюю позицию;
- б) я почти всегда стремлюсь удовлетворить интересы каждого из нас.
27. а) зачастую стремлюсь избежать споров;
- б) если это сделает другого человека счастливым, я дам ему возможность настоять на своем.
28. а) обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего;
- б) улаживая ситуацию, я обычно стремлюсь найти поддержку у другого.
29. а) я предлагаю среднюю позицию;
- б) думаю, что не всегда стоит волноваться из-за возникающих разногласий.
30. а) я стараюсь не задеть чувств другого;
- б) я всегда занимаю такую позицию в споре, чтобы мы совместно могли добиться успеха.

Таблица 1.1 – Ключ опросника

№	Соперничество	Сотрудничество	Компромисс	Избегание	Приспособление
1				а	б
2		б	а		
3	а				в
4			а		б
5		а		б	
6	б			а	
7			б	а	
8	а	б			
9	б			а	
10	а		б		
11		а			б
12			б	а	

Продолжение таблицы 1.1

13	б		а		
14	б	а			
15				б	а
16	б				а
17	а			б	
18			б		а
19		а		б	
20		а	б		
21		б			а
22	б		а		
23		а		б	
24			б		а
25	а				б
26		б	а		
27				а	б
28	а	б			
29			а	б	
30	б				а

Тест «Уровни конфликтности» В.И. Андреева.

Инструкция: Ребята! При ответе на вопрос выберите один вариант ответа, под конкретной буквой, запишите букву после номера вопроса.

1. Характерно ли для вас стремление к доминированию, то есть к тому, чтобы подчинить своей воле других?

а) нет; б) когда как; в) да.

2. Есть ли в вашем коллективе люди, которые вас побаиваются, а возможно и ненавидят?

а) да; б) ответить затрудняюсь; в) нет.

3. Кто вы в большей степени?

а) пацифист; б) принципиальный; в) предприимчивый.

4. Как часто вам приходится выступать с критическими суждениями?

а) часто; б) периодически; в) редко.

5. Что для вас было бы наиболее характерно, если бы вы возглавили новый для вас коллектив?

а) разработал бы программу развития коллектива на год вперед и убедил бы членов коллектива в ее перспективности;

б) изучил бы, кто есть кто, и установил бы контакт с лидерами;

в) чаще советовался бы с людьми.

6. В случае неудач, какое состояние для вас наиболее характерно?

а) пессимизм; б) плохое настроение; в) обида на самого себя.

7. Характерно ли для вас стремление отстаивать и соблюдать традиции вашего коллектива?

а) да; б) скорее всего; да в) нет.

8. Относите ли вы себя к людям, которым лучше в глаза сказать горькую правду, чем промолчать?

а) да; б) скорее всего; да в) нет.

9. Из трех личностных качеств, с которыми вы боретесь, чаще всего вы стараетесь изжить в себе:

а) раздражительность; б) обидчивость; в) нетерпимость критики других.

10. Кто вы в большей степени? а) независимый; б) лидер; в) генератор идей.

11. Каким человеком считают вас ваши друзья?

а) экстравагантным; б) оптимистом; в) настойчивым.

12. С чем вам чаще всего приходится бороться?

а) с несправедливостью; б) с бюрократизмом; в) с эгоизмом.

13. Что для вас наиболее характерно?

а) недооцениваю свои способности; б) оцениваю свои способности объективно; в) переоцениваю свои способности.

14. Что приводит вас к столкновению и конфликту с людьми?

а) излишняя инициатива; б) излишняя критичность; в) излишняя прямолинейность.

Обработка результатов тестирования.

Все ответы к каждому вопросу имеют свою оценку в баллах. Замените выбранные вами буквы баллами и подсчитайте общую сумму набранных вами баллов.

Таблица 1.2 – Ключ к опроснику

№	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
А	1	3	1	3	3	2	3	3	2	3	2	3	2	1
Б	2	2	3	2	2	3	2	2	1	1	1	2	1	2
В	3	1	2	1	1	1	1	1	3	2	3	1	3	3

Определенная сумма баллов характеризует уровень конфликтности личности:

– 14-17 баллов – очень низкий;

– 18-20 баллов – низкий;

– 21-23 балла – ниже среднего;

– 24-26 баллов – ближе к среднему;

– 27-29 баллов – средний;

– 30-32 баллов – ближе к среднему;

– 33-35 баллов – выше среднего;

- 36-38 баллов – высокий;
- 39-42 балла – очень высокий.

Опросник «Качество межличностных отношений в образовательной среде (КМЛЮ в ОС)» для студентов.

Уважаемый студент!

Мы просим тебя ответить на вопросы нашей анкеты. Вопросы и суждения касаются твоей образовательной организации, отношений между обучающимися, между обучающимися и педагогами. Отвечая на каждый вопрос, вам нужно будет выбрать только один вариант ответа. Поставьте знак «+» в той колонке, которая соответствует баллу, отражающему степень твоего согласия с предлагаемым суждением. Старайся как можно реже использовать вариант ответа «трудно сказать».

Твоё мнение и баллы соотносятся так:

- полностью согласен – 4;
- скорее согласен – 3;
- трудно сказать – 2;
- скорее не согласен – 1;
- совершенно не согласен – 0.

В этой анкете нет правильных и неправильных ответов, нам важно знать, что происходит на самом деле. Подписывать анкету не обязательно, а отвечать нужно честно, иначе эта работа потеряет всякий смысл. Отвечать нужно честно, иначе эта работа потеряет всякий смысл.

Таблица 1.3 – Бланк опросника по методике «Качество межличностных отношений в образовательной среде (КМЛЮ в ОС)» для студентов

Суждения	Баллы				
	Совершенно не согласен	Скорее не согласен	Трудно сказать	Скорее согласен	Полностью согласен
Блок 1.	0	1	2	3	4
1. Большинству педагогов в нашей организации можно доверять					
2. Ребята нашей образовательной организации чаще всего думают только о себе*					
3. Педагоги чаще всего стремятся быть полезными для меня и для других обучающихся					
4. Большинство ребят нашей образовательной организации ведут себя честно в разных ситуациях					

Продолжение таблицы 1.3

5. Во взаимодействии с педагогами в нашей образовательной организации нужно соблюдать осторожность*					
6. Большинству ребят в нашей образовательной организации можно доверять					
Блок 2.	0	1	2	3	4
1. Учителя не стремятся скрыть плохое мнение по поводу обучающихся					
2. Если кто-то из одноклассников поступает плохо, другие обязательно отвечают им тем же, хотя бы из принципа					
3. Учителя могут вести себя дружелюбно с теми ребятами, которые, по их мнению, поступают неверно*					
4. Ребята нашей образовательной организации временами грубят тем, кто ведет себя не вежливо по отношению к ним и действует им на нервы					
5. Учителя часто обвиняют ребят ни за что					
6. Во время общения ребята, как правило, отчаянно отстаивают свою точку зрения					
Блок 3.	0	1	2	3	4
1. Я чаще всего могу быть уверен в учителях нашей образовательной организации					
2. Доверять ребятам в нашем классе небезопасно, так как они могут легко использовать это в своих интересах*					
3. Педагоги и другие работники образовательной организации постоянно обеспечивают безопасность в нашей образовательной организации					
4. Ребята нашей образовательной организации скорее будут поддерживать друг друга, чем оскорблять					
5. В нашей образовательной организации все стремятся угодить педагогам независимо от собственных принципов*					
6. В отношениях среди ребят нашей образовательной организации преобладает доброжелательность					
Блок 4.	0	1	2	3	4
1. С педагогами нашей образовательной организации я предпочитаю не спорить					
2. Ученики нашего класса готовы прислушиваться к мнениям друг друга*					
3. Учителя нашей образовательной организации допускают грубость в общении с ребятами					
4. Ребята не уступают друг другу в споре, каждый хочет добиться победы					
5. Учителя нашей образовательной организации при решении разных вопросов пытаются выяснить, с чем я согласен, а с чем не согласен*					
6. Ребята в нашей образовательной организации во время споров стараются обязательно выйти победителями					
Блок 5.	0	1	2	3	4
1. Учителям нравится проводить время вместе с ребятами					
2. Мне нравятся ребята нашей образовательной организации					
3. Педагоги и другие работники образовательной организации думают только о себе*					
4. Я чувствую себя комфортно практически с любым учеником нашей образовательной организации					

*Продолжение таблицы 1.3*

5. Учителей нашей образовательной организации достаточно легко ввести в заблуждение*					
6. В образовательной организации мне нравится быть в одиночестве, вдали от всех учеников					
Блок 6.	0	1	2	3	4
1. Учителя часто разочаровывали и разочаровывают меня					
2. В нашем классе есть учащиеся, которые настолько мне неприятны, что я невольно радуюсь, когда их постигают неудачи					
3. Я не всегда легко соглашаюсь с педагогами и другими работниками нашей образовательной организации					
4. Некоторые ребята в нашем классе имеют привычки, которые действуют мне на нервы					
5. Некоторые учителя вызывают во мне враждебность					
6. Меня раздражает, когда ребята отрывают меня от дела					
Блок 7.	0	1	2	3	4
1. Педагоги и другие работники образовательной организации постоянно делают кому-либо замечания*					
2. Я готов принять в качестве друга ученика любой национальности					
3. Взрослые раздражаются, если ребята не соглашаются с их правильным (как они считают) мнением*					
4. Мне трудно ладить с ребятами, у которых плохой характер*					
5. Взрослые нашей образовательной организации с трудом переносят шумные детские игры*					
6. Чаще всего я из принципа настаиваю на своем мнении, даже если понимаю, что партнер прав*					
Блок 8.	0	1	2	3	4
1. Наилучший способ поладить с педагогами в нашей образовательной организации – говорить им то, что они хотели бы услышать					
2. Большинство ребят в нашей образовательной организации, в сущности, хорошие и добрые*					
3. Педагоги нашей образовательной организации считают, что лучше говорить то, что думаешь, даже если это кому-то не понравится*					
4. Объяснять причину своего поведения ребятам нужно только в том случае, если это принесет пользу					
5. Большинство ребят работают в полную силу только в том случае, если старшие заставляют их это делать					
6. У нас в классе считают, что доверие к одноклассникам может обернуться неприятностями					

Опросник «Качество межличностных отношений в образовательной среде» включает 8 шкал, которые в опросном листе названы для удобства блоками. Это следующие шкалы.

Блок 1. Шкала доверия.

Блок 2. Шкала агрессивности.

Блок 3. Шкала доброжелательности.

Блок 4. Шкала конфликтности.

Блок 5. Шкала принятия.

Блок 6. Шкала враждебности.

Блок 7. Шкала толерантности.

Блок 8. Шкала манипулятивного отношения.

По каждой шкале, как для студентов, так и для педагогов подсчитываются показатели:

- 1) выраженность отношения взрослых по шкале, вопросы: 1, 3, 5;
- 2) выраженность отношения воспитанников по шкале, вопросы: 2, 4, 6;
- 3) суммарный балл по каждой шкале (блоку).

При подсчете баллов учитываются вопросы с обратным знаком, которые обозначены символом \*. Для этих вопросов подсчет баллов осуществляется обратным образом: Проставленный балл в опросном листе 0 1 2 3 4. Балл для замены 4 3 2 1 0

Далее подсчитывается индекс позитивного отношения как среднее значение по четырем шкалам (доверие, доброжелательность, принятие, толерантность), а также индекс негативного отношения как среднее значение по четырем шкалам (агрессивность, конфликтность, враждебность, манипулятивное отношение).

По результатам всех восьми шкал вычерчивается индивидуальный или групповой профиль степени выраженности качества межличностных отношений. Выявляется степень соотношения позитивного и негативного отношения в системе межличностного взаимодействия.

Выраженность отношения по каждой шкале, как взрослых, так и студентов может варьировать в пределах от 0 до 12.

Уровни степени выраженности отношения взрослых или студентов:

- 0-3 балла: низкий уровень;
- 4-8 баллов: средний уровень;
- 9-12 баллов: высокий уровень.

Общий показатель по каждой шкале может варьировать от 0 до 24 баллов.

Уровни степени выраженности отношения:

- 0-7 балла: низкий уровень;
- 8-16 баллов: средний уровень;
- 17-24 баллов: высокий уровень.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 2

### Результаты исследования поведения в конфликте студентов в учебном коллективе СПО

Таблица 2.1 – Результаты исследования уровня конфликтности студентов по методике В.И. Андреева

№ п/п	Баллы	Уровень
1	25	средний
2	25	средний
3	31	средний
4	29	средний
5	29	средний
6	27	средний
7	33	высокий
8	29	средний
9	19	низкий
10	26	средний
11	26	средний
12	32	средний
13	30	средний
14	34	высокий
15	27	средний
16	20	низкий
17	27	средний
18	27	средний
19	26	средний
20	29	средний
21	30	средний
22	29	средний
23	29	средний
24	27	средний
25	33	высокий
26	29	средний
27	19	низкий
28	26	средний
29	26	средний
30	32	средний
Итого:	низкий – 3 человека (10 %); средний – 24 человека (80 %); высокий – 3 человека (10 %).	



Таблица 2.2 – Результаты диагностики межличностных отношений студентов с педагогами по методике «Качество межличностных отношений в образовательной среде» В.В. Коврова, Г.С. Кожухарь

№ п/п	Шкала доверия	Шкала агрессивности	Шкала доброжелательности	Шкала конфликтности	Шкала принятия	Шкала враждебности	Шкала толерантности	Шкала манипулятивных отношений
1	10 (B)	7 (C)	9 (B)	3(H)	8 (C)	5 (C)	3 (H)	6 (C)
2	5 (C)	6 (C)	7 (C)	6 (C)	7 (C)	8 (C)	8 (C)	6 (C)
3	7 (C)	8 (C)	7 (C)	4 (C)	5 (C)	8 (C)	1 (H)	7 (C)
4	8 (C)	7 (C)	8 (C)	8 (C)	9 (B)	9 (B)	2 (H)	9 (B)
5	5 (C)	8 (C)	3 (H)	5 (C)	7 (C)	6 (C)	2 (H)	7 (C)
6	5 (C)	11 (B)	8 (C)	8 (C)	9 (B)	10 (B)	2 (H)	9 (B)
7	8 (C)	3 (H)	8 (C)	7 (C)	7 (C)	7 (C)	2 (H)	7 (C)
8	10 (B)	4 (C)	12 (B)	7 (C)	4 (C)	4 (C)	10 (B)	1 (H)
9	5 (C)	3 (H)	8 (C)	8 (C)	7 (C)	12 (B)	4 (C)	8 (C)
10	9 (B)	5 (C)	9 (B)	6 (C)	9 (B)	5 (C)	5 (C)	7 (C)
11	10 (B)	7 (C)	7 (C)	7 (C)	9 (B)	4 (C)	3 (H)	10 (B)
12	9 (B)	6 (C)	10 (B)	6 (C)	8 (C)	0 (H)	4 (C)	7 (C)
13	10 (B)	4 (C)	9 (B)	7 (C)	6 (C)	3 (H)	8 (C)	11 (B)
14	6 (C)	8 (C)	7 (C)	3 (H)	9 (B)	7 (C)	2 (H)	6 (C)
15	11 (B)	5 (C)	9 (B)	8 (C)	8 (C)	1 (H)	2 (H)	7 (C)
16	8 (C)	6 (C)	6 (C)	5 (C)	8 (C)	4 (C)	10 (B)	5 (C)
17	10 (B)	5 (C)	7 (C)	5 (C)	9 (B)	3 (H)	11 (B)	3 (H)
18	11 (B)	7 (C)	9 (B)	6 (C)	7 (C)	5 (C)	7 (C)	7 (C)
19	5 (C)	9 (B)	7 (C)	8 (C)	4 (C)	6 (C)	2 (H)	9 (B)
20	6 (C)	6 (C)	8 (C)	6 (C)	8 (C)	5 (C)	6 (C)	4 (C)
21	7 (C)	6 (C)	7 (C)	4 (C)	8 (C)	7 (C)	3 (H)	9 (B)
22	8 (C)	7 (C)	8 (C)	3 (H)	7 (C)	6 (C)	8 (C)	7 (C)
23	5 (C)	8 (C)	3 (H)	8 (C)	5 (C)	10 (B)	1 (H)	9 (B)
24	5 (C)	11 (B)	8 (C)	5 (C)	9 (B)	7 (C)	3 (C)	7 (C)
25	8 (C)	4 (C)	8 (C)	8 (C)	7 (C)	4 (C)	2 (H)	1 (H)
26	10 (B)	4 (C)	8 (C)	7 (C)	9 (B)	12 (B)	2 (H)	8 (C)
27	5 (C)	3 (H)	8 (C)	7 (C)	7 (C)	10 (B)	2 (H)	7 (C)
28	9 (B)	5 (C)	9 (B)	8 (C)	4 (C)	4 (C)	7 (C)	10 (B)
29	10 (B)	7 (C)	3 (H)	6 (C)	7 (C)	0 (H)	4 (C)	7 (C)
30	10 (C)	6 (C)	10 (B)	7 (C)	9 (B)	3 (H)	5 (C)	11 (B)
Итого:	H – 0 (0 %); C – 18 (60 %); B – 12 (40 %)	H – 3 (10 %); C – 24 (80 %); B – 3 (10 %)	H – 3 (10 %); C – 18 (60 %); B – 9 (30 %)	H – 3 (10 %); C – 27 (90 %); B – 0 (0 %)	H – 0 (0 %); C – 21 (70 %); B – 9 (30 %)	H – 6 (20 %); C – 18 (60 %); B – 6 (20 %)	H – 15 (50 %); C – 12 (40 %); B – 3 (10 %)	H – 3 (10 %); C – 18 (60 %); B – 9 (30 %)

Таблица 2.3 – Результаты диагностики межличностных отношений студентов со сверстниками по методике «Качество межличностных отношений в образовательной среде» В.В. Коврова, Г.С. Кожухарь

№ п/п	Шкала доверия	Шкала агрессивности	Шкала доброжелательности	Шкала конфликтности	Шкала принятия	Шкала враждебности	Шкала толерантности	Шкала манипулятивных отношений
1	3 (H)	9 (B)	9 (B)	5 (C)	8 (C)	5 (C)	4 (C)	6 (C)
2	5 (C)	6 (C)	7 (C)	6 (C)	7 (C)	8 (C)	8 (C)	6 (C)
3	7 (C)	10 (B)	7 (C)	3 (H)	3 (H)	8 (B)	1 (H)	7 (C)
4	8 (C)	7 (C)	8 (C)	8 (C)	9 (B)	9 (B)	2 (H)	9 (B)
5	5 (C)	9 (B)	3 (H)	5 (C)	7 (C)	6 (C)	2 (H)	7 (C)
6	5 (C)	11 (B)	8 (C)	8 (C)	9 (B)	10 (B)	2 (H)	9 (B)
7	8 (C)	4 (C)	8 (C)	7 (C)	7 (C)	7 (C)	2 (H)	7 (C)
8	2 (H)	3 (H)	12 (B)	7 (C)	4 (C)	4 (C)	9 (B)	1 (H)
9	5 (C)	3 (H)	8 (C)	8 (C)	7 (C)	12 (B)	4 (C)	8 (C)
10	3 (H)	5 (C)	9 (B)	6 (C)	9 (B)	5 (C)	5 (C)	7 (C)
11	10 (C)	7 (C)	7 (C)	7 (C)	9 (B)	4 (C)	3 (H)	10 (B)
12	2 (H)	6 (C)	10 (B)	6 (C)	8 (C)	0 (H)	4 (C)	7 (C)
13	3 (H)	4 (C)	7 (C)	7 (C)	6 (C)	3 (H)	8 (C)	11 (B)
14	6 (C)	8 (C)	7 (C)	3 (H)	9 (B)	7 (C)	2 (H)	6 (C)
15	3 (H)	5 (C)	9 (B)	8 (C)	8 (C)	1 (H)	2 (H)	7 (C)
16	8 (C)	6 (C)	3 (H)	5 (C)	8 (C)	4 (C)	6 (C)	5 (C)
17	3 (H)	5 (C)	7 (C)	3 (H)	9 (B)	3 (H)	11 (B)	4 (C)
18	2 (H)	10 (B)	9 (B)	6 (C)	7 (C)	5 (C)	7 (C)	7 (C)
19	5 (C)	9 (B)	7 (C)	8 (C)	3 (H)	6 (C)	2 (H)	9 (B)
20	6 (C)	6 (C)	8 (C)	6 (C)	8 (C)	5 (C)	6 (C)	3 (H)
21	7 (C)	6 (C)	7 (C)	3 (H)	8 (C)	7 (C)	3 (H)	9 (B)
22	8 (C)	7 (C)	8 (C)	3 (H)	7 (C)	6 (C)	9 (B)	7 (C)
23	5 (C)	8 (C)	3 (H)	8 (C)	3 (H)	10 (B)	1 (H)	9 (B)
24	5 (C)	11 (B)	8 (C)	3 (H)	9 (B)	7 (C)	2 (H)	7 (C)
25	8 (C)	4 (C)	8 (C)	8 (C)	7 (C)	4 (C)	2 (H)	1 (H)
26	1 (H)	4 (C)	12 (B)	7 (C)	9 (B)	12 (B)	2 (H)	8 (C)
27	5 (C)	3 (H)	8 (C)	7 (C)	7 (C)	5 (C)	2 (H)	7 (C)
28	3 (H)	5 (C)	9 (B)	8 (C)	4 (C)	4 (C)	7 (C)	10 (B)
29	2 (H)	7 (C)	7 (C)	6 (C)	7 (C)	0 (H)	4 (C)	7 (C)
30	3 (H)	6 (C)	10 (B)	7 (C)	9 (B)	3 (H)	5 (C)	11 (B)
Итого:	H – 12 (40 %); C – 18 (60 %); B – 0 (0 %)	H – 3 (10 %); C – 21 (70 %); B – 6 (20 %)	H – 3 (10 %); C – 18 (60 %); B – 9 (30 %)	H – 6 (20 %); C – 24 (80 %); B – 0 (0 %)	H – 3 (10 %); C – 18 (60 %); B – 9 (30 %)	H – 6 (20 %); C – 18 (60 %); B – 6 (20 %)	H – 15 (50 %); C – 12 (40 %); B – 3 (10 %)	H – 3 (10 %); C – 18 (60 %); B – 9 (30 %)

Таблица 2.4 – Результаты диагностики преобладающего стиля поведения в конфликте у студентов по методике «Оценка способов реагирования в конфликте» К. Томаса

№ п/п	Соперничество	Сотрудничество	Компромисс	Приспособление	Избегание	Доминирующий
1	7	3	5	10	7	приспособление
2	6	4	6	8	9	избегание
3	9	5	5	4	4	соперничество
4	8	4	10	4	6	компромисс
5	6	9	8	4	5	сотрудничество
6	9	4	5	2	3	соперничество
7	10	4	6	4	5	соперничество
8	7	6	9	4	4	компромисс
9	2	3	5	7	10	избегание
10	3	4	10	2	2	компромисс
11	9	6	6	10	5	приспособление
12	11	2	4	3	4	соперничество
13	10	6	8	6	5	соперничество
14	11	4	6	3	3	соперничество
15	6	10	9	6	4	сотрудничество
16	2	4	6	7	10	избегание
17	6	5	9	6	4	компромисс
18	2	5	6	9	6	приспособление
19	4	4	10	5	6	компромисс
20	10	2	7	6	5	соперничество
21	9	2	7	5	4	соперничество
22	8	4	10	4	6	компромисс
23	6	9	8	4	5	сотрудничество
24	9	4	5	2	3	соперничество
25	10	4	6	4	5	соперничество
26	7	6	9	4	4	компромисс
27	2	3	5	7	10	избегание
28	11	2	4	3	4	соперничество
29	6	4	6	8	9	избегание
30	11	2	4	3	4	соперничество
Итого:	низкий уровень – 6 человек (20 %); средний уровень – 9 человек (30 %); высокий уровень – 15 человек (50 %)	низкий уровень – 20 человек (67 %); средний уровень – 7 человек (23 %); высокий уровень – 3 человека (10 %)	низкий уровень – 3 человека (10 %); средний уровень – 16 человек (53 %); высокий уровень – 11 человек (37 %)	низкий уровень – 16 человек (53 %); средний уровень – 9 человек (30 %); высокий уровень – 5 человек (17 %)	низкий уровень – 13 человек (43 %); средний уровень – 12 человек (40 %); высокий уровень – 5 человек (17 %)	

## ПРИЛОЖЕНИЕ 3

### Программа психолого-педагогической коррекции стратегий поведения в конфликте студентов в учебном коллективе СПО

#### 1. Целевой раздел.

Актуальность. В современном образовательном процессе студенты СПО часто сталкиваются с конфликтными ситуациями, которые негативно влияют на психологический климат и учебную мотивацию. Необходимость коррекции стратегий поведения в конфликте актуальна для формирования здоровых межличностных отношений и успешной социальной адаптации.

Направленность программы: коррекция стратегий поведения в конфликте в учебном коллективе, развитие конструктивных навыков коммуникации и эмоционального интеллекта.

Цель программы: психолого-педагогическая коррекция стратегий поведения в конфликте студентов в учебном коллективе СПО.

#### Задачи:

1. Развивать способность к саморефлексии и эмпатии.
2. Сформировать у студентов конструктивные стратегии поведения в конфликтных ситуациях.
3. Развивать коммуникативные навыки, необходимые для эффективного разрешения конфликтов среди студентов.

Форма работы групповая.

Методы: упражнения, ролевые игры, мини-лекции, дискуссии.

Сроки реализации: 8 занятий, по 45 минут каждое, два раза в неделю, общий объем 8 часов.

Возрастная группа: юноши и девушки 16-19 лет.

Методологические принципы и подходы:

1. Принцип добровольности участия.
2. Принцип активного участия и рефлексии.
3. Принцип эмпатии и толерантности.
4. Принцип конфиденциальности и безопасной атмосферы.

Использование социально-психологического тренинга как метода активного обучения.

При разработке нашей программы были учтены и адаптированы отдельные положения, методические приемы и педагогические подходы, ранее изложенные в авторских программах ряда исследователей и практиков в области психолого-педагогической поддержки, формирования межличностных отношений и профилактики конфликтности среди обучающихся. В числе таких программ можно выделить:

Методические наработки А.А. Реана, направленные на развитие эмоционального интеллекта и коррекцию агрессивного поведения у детей и подростков [54].

Профилактическую программу «Социально-психологический тренинг развития коммуникативных умений», разработанную Н.Л. Селивановой, в рамках которой последовательно выстраивается система упражнений, направленных на укрепление взаимопонимания в коллективе. Программу Т.А. Медведевой и В.В. Лебединского «Формирование толерантных установок у подростков», послужившую основой для работы с ценностными ориентирами и межличностным восприятием. Практико-ориентированный подход, представленный в работе И.В. Дубровиной, в частности в программах, направленных на развитие культуры общения у подростков в условиях образовательного пространства [Цит. по: 15, с. 80].

Новизна и инновационный характер: программа сочетает в себе современные методы тренингового воздействия в управлении конфликтами, что отличает ее от традиционных программ.

Планируемые результаты:

1. Повышение способности к саморефлексии и эмпатии.
2. Укрепление коммуникативных навыков.
3. Развитие у студентов конструктивных стратегий поведения в конфликтных ситуациях.

Основные структурные элементы программы:

1. Установочный блок.
2. Коррекционный блок.
3. Обобщающий блок.

Материально-технические условия: комната для групповой работы, оборудованная для тренингов (круг стульев, доска, фломастеры, проектор для видео). Методические материалы и раздаточные пособия.

Требования к условиям работы с обучающимися: обеспечение конфиденциальности и безопасности участников; сохранение добровольности участия и поддержки активного взаимодействия.

Регулярность занятий 2 раза в неделю по 45 минут.

Таблица 3.1 – Тематическое планирование программы психолого-педагогической коррекции стратегий поведения в конфликте

№ занятия	Тема	Цели и задачи	Формы работы, методы, упражнения
1	Установление контакта	Создание благоприятной обстановки для личностного самораскрытия	Ритуал приветствия, упражнения «Объявление обо мне», «Наша группа», «...зато ты»
2	Построение доверительных отношений	Способствовать эмоционально-психологическому сближению участников	Ритуал приветствия, упражнения «Раскрой тайну», «Сядьте так, как...», «Зона комфорта», «Доверие»
3	Сплочение	Развитие умения взаимодействовать в команде	Ритуал приветствия, упражнения «Веселый счет», «Построим дом», «Волшебные руки»
4	Установление взаимопонимания в коллективе	Сформировать умение принимать коллективные решения	Ритуал приветствия, постановка «Какими мы будем через 10 лет», упражнения «Спасибо тебе за...»
5	Техника активного слушания	Развить умение слушать и слышать собеседника	Обсуждение приемов слушания, упражнения «Диспут», «Спор при свидетеле»
6	Ораторское искусство	Сформировать навыки корректного, четкого формулирования текста	Ритуал приветствия, упражнения «Испорченный телефон», «Переводчик», «Интересные вопросы»
7	Проблемы общения	Формирование навыков конструктивного поведения в конфликтных ситуациях	Ритуал приветствия, упражнения «Претензия-ответ-мир», просмотр видеоролика, «Портрет героя фильма», «Правила общения в классе»
8	Эмпатия	Создать условия для развития способности к сочувствию и сопереживанию	Ритуал приветствия, упражнения «Передача чувства», «Скажи по-разному», «Тренируем эмоции»

### 3. Организационный раздел.

Кадровые условия: психолог или педагог с опытом проведения тренингов и консультаций по развитию коммуникативных навыков и разрешению конфликтов.

Материально-технические условия:

– комната для групповой работы, оборудованная для тренингов (круг стульев, доска, фломастеры, проектор для видео);

- методические материалы и раздаточные пособия.

Требования к условиям работы с обучающимися:

- обеспечение конфиденциальности и безопасности участников;
- сохранение добровольности участия и поддержки активного взаимодействия<sup>4</sup>

- регулярность занятий 2 раза в неделю по 45 минут.

Занятие № 1.

Цель занятия: формирование навыков знакомства и создания доверительной атмосферы.

Приветствие.

Психолог: Мне всегда интересно смотреть, как люди приветствуют друг друга. Сейчас мне нужны два добровольца, которые покажут, как выглядит типичное русское рукопожатие... Кто видел другие формы приветствия? Может быть, мы можем продемонстрировать их друг другу?

Сейчас вы должны придумать новый забавный способ того, как мы могли бы приветствовать друг друга в этой группе. Тогда в следующий раз мы будем здороваться именно таким способом.

Сначала каждый выбирает себе партнера. Это первый шаг к успеху. Теперь у вас есть три минуты, чтобы изобрести новую и необычную форму приветствия для всех нас. Она должна быть достаточно простой, чтобы мы могли ее запомнить и использовать в повседневном общении, но она должна и приносить удовольствие.

Конечно, вы можете использовать детали других приветствий, которые вы знаете; вы можете их изменять или добавлять что-нибудь совсем новое. Я напишу ваши имена на листочках, и мы будем тянуть жребий. Тот вариант, который вытянем, мы будем использовать для приветствия на следующей неделе. Вы готовы? Тогда вы можете приступать к творчеству. У вас три минуты. (Пусть все пары покажут свои изобретения. Вытяните жребий и объявите имена победителей.)

Если я крикну: «Новое приветствие!», то у вас будет ровно тридцать секунд, чтобы поприветствовать максимальное число членов группы выбранным нами способом. Поэтому попробуйте сейчас пару раз поздороваться именно таким образом. Походите по комнате, поупражняйтесь и хорошенько запомните его, чтобы начать приветствовать друг друга сразу, как только я скажу.

Упражнение «Объявление обо мне».

Цель: развитие умения презентовать себя.

Содержание: Участникам предлагается дать объявление о себе в газету. Объявления должны быть короткими, но нести максимум информации об авторе. Затем объявления зачитываются и проводится обсуждение, что является основным: желание помочь кому-то, получить что-то или заявить о своих способностях.

Упражнение «Наша группа».

Цель: научиться невербально выражать свое мнение.

На доске вывешивается лист ватмана, а каждый участник получает фломастер (цвета фломастеров не повторяются).

Задание: молча, не обмениваясь фломастерами, всем вместе нарисовать свою группу (класс). Затем проанализировать, рисунок.

Рефлексия: Нравится ли вам то, что изображено на ватмане? Какие характерные черты вашего класса отражает рисунок? Что бы вы поменяли в этом рисунке?

Упражнение «... зато ты».

Цель упражнения: создание благоприятной атмосферы в группе.

Каждый участник называет свое качество, которое ему в себе не нравится. Следующий, говорящий по кругу, начинает с фразы «зато ты...» и называет качество, которое ему больше нравится в этом человеке.

Ритуал прощания.

Занятие № 2.

Цель занятия: сплочение группы, снятие эмоционального напряжения, развитие доверия.

Ритуал приветствия.

Упражнение «Раскрою тайну».

Цель: создание условий для сплочения коллектива и мотивации к деятельности.

Содержание: Участники сидят в кругу. У психолога в руках мяч. – Сейчас мы будем бросать друг другу этот мяч и тот, у кого окажется мяч, завершает фразу «Никто из вас не знает, что я (или у меня)...» Будьте внимательны и сделайте так, чтобы каждый принял участие в выполнении задания. У каждого мяч должен побывать несколько раз.

Упражнение «Сядьте так, как ...».

Цель: снятие эмоционального напряжения.

Содержание: Ведущий предлагает участникам посидеть на своих стульях так, как сидели бы: король, курица на насесте, начальник милиции, преступник на допросе, судья, жираф, маленькая мышка, слон, пилот, бабочка и т.д.

Упражнение «Зона комфорта».



Цель: определить комфортное расстояние между участниками.

Это интересное упражнение, при котором становится понятно, сколько личного пространства нужно каждому участнику. Где та граница, на которой возникает ощущение, что другой подошел слишком близко? Полученный опыт дает возможность поговорить о том, как близко готов человек подпускать к себе других людей, каковы его потребности в одиночестве и участии, и соответственно – какова его готовность идти на контакт и сотрудничество.

Играют по парам. Один из них закрывает глаза, другой встает на расстоянии пяти метров от него.

«Слепой» партнер дает сигнал к началу игры и говорит: «Иди сюда». Тогда другой игрок медленно подходит к «слепому» до тех пор, пока тот не поднимет руку и не скажет «Стоп». После этого партнеры меняются ролями.

После окончания упражнения партнеры обмениваются своими впечатлениями.

«Слепой» рассказывает о том:

Что он чувствовал в тот момент, когда сказал «Стоп»? Что он чувствовал при приближении партнера? Какое расстояние от него до партнера обычно было комфортным? Каков его личный ритм при вхождении в контакт и выходе из него? Какое количество человек в группе для него приемлемо? Сколько времени ему нужно тратить на себя самого?

Его партнер также рассказывает о том, что он чувствовал. Подпустили ли его ближе, чем он сам того хотел?

Упражнение «Доверие».

Цель: развитие доверия.

Психолог: Участники тренинга становятся в круг, как можно плотнее друг к другу. Затем один из участников тренинга выходит в центр круга и старается полностью расслабиться. Остальные, вытянув руки перед собой, прикасаются ими к тому, кто в центре круга, и начинают покачивать его из стороны в сторону, поддерживая и не давая упасть. Через данную «процедуру» должны пройти по очереди все участники тренинга.

Рефлексия: Кто действительно мог расслабиться, снять зажимы, не боялся упасть, кто доверился участникам игры? Почему не все смогли полностью расслабиться и довериться группе? В чем причина такого недоверия?

Ритуал прощания.

Занятие № 3.

Цель занятия: создание условий для эмоционального раскрепощения участников.

Ритуал приветствия.

Упражнение «Веселый счет».

Цель: снижение психоэмоционального напряжения и формирование у участников опыта координации действий в коллективе.

Ход упражнения: Ведущий называет какое-либо число, не превышающее количество человек в группе. Названное количество участников встает. В выполнении упражнения необходимо добиться синхронности, участники не должны совещаться.

Психологический смысл упражнения: упражнение позволяет участникам почувствовать другого, понять его мысли с целью более эффективного выполнения задания.

Обсуждение: почему сначала не получалось выполнить задание? Что помогло в выполнении задания?

Упражнение «Построим дом».

Цель: осознание своей роли в группе, стиля поведения.

Ход упражнения: участники делятся на 2 команды. Ведущий дает инструкцию: «Каждая команда должна стать полноценным домом! Каждый человек должен выбрать, кем он будет в этом доме – дверью, стеной, а может быть обоями или предметом мебели, цветком или телевизором? Выбор за Вами! Но не забывайте, что Вы должны быть полноценным и функциональным домом! Постройте свой дом! Можно общаться между собой».

Психологический смысл упражнения: Участники задумываются над тем, какую функцию они выполняют в этом коллективе, осознают, что все они нужны в своем «доме», что способствует сплочению.

Обсуждение: Как проходило обсуждение в командах? Сразу ли Вы смогли определить свою роль в «доме»? Почему Вы выбрали именно эту роль? Я думаю, Вы все поняли, что каждая часть Вашего «дома» важна и нужна в нем, каждая несет свою определенную функцию, без которой дом не может быть полноценным!

Упражнение «Волшебные руки».

Цель: эмоционально-психологическое сближение участников.

Ход упражнения: Участники образуют два круга: внутренний и внешний, стоя лицом друг к другу. Ведущий дает команды, которые участники выполняют молча в образовавшейся паре. После этого по команде ведущего внешний круг двигается вправо на шаг.

Варианты инструкций образующимся парам:

1. Поздороваться с помощью рук.
2. Побороться руками.
3. Помириться руками.
4. Выразить поддержку с помощью рук.
5. Пожалеть руками.
6. Выразить радость.
7. Пожелать удачи.
8. Попрощаться руками.

Психологический смысл упражнения: происходит эмоционально-психологическое сближение участников за счет телесного контакта. Между ними улучшается взаимопонимание, развивается навык невербального общения.

Обсуждение: Что было легко, что сложно? Кому было сложно молча передавать информацию? Кому легко? Обращали ли внимание на информацию от партнера или больше думали, как передать информацию самим? Как Вы думаете, на что было направлено это упражнение?

Ритуал прощания.

Занятие № 4.

Цель занятия: создание условий для самопознания через осмысление индивидуальных черт личности и жизненных ориентиров.

Ритуал приветствия.

Постановка «Какими мы будем через 10 лет».

Цель: способствовать осознанию участниками индивидуальных особенностей, их потенциального влияния на личностное и профессиональное развитие.

Членам группы предлагалось поставить спектакль, актерами и зрителями которого будут они сами. Название пьесы «Какими мы будем через 10 лет». Обговорить с участниками примерный сценарий, место встречи, обстановку. Напомнить о том, чтобы они продемонстрировали все полученные знания, умения, навыки, особое внимание обратили на подачу и принятие обратной связи.

Упражнение «Спасибо тебе за...».

Цель: укрепление доверия между участниками через выражение признательности и позитивной обратной связи.

Подросткам предлагается продолжить фразу «Спасибо тебе за...» В которых выразить несколько слов благодарности своему другу – коллеге за те функции, которые он выполнял, работая над пьесой.

Рефлексия: какие чувства вы испытывали, работая над пьесой? Возникали ли недопонимания? Как удавалось их разрешить?

Ритуал прощания.

Занятие № 5.

Цель занятия: развитие навыков слушания, аргументации и конструктивного общения.

Ритуал приветствия.

Обсуждение приемов слушания.

Типичные приемы слушания:

1. Глухое поддакивание
2. Угу – поддакивание («ага», «угу», «да-да», «ну», кивание подбородком и т.п.).
3. Эхо – повторение последних слов собеседника.
4. Зеркало – повторение последней фразы с изменением порядка слов.
5. Перефраз – передача содержания высказывания партнера, другими словами.
6. Побуждение – междометия и другие выражения, побуждающие собеседника продолжить прерванную речь («Ну и...», «Ну и что дальше?», «Давай-давай» и т.п.).
7. Уточняющие вопросы – вопросы типа «Что ты имел в виду, когда говорил «эсхатологический».
8. Наводящие вопросы – вопросы типа «Что-где-когда-почему-зачем», расширяющие сферу, затронутую говорящим, нередко такие вопросы являются по существу уводящими от линии, намеченной рассказчиком.
9. Оценки, советы
10. Продолжения – когда слушающий вклинивается в речь и пытается завершить фразу, начатую говорящим, «подсказывает слова».
11. Эмоции – «ух», «ах», «здорово», смех, «ну-и-ну», «скорбная мина» и пр.
12. Нерелевантные и псевдорелевантные высказывания – высказывания, не относящиеся к делу или относящиеся лишь формально («а в Гималаях все иначе» и следует рассказ о Гималаях, «кстати о музыке... » и следует информация о гонорарах известных музыкантов).

После обсуждения ведущий предлагает "рассказчикам" описать наблюдаемые ими реакции слушателей и дать им классификацию на основе приведенной схемы. Выявляются наиболее часто используемые реакции и обсуждаются их положительные и отрицательные стороны в ситуациях общения.

Упражнение «Диспут».

Цель: формирование у участников устойчивых навыков конструктивного общения в условиях разногласий.

Упражнение проводится в форме диспута. Участники делятся на две приблизительно равные по численности команды. С помощью жребия решается, какая из команд будет занимать одну из альтернативных позиций по какому-либо вопросу, например: сторонники и противники «загара», «курения», «раздельного питания» и т.д.

Аргументы в пользу той или иной точки зрения члены команд высказывают по очереди. Обязательным требованием для играющих является поддержка высказываний соперников и уяснение сущности аргументации. В процессе слушания тот из членов команды, чья очередь высказываться следующим, должен реагировать уступчивым поддакиванием и эхо, задавать уточняющие вопросы, если содержание аргументации не до конца ясно или же сделать парафраз, если создалось впечатление полной ясности. Аргументы в пользу позиции своей команды разрешается высказывать лишь после того, как выступающий тем или иным способом просигнализирует, что его поняли правильно (кивок головой, «да, именно это я и имел в виду»).

Ведущий следит за очередностью выступлений, за тем, чтобы слушающий осуществлял поддержку высказывания, не пропуская тактов, парафраз, используя при этом реакции соответствующего такта. Можно давать разъяснения типа, «Да, Вы меня поняли правильно» легче всего, просто повторив слова собеседника, а убедиться в правильности понимания можно, парафразируя его высказывания. Предостеречь участников от попыток продолжать и развивать мысли собеседника, приписывая ему не его слова.

В заключение упражнения ведущий комментирует его ход, обращая внимание на случаи, когда с помощью парафраза удалось добиться уточнения позиций участников «диспута».

Упражнение «Спор при свидетеле».

Цель: развитие практических умений управления эмоциями в потенциально конфликтных ситуациях.

Обучаемые разбиваются на тройки. Один из членов тройки берет на себя роль наблюдателя-контролера. Его задача – следить за тем, чтобы участники спора осуществляли поддержку высказываний партнеров, не пропускали второго такта («Уяснение») и при парафразе использовали «другие слова», т.е. он выполняет те же функции, что ведущий в предыдущем упражнении. Два других члена тройки, предварительно решив, какую из альтернативных позиций они занимают, вступают в спор, на выбранную ими тему, придерживаясь трехкратной схемы ведения диалога. По

ходу упражнения участники меняются ролями, т.е. роль наблюдателя-контролера поочередно выполняют все члены тройки.

На упражнение отводится 15 минут.

По окончании устраивается общее обсуждение. Примерные вопросы для обсуждения:

- «Какие трудности в использовании схемы встретили Вы в разговоре?»;
- «Были ли случаи, когда после парафраза происходило уточнение позиции?»;
- «Кто из партнеров не понял другого – тот, кто говорил, или тот, кто слушал?».

Ритуал прощания.

Занятие № 6.

Цель занятия: создание условий для укрепления межличностных связей в группе через развитие навыков эффективного взаимодействия.

Ритуал приветствия.

Упражнение «Испорченный телефон».

Цель: сплотить группу и настроить на работу.

Наверно, все знают игру «Испорченный телефон»? Давайте начнем сегодняшнее занятие с этой игры. Выстроимся в цепочку, глядя в спину соседу впереди нас. Ведущий стоит в конце цепочки и, положив руку на плечо впереди стоящему, тихо-тихо, чтобы не слышали другие, говорит ему слово, тот так же передает услышанное слово дальше, не переспрашивая, если не совсем понял, и так до конца цепочки, последний называет слово, которое ему пришло.

Упражнение «Переводчик».

Цель: развитие умений точного восприятия и корректной передачи высказываний другого человека.

Выбирается 4 добровольца. Двое – иностранцы (они из разных стран и друг друга не понимают) и двое – переводчики. Ситуация деловых переговоров. Иностранцы встретились, чтобы сделать друг другу деловое предложение. А переводчики, должны друг через друга передавать слова иностранцев, но не слово в слово, а через перефразирование, стараясь не исказить информацию.

Упражнение «Интересные вопросы».

Цель: тренировка навыков самопрезентации, публичного выступления, беглости и гибкости речи.

Описание упражнения:

Каждого участника просят придумать по два интересных с их точки зрения вопроса. Один из них носит нейтральный характер, не связан с личностью отвечающего

(например, «Как ты думаешь, что нужно делать подростку, который только недавно начал заниматься спортом, но мечтает через 10 лет победить на Олимпиаде?»). А второй вопрос носит личный характер, непосредственно касается жизни отвечающего (например, «Что ты считаешь самой большой победой в своей жизни, а что – самым серьезным проигрышем?»). Нейтральный вопрос записывается на белом листочке, а личный – на красном. Потом все эти листочки собираются ведущим, переворачиваются текстом книзу, перемешиваются и выкладываются перед участниками. Каждый из них вытягивает один листочек (выбирая сам, красный или белый), читает доставшийся ему вопрос и публично отвечает на него. Когда ответ завершен, другим участникам предлагается, при желании, что-либо добавить к нему.

Ритуал прощания.

Занятие № 7.

Цель занятия: формирование навыков конструктивного реагирования на претензии и развитие эмпатии.

Ритуал приветствия.

«Претензия-ответ-мир»

Цель: сформировать навыки «первичного» поведения в ситуации «претензия».

Группа делится пополам и образует два круга, обращенных друг к другу «лицом». Внешнему кругу, каждому участнику, дается фраза – претензия, который тот по сигналу должен предъявить человеку, сидящему (стоящему) напротив него. И тот, кто должен реагировать, реагирует так, чтобы сгладить ситуацию. По сигналу внешний круг передвигается на одного человека до тех пор, пока в паре не окажутся те, кто с кем начинал.

Обсуждение: какие ситуации игры были наиболее сложными для тех, кто реагировал, и что получилось и что не получилось.

Просмотр видеоролика из фильма Р. Быкова «Чучело».

Цель: профилактика жестокости и развитие навыков конструктивного общения и решения конфликтов.

Упражнение «Портрет героя фильма».

Цель: формирование способности к анализу моделей поведения в межличностных отношениях на примере киногероев.

Упражнение «Правила общения в классе».

Цель: способствовать снижению уровня проблем в межличностных отношениях обучающихся и развитию навыков эффективного общения.

Подростки составляют список правил общения для своего класса на основе анализа видеоролика из фильма «Чучело».

Ритуал прощания.

Занятие № 8.

Цель занятия: развитие навыков распознавания и выражения эмоций, эмоционального интеллекта.

Ритуал приветствия.

Упражнение «Скажи по-разному».

Цель: сформировать навыки отражения и распознавания эмоций и чувств.

В этом задании должен будет поучаствовать каждый. Участнику необходимо выйти в круг, придумать любую фразу и сказать ее нескольким людям таким образом, чтобы передать какую-то эмоцию, участники должны угадать, что в этот момент примерно чувствовал «ведущий» и что за эмоции он передавал. Обсуждение рисунков, выполненных дома.

Упражнение «Тренируем эмоции».

Цель: развитие умения чувствовать настроение и сопереживать окружающим.

Ведущий предлагает подросткам:

- нахмуриться как: осенняя туча, рассерженный человек;
- позлиться, как: два барана на мосту, при ссоре с другом;
- испугаться, как: в милиции, птенец, упавший из гнезда, при встрече со злой собакой;
- улыбнуться, как: кот на солнышке, само солнце, будто ты увидел чудо.

Ритуал прощания.



## ПРИЛОЖЕНИЕ 4

### Результаты опытно-экспериментального исследования стратегий поведения в конфликте студентов в учебном коллективе СПО

Таблица 4.1 – Результаты исследования уровня конфликтности студентов по методике В.И. Андреева после реализации программы

№ п/п	Баллы	Уровень
1	20	низкий
2	23	средний
3	27	средний
4	25	средний
5	27	средний
6	23	средний
7	29	средний
8	25	средний
9	17	низкий
10	23	средний
11	21	средний
12	27	средний
13	25	средний
14	30	средний
15	23	средний
16	19	низкий
17	24	средний
18	20	низкий
19	27	средний
20	24	средний
21	26	средний
22	23	средний
23	25	средний
24	20	низкий
25	30	средний
26	25	средний
27	20	низкий
28	23	средний
29	25	средний
30	29	средний
Итого:	низкий – 6 человек (20 %); средний – 24 человека (80 %); высокий – 0 человек (0 %).	

Таблица 4.2 – Результаты диагностики межличностных отношений студентов с педагогами по методике «Качество межличностных отношений в образовательной среде» В.В. Коврова, Г.С. Кожухарь после реализации программы

№ п/п	Шкала доверия	Шкала агрессивности	Шкала доброжелательности	Шкала конфликтности	Шкала принятия	Шкала враждебности	Шкала толерантности	Шкала манипулятивных отношений
1	11 (В)	5 (С)	11 (В)	3(Н)	9 (В)	4 (С)	5 (С)	4 (С)
2	7 (С)	4 (С)	9 (В)	4 (С)	9 (В)	5 (С)	10 (В)	3 (Н)
3	10 (В)	6 (С)	8 (С)	3 (Н)	6 (С)	7 (С)	3 (Н)	4 (С)
4	10 (В)	4 (С)	9 (В)	6 (С)	11 (В)	8 (С)	4 (С)	6 (С)
5	7 (С)	6 (С)	4 (С)	3 (Н)	6 (С)	7 (С)	3 (Н)	5 (С)
6	8 (С)	8 (С)	9 (В)	7 (С)	10 (В)	8 (С)	3 (Н)	7 (С)
7	10 (В)	2 (Н)	9 (В)	8 (С)	8 (С)	8 (С)	4 (С)	8 (С)
8	9 (В)	3 (Н)	11 (В)	5 (С)	7 (С)	3 (Н)	11 (В)	3 (Н)
9	7 (С)	2 (Н)	9 (В)	6 (С)	9 (В)	10 (В)	7 (С)	6 (С)
10	10 (В)	3 (Н)	11 (В)	7 (С)	10 (В)	4 (С)	6 (С)	5 (С)
11	9 (В)	5 (С)	6 (С)	4 (С)	11 (В)	3 (Н)	5 (С)	9 (В)
12	11 (В)	4 (С)	11 (В)	4 (С)	10 (В)	1 (Н)	6 (С)	4 (С)
13	11 (В)	3 (Н)	10 (В)	6 (С)	8 (С)	2 (Н)	10 (В)	8 (С)
14	8 (С)	6 (С)	8 (С)	2 (Н)	10 (В)	5 (С)	4 (С)	4 (С)
15	10 (В)	3 (Н)	11 (В)	6 (С)	10 (В)	0 (Н)	4 (С)	5 (С)
16	9 (В)	7 (С)	5 (С)	3 (Н)	11 (В)	3 (В)	11 (В)	3 (Н)
17	11 (В)	4 (С)	6 (С)	4 (С)	8 (С)	2 (Н)	10 (В)	2 (Н)
18	10 (В)	8 (С)	11 (В)	4 (С)	6 (С)	3 (Н)	8 (С)	4 (С)
19	6 (С)	8 (С)	9 (В)	6 (С)	6 (С)	7 (С)	4 (С)	6 (С)
20	8 (С)	5 (С)	9 (В)	5 (С)	10 (В)	6 (С)	8 (С)	3 (Н)
21	8 (С)	4 (С)	9 (В)	3 (Н)	9 (В)	5 (С)	5 (С)	8 (С)
22	10 (В)	5 (С)	9 (В)	4 (С)	8 (С)	4 (С)	10 (В)	6 (С)
23	7 (С)	7 (С)	5 (С)	7 (С)	4 (С)	8 (С)	3 (Н)	8 (С)
24	7 (С)	8 (С)	7 (С)	3 (Н)	11 (В)	5 (С)	4 (С)	8 (С)
25	10 (В)	3 (Н)	9 (В)	7 (С)	6 (С)	3 (Н)	4 (С)	2 (Н)
26	11 (В)	3 (Н)	10 (В)	8 (С)	12 (В)	10 (В)	5 (С)	6 (С)
27	6 (С)	4 (С)	7 (С)	6 (С)	9 (В)	8 (С)	3 (Н)	4 (С)
28	11 (В)	6 (С)	10 (В)	8 (С)	4 (С)	4 (С)	7 (С)	6 (С)
29	11 (В)	5 (С)	4 (С)	6 (С)	7 (С)	0 (Н)	4 (С)	4 (С)
30	11 (В)	7 (С)	9 (В)	7 (С)	9 (В)	3 (Н)	5 (С)	8 (С)
Итого:	Н – 0 (0 %); С – 11 (37 %); В – 19 (63 %)	Н – 8 (27 %); С – 22 (73 %); В – 0 (0 %)	Н – 0 (0 %); С – 10 (33 %); В – 20 (67 %)	Н – 3 (10 %); С – 27 (90 %); В – 0 (0 %)	Н – 0 (0 %); С – 13 (43 %); В – 17 (57 %)	Н – 10 (33 %); С – 18 (60 %); В – 2 (7 %)	Н – 5 (17 %); С – 19 (63 %); В – 6 (20 %)	Н – 6 (20 %); С – 23 (77 %); В – 1 (3 %)

Таблица 4.3 – Результаты диагностики межличностных отношений студентов со сверстниками по методике «Качество межличностных отношений в образовательной среде» В.В. Коврова, Г.С. Кожухарь после реализации программы

№ п/п	Шкала доверия	Шкала агрессивности	Шкала доброжелательности	Шкала конфликтности	Шкала принятия	Шкала враждебности	Шкала толерантности	Шкала манипулятивных отношений
1	10 (В)	4 (С)	9 (В)	6 (С)	11 (В)	8 (С)	4 (С)	6 (С)
2	7 (С)	6 (С)	4 (С)	3 (Н)	6 (С)	7 (С)	3 (Н)	5 (С)
3	8 (С)	8 (С)	9 (В)	7 (С)	10 (В)	8 (С)	3 (Н)	7 (С)
4	10 (В)	2 (Н)	9 (В)	8 (С)	8 (С)	8 (С)	4 (С)	8 (С)
5	9 (В)	3 (Н)	11 (В)	5 (С)	7 (С)	3 (Н)	11 (В)	3 (Н)
6	7 (С)	2 (Н)	9 (В)	6 (С)	9 (В)	10 (В)	7 (С)	6 (С)
7	10 (В)	3 (Н)	11 (В)	7 (С)	10 (В)	4 (С)	6 (С)	5 (С)
8	9 (В)	5 (С)	6 (С)	4 (С)	11 (В)	3 (Н)	5 (С)	9 (В)
9	11 (В)	4 (С)	11 (В)	4 (С)	10 (В)	1 (Н)	6 (С)	4 (С)
10	11 (В)	3 (Н)	10 (В)	6 (С)	8 (С)	2 (Н)	10 (В)	8 (С)
11	8 (С)	6 (С)	8 (С)	2 (Н)	10 (В)	5 (С)	4 (С)	4 (С)
12	10 (В)	3 (Н)	11 (В)	6 (С)	10 (В)	0 (Н)	4 (С)	5 (С)
13	9 (В)	7 (С)	5 (С)	3 (Н)	11 (В)	3 (В)	11 (В)	3 (Н)
14	11 (В)	4 (С)	6 (С)	4 (С)	8 (С)	2 (Н)	10 (В)	2 (Н)
15	10 (В)	8 (С)	11 (В)	4 (С)	6 (С)	3 (Н)	8 (С)	4 (С)
16	6 (С)	8 (С)	9 (В)	6 (С)	6 (С)	7 (С)	4 (С)	6 (С)
17	8 (С)	5 (С)	9 (В)	5 (С)	10 (В)	6 (С)	8 (С)	3 (Н)
18	8 (С)	4 (С)	9 (В)	3 (Н)	9 (В)	5 (С)	5 (С)	8 (С)
19	10 (В)	4 (С)	9 (В)	6 (С)	11 (В)	8 (С)	4 (С)	6 (С)
20	7 (С)	6 (С)	4 (С)	3 (Н)	6 (С)	7 (С)	3 (Н)	5 (С)
21	8 (С)	8 (С)	9 (В)	7 (С)	10 (В)	8 (С)	3 (Н)	7 (С)
22	10 (В)	2 (Н)	9 (В)	8 (С)	8 (С)	8 (С)	4 (С)	8 (С)
23	9 (В)	3 (Н)	11 (В)	5 (С)	7 (С)	3 (Н)	11 (В)	3 (Н)
24	7 (С)	2 (Н)	9 (В)	6 (С)	9 (В)	10 (В)	7 (С)	6 (С)
25	10 (В)	3 (Н)	11 (В)	7 (С)	10 (В)	4 (С)	6 (С)	5 (С)
26	9 (В)	5 (С)	6 (С)	4 (С)	11 (В)	3 (Н)	5 (С)	9 (В)
27	11 (В)	4 (С)	11 (В)	4 (С)	10 (В)	1 (Н)	6 (С)	4 (С)
28	11 (В)	3 (Н)	10 (В)	6 (С)	8 (С)	2 (Н)	10 (В)	8 (С)
29	8 (С)	6 (С)	8 (С)	2 (Н)	10 (В)	5 (С)	4 (С)	4 (С)
30	10 (В)	3 (Н)	11 (В)	6 (С)	10 (В)	0 (Н)	4 (С)	5 (С)
Итого:	Н – 0 (0 %); С – 11 (37 %); В – 19 (63 %)	Н – 12 (40 %); С – 18 (60 %); В – 0 (0 %)	Н – 0 (0 %); С – 8 (27 %); В – 22 (73 %)	Н – 6 (20 %); С – 24 (80 %); В – 0 (0 %)	Н – 0 (0 %); С – 11 (37 %); В – 19 (63 %)	Н – 12 (40 %); С – 16 (53 %); В – 2 (7 %)	Н – 4 (13 %); С – 20 (67 %); В – 6 (20 %)	Н – 5 (17 %); С – 23 (76 %); В – 2 (7 %)

Таблица 4.4 – Результаты диагностики преобладающего стиля поведения в конфликте у студентов по методике «Оценка способов реагирования в конфликте» К. Томаса после реализации программы

№ п/п	Соперничество	Сотрудничество	Компромисс	Приспособление	Избегание
1	5	5	7	5	5
2	4	7	8	5	7
3	7	7	8	3	2
4	6	7	10	2	4
5	4	10	10	3	3
6	7	6	7	3	5
7	8	6	8	3	3
8	5	8	10	5	5
9	3	6	8	6	7
10	2	7	8	3	3
11	5	7	7	6	3
12	8	6	7	2	3
13	7	8	10	4	3
14	9	7	7	5	2
15	4	9	10	4	2
16	3	7	7	4	7
17	4	8	10	4	2
18	4	8	8	5	4
19	3	7	8	3	4
20	7	5	9	4	3
21	7	5	8	4	3
22	5	6	8	2	4
23	6	7	10	5	4
24	7	7	8	3	5
25	8	7	8	6	3
26	4	8	10	3	2
27	3	7	8	5	7
28	7	7	8	2	5
29	4	8	7	5	6
30	10	4	6	5	5
Итого:	низкий уровень – 12 человек (40 %); средний уровень – 13 человек (43 %); высокий уровень – 5 человек (17 %)	низкий уровень – 1 человек (3 %); средний уровень – 21 человек (70 %); высокий уровень – 8 человека (27 %)	низкий уровень – 0 человека (0 %); средний уровень – 8 человек (27 %); высокий уровень – 22 человека (73 %)	низкий уровень – 18 человек (60 %); средний уровень – 12 человек (40 %); высокий уровень – 0 человек (0 %)	низкий уровень – 19 человек (63 %); средний уровень – 11 человек (37 %); высокий уровень – 0 человек (0 %)

Таблица 4.5 – Расчет Т-критерий Вилкоксона результатов исследования по методике «Уровни конфликтности личности» В.И. Андреева

№ п/п	Количество баллов до	Количество баллов после	Сдвиг (после – до)	Абсолютное значение сдвига	Ранговый номер
1	25	20	-5	5	25
2	25	23	-2	2	6
3	31	27	-4	4	17.5
4	29	25	-4	4	17.5
5	29	27	-2	2	6
6	27	23	-4	4	17.5
7	33	29	-4	4	17.5
8	29	25	-4	4	17.5
9	19	17	-2	2	6
10	26	23	-3	3	10
11	26	21	-5	5	25
12	32	27	-5	5	25
13	30	25	-5	5	25
14	34	30	-4	4	17.5
15	27	23	-4	4	17.5
16	20	19	-1	1	2.5
17	27	24	-3	3	10
18	27	20	-7	7	29.5
19	26	27	1	1	2.5
20	29	24	-5	5	25
21	30	26	-4	4	17.5
22	29	23	-6	6	28
23	29	25	-4	4	17.5
24	27	20	-7	7	29.5
25	33	30	-3	3	10
26	29	25	-4	4	17.5
27	19	20	1	1	2.5
28	26	23	-3	3	10
29	26	25	-1	1	2.5
30	32	29	-3	3	10
				Итого	465

Сумма по столбцу рангов равна  $\Sigma=465$ .

Проверка правильности составления матрицы на основе исчисления контрольной суммы по формуле (4.1).

$$\Sigma_{xij} = \frac{(1+n)n}{2} = \frac{(1+30)30}{2} = 465 \quad (4.1)$$

Суммы равны между собой, значит, ранжирование проведено правильно. Теперь отметим те направления, которые являются нетипичными, в данном случае – положительными. В Таблице эти направления и соответствующие им ранги выделены цветом. Сумма рангов «редких» направлений составляет  $T_{эмп}$ :  $T=\Sigma Rt= 5 (=2,5+2,5)$ .

Критические значения для Т-критерия Вилкоксона для  $n=30$ :

$T_{кр}=120$  ( $p \leq 0.01$ );  $T_{кр}=151$  ( $p \leq 0.05$ ).

Эмпирическое значение Т попадает в зону значимости:  $T_{эмп} < T_{кр} (0,01)$ .

$T_{эмп}$  находится в зоне значимости.

Таблица 4.6 – Расчет Т-критерий Вилкоксона данных исследования межличностных отношений студентов с педагогами по методике «Качество межличностных отношений в образовательной среде» В.В. Коврова, Г.С. Кожухарь (шкала конфликтности)

№ п/п	Количество баллов до	Количество баллов после	Сдвиг (после – до)	Абсолютное значение сдвига	Ранговый номер
1	3	2	-1	1	9,5
2	6	4	-2	2	24
3	4	3	-1	1	9,5
4	8	6	-2	2	24
5	5	3	-2	2	24
6	8	7	-1	1	9,5
7	7	8	1	1	9,5
8	7	5	-2	2	24
9	8	6	-2	2	24
10	6	7	1	1	9,5
11	7	4	-3	3	30
12	6	4	-2	2	24
13	7	6	-1	1	9,5
14	3	2	-1	1	9,5
15	8	6	-2	2	24
16	5	3	-2	2	24
17	5	4	-1	1	9,5
18	6	4	-2	2	24
19	8	6	-2	2	24
20	6	5	-1	1	9,5
21	4	3	-1	1	9,5
22	3	4	1	1	9,5
23	8	7	-1	1	9,5
24	5	3	-2	2	24
25	8	7	-1	1	9,5
26	7	8	1	1	9,5
27	7	6	-1	1	9,5
28	8	7	-1	1	9,5
29	6	7	1	1	9,5
30	7	8	1	1	9,5
				Итого	465

Сумма по столбцу рангов равна  $\Sigma=465$ .

Проверка правильности составления матрицы на основе исчисления контрольной суммы по формуле (4.2).

$$\Sigma_{xij} = \frac{(1+n)n}{2} = \frac{(1+30)30}{2} = 465 \quad (4.2)$$

Суммы равны между собой, значит, ранжирование проведено правильно. Теперь отметим те направления, которые являются нетипичными, в данном случае –

положительными. В Таблице эти направления и соответствующие им ранги выделены цветом. Сумма рангов «редких» направлений составляет  $T_{эмп}$ :

$$T = \sum R_t = 57 (=9,5+9,5+9,5+9,5+9,5+9,5).$$

Критические значения для Т-критерия Вилкоксона для  $n=30$ :

$$T_{кр} = 120 (p \leq 0.01); T_{кр} = 151 (p \leq 0.05).$$

Эмпирическое значение Т попадает в зону значимости:  $T_{эмп} < T_{кр} (0,01)$ .

$T_{эмп}$  находится в зоне значимости.

Таблица 4.7 – Расчет Т-критерий Вилкоксона данных исследования межличностных отношений студентов со сверстниками по методике «Качество межличностных отношений в образовательной среде» В.В. Коврова, Г.С. Кожухарь (шкала конфликтности)

№ п/п	Количество баллов до	Количество баллов после	Сдвиг (после – до)	Абсолютное значение сдвига	Ранговый номер
1	5	6	1	1	5,5
2	6	3	-3	3	18,5
3	3	7	4	4	25,5
4	8	7	-1	1	5,5
5	5	4	-1	1	5,5
6	8	6	-2	2	12,5
7	7	8	1	1	5,5
8	7	4	-3	3	18,5
9	8	4	-4	4	25,5
10	6	5	-1	1	5,5
11	7	2	-5	5	29,5
12	6	5	-1	1	5,5
13	7	3	-4	4	25,5
14	3	4	1	1	5,5
15	8	4	-4	4	25,5
16	5	6	1	1	5,5
17	3	5	2	2	12,5
18	6	3	-3	3	18,5
19	8	6	-2	2	12,5
20	6	3	-3	3	18,5
21	3	7	4	4	25,5
22	8	3	-5	5	29,5
23	8	5	-3	3	18,5
24	3	6	3	3	18,5
25	8	7	-1	1	5,5
26	7	4	-3	3	18,5
27	7	4	-3	3	18,5
28	8	6	-2	2	12,5
29	6	2	-4	4	25,5
30	7	6	-1	1	5,5
				Итого	465

Сумма по столбцу рангов равна  $\Sigma=465$ .

Проверка правильности составления матрицы на основе исчисления контрольной суммы по формуле (4.3).

$$\Sigma_{xij} = \frac{(1+n)n}{2} = \frac{(1+30)30}{2} = 465 \quad (4.3)$$

Суммы равны между собой, значит, ранжирование проведено правильно. Теперь отметим те направления, которые являются нетипичными, в данном случае – положительными. В Таблице эти направления и соответствующие им ранги выделены цветом. Сумма рангов «редких» направлений составляет  $T_{эмп}$ :

$$T = \Sigma Rt = 104 (=5,5+25,5+5,5+5,5+5,5+12,5+25,5+18,5).$$

Критические значения для Т-критерия Вилкоксона для  $n=30$ :

$$T_{кр} = 120 (p \leq 0.01); T_{кр} = 151 (p \leq 0.05).$$

Эмпирическое значение Т попадает в зону значимости:  $T_{эмп} < T_{кр} (0,01)$ .

$T_{эмп}$  находится в зоне значимости.

Таблица 4.8 – Расчет Т-критерий Вилкоксона данных исследования методике «Оценка способов реагирования в конфликте» К. Томаса (шкала сотрудничества)

№ п/п	Количество баллов до	Количество баллов после	Сдвиг (после – до)	Абсолютное значение сдвига	Ранговый номер
1	3	5	2	2	8,5
2	4	7	3	3	20
3	5	7	2	2	8,5
4	4	7	3	3	20
5	9	10	1	1	2
6	4	6	2	2	8,5
7	4	6	2	2	8,5
8	6	8	2	2	8,5
9	3	6	3	3	20
10	4	7	3	3	20
11	6	7	1	1	2
12	2	6	4	4	28
13	6	8	2	2	8,5
14	4	7	3	3	20
15	10	9	-1	1	2
16	4	7	3	3	20
17	5	8	3	3	20
18	5	8	3	3	20
19	4	7	3	3	20
20	2	5	3	3	20
21	2	5	3	3	20
22	4	6	2	2	8,5
23	9	7	-2	2	8,5
24	4	7	3	3	20
25	4	7	3	3	20



Продолжение таблицы 4.8

26	6	8	2	2	8,5
27	3	7	4	4	28
28	2	7	5	5	30
29	4	8	4	4	28
30	2	4	2	2	8,5
				Итого	465

Сумма по столбцу рангов равна  $\Sigma=465$ .

Проверка правильности составления матрицы на основе исчисления контрольной суммы по формуле (4.4).

$$\Sigma_{xij} = \frac{(1+n)n}{2} = \frac{(1+30)30}{2} = 465 \quad (4.4)$$

Суммы равны между собой, значит, ранжирование проведено правильно. Теперь отметим те направления, которые являются нетипичными, в данном случае – положительными. В Таблице эти направления и соответствующие им ранги выделены цветом. Сумма рангов «редких» направлений составляет  $T_{эмп}$ :

$$T = \Sigma R_i = 10,5 (=2+8,5).$$

Критические значения для Т-критерия Вилкоксона для  $n=30$ :

$$T_{кр} = 120 (p \leq 0.01); T_{кр} = 151 (p \leq 0.05).$$

Эмпирическое значение Т попадает в зону значимости:  $T_{эмп} < T_{кр} (0,01)$ .

$T_{эмп}$  находится в зоне значимости.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 5

### Технологическая карта внедрения результатов исследования в практику

Таблица 5.1 – Технологическая карта внедрения результатов исследования в практику по психолого-педагогической коррекции стратегий поведения в конфликте студентов в учебном коллективе СПО

Цель	Содержание	Методы	Формы	Время	Исполнители
Этап 1. Целеполагание внедрения программы психолого-педагогической коррекции стратегий поведения в конфликте студентов в учебном коллективе СПО в практику общеобразовательной организации					
1.1. Изучить документацию по предмету внедрения (Программа психолого-педагогической коррекции стратегий поведения в конфликте студентов в учебном коллективе СПО)	Изучение нормативной документации (Федеральных нормативно-правовых актов, документов Правительства РФ в области образования и безопасности среды и личности субъектов образования в РФ)	Изучение литературы, анализ, синтез полученных данных, дискуссии, наблюдение	Педагогический совет, работа в рамках методического объединения психологов	Сентябрь	Заместитель директора по ВР, Заместитель директора по УР, руководитель Методического объединения, педагог-психолог
1.2. Сформулировать цели внедрения программы психолого-педагогической коррекции стратегий поведения в конфликте студентов в учебном коллективе СПО	Формулировка и обоснование актуальности и цели внедрения программы	Дискуссия по теме, анализ материалов, беседы	Работа методического объединения	Сентябрь	Заместитель директора по ВР, Заместитель директора по УР, руководитель Методического объединения, педагог-психолог

Продолжение таблицы 5.1

1.3. Разработать этапы внедрения программы психолого-педагогической коррекции стратегий поведения в конфликте студентов в учебном коллективе СПО	Изучение и анализ содержания этапов внедрения программы: формулировка задач, принципов, условий, критериев и показателей эффективности	Проведение анализа готовности образовательного учреждения к внедрению программы: наличие условий для реализации программы	Работа методического объединения, совещание	Сентябрь	Руководитель Методического объединения, педагог-психолог
1.4. Разработать программно-целевой комплекс внедрения программы психолого-педагогической коррекции стратегий поведения в конфликте студентов в учебном коллективе СПО	Анализ уровня готовности педагогического коллектива к внедрению, анализ работы образовательного учреждения по теме внедрения, подготовка методической основы для внедрения программы	Составление плана внедрения программы, анализ результатов исследования готовности учреждения к деятельности по внедрению	Совещание с администрацией, составление плана внедрения	Сентябрь	Заместитель директора по ВР, Заместитель директора по УР, руководитель Методического объединения, педагог-психолог
Этап 2. Формирование положительной психологической установки на внедрение программы психолого-педагогической коррекции стратегий поведения в конфликте студентов в учебном коллективе СПО					

Продолжение таблицы 5.1

<p>2.1. Выработать состояние готовности к освоению предмета внедрения у администрации образовательного учреждения и заинтересованных субъектов внедрения</p>	<p>Обоснование практической значимости внедрения. Формирование готовности внедрить программу в практику психологического сопровождения в образовательном учреждении, подбор и расстановка субъектов внедрения</p>	<p>Тренинги (развития инновационной готовности к внедрению), беседы, дискуссии, популяризация темы внедрения программы</p>	<p>Индивидуальные беседы с заинтересованными субъектами внедрения программы, работа методического объединения</p>	<p>Октябрь</p>	<p>Заместитель директора по ВР, Заместитель директора по УР, руководитель Методического объединения, педагог-психолог</p>
<p>2.2. Сформировать положительную реакцию на предмет внедрения программы у педагогического коллектива</p>	<p>Пропаганда передового опыта по внедрению инновационных технологий в образовательную организацию, оценка их значимости и актуальности внедрения программы</p>	<p>Дискуссии, семинары, информационные стенды, презентации по изучаемой проблеме</p>	<p>Беседы, семинары, изучение передового опыта внедрения инновационных технологий в образовательных учреждениях, творческая деятельность</p>	<p>Октябрь-ноябрь</p>	<p>Заместитель директора по ВР, Заместитель директора по УР, руководитель Методического объединения, педагог-психолог</p>

Продолжение таблицы 5.1

2.3. Сформировать положительную реакцию на предмет внедрения программы у заинтересованных субъектов вне образовательного учреждения	Пропаганда передового опыта по внедрению инновационных технологи вне образовательного учреждения	Семинары, психологическое консультирование, конференции, мастер-классы	Участие в конференциях (статьи, доклады), семинарах по теме внедрения	Октябрь-ноябрь	Заместитель директора по ВР, Заместитель директора по УР, руководитель Методического объединения, педагог-психолог
Этап 3. Изучение предмета внедрения					
3.1. Изучить необходимые материалы и документы о предмете внедрения	Изучение материалов и документов о предмете внедрения инновационной программы	Фронтальные опросы	Семинары, работа с информационными источниками	декабрь	Педагог-психолог
3.2. Изучить сущность предмета внедрения инновационной программы	Освоение системного подхода в работе над темой изучения предмета внедрения, его задач, принципов, содержания, форм и методов	Фронтальные опросы, самообразование	Семинары, тренинги	Январь	Руководитель Методического объединения, педагог-психолог
3.3. Изучить методику внедрения темы программы	Освоение системного подхода в работе над темой	Фронтальные опросы, самообразование	Семинары, тренинги	Январь-февраль	Руководитель Методического объединения, педагог-психолог
Этап 4. Опережающее (пилотажное) освоение предмета внедрения					

Продолжение таблицы 5.1

4.1. Создать инициативную группу для опережающего внедрения темы	Определение состава инициативной группы, организационная работа, исследование психологического портрета субъектов внедрения	Наблюдение, анализ, собеседование, дискуссии	Работа методического объединения, лекции, семинары, тематические мероприятия	Март-апрель	Заместитель директора по ВР, педагог-психолог
4.2. Закрепить и углубить знания и умения, полученные на предыдущем этапе	Изучение теории предмета внедрения, теории систем и системного подхода, методики внедрения	Самообразование, научно-исследовательская работа, дискуссии	Беседы, консультирование, работа методического объединения	Апрель	Педагог-психолог
4.3. Обеспечить инициативной группе условия для успешного освоения методики внедрения программы	Анализ создания условий для опережающего внедрения инновационной программы	Изучение динамики процесса в образовательном учреждении по теме внедрения программы, дискуссии, экспертная оценка, самооценка	Совещание, анализ документации	Апрель-май	Заместитель директора по ВР, руководитель Методического объединения педагог-психолог
4.4. Проверить методику внедрения программы	Работа инициативной группы по новой методике	Изучение динамики процесса в образовательном учреждении, корректировка методики	Посещение семинаров, мероприятий, работа методического объединения	Сентябрь-декабрь	Заместитель директора по ВР, руководитель Методического объединения педагог-психолог
Этап 5. Фронтальное освоение предмета внедрения					

Продолжение таблицы 5.1

5.1. Мобилизовать педагогический коллектив на внедрение инновационной программы	Анализ работы инициативной группы по внедрению программы	Работы по освоению инновационной технологии, тренинги	Педагогический совет, работа методического объединения	Январь	Заместитель директора по ВР, руководитель Методического объединения педагог-психолог
5.2. Развить знания, умения, сформированные на предыдущем этапе	Обновление знаний о предмете внедрения программы, теории систем и системного подхода, методики внедрения	Обмен опытом внедрения инновационных программ, самообразование, тренинги	Наставничество, консультирование, семинары, работа методического объединения	Январь-март	Руководитель методического объединения педагог-психолог
5.3. Обеспечить условия для фронтального внедрения инновационной программы психолого-педагогической коррекции стратегий поведения в конфликте студентов в учебном коллективе СПО	Анализ состояния условий для фронтального внедрения программы	Изучение динамики процесса в образовательном учреждении по теме внедрения программы, дискуссии	Производственное собрание, анализ документов, работа методического объединения	Март	Заместитель директора по ВР, Заместитель директора по УР, руководитель Методического объединения, педагог-психолог

Продолжение таблицы 5.1

5.4. Освоить всем педагогическим коллективом предмет внедрения	Фронтальное освоение программы сопровождения коррекции стратегий поведения в конфликте студентов в учебном коллективе СПО	Наставничество, обмен опытом, анализ и корректировка технологии внедрения программы	Работа психологической службы, педагогический совет, консультирование, работа методического объединения	Март-май	Руководитель Методического объединения, педагог-психолог
Этап 6. Совершенствование работы над предметом внедрения					
6.1. Совершенствовать знания и умения, сформированные на предыдущем этапе	Совершенствование знаний и умений по системному подходу	Наставничество, обмен опытом, корректировка методики	Конференции по теме внедрения, анализ материалов, работа методического объединения	Сентябрь-октябрь	Руководитель Методического объединения, педагог-психолог
6.2. Обеспечить условия совершенствования методики работы по внедрению программы	Анализ зависимости конечного результата по первому полугодю от создания условий для внедрения программы	Анализ динамики процесса в образовательной организации по теме внедрения программы, дискуссии, доклады	Производственное собрание, анализ документации, работа методического объединения	Сентябрь-октябрь	Заместитель директора по ВР, руководитель Методического объединения, педагог-психолог



Продолжение таблицы 5.1

6.3. Совершенствовать методику освоения внедрения программы	Формирование единого методического обеспечения освоения внедрения программы	Анализ динамики процесса в образовательном учреждении по теме внедрения программы, методическая работа	Работа методического объединения	Октябрь-декабрь	Руководитель Методического объединения, педагог-психолог
Этап 7. Распространение передового опыта освоения предмета внедрения					
7.1. Изучить и обобщить опыт внедрения инновационной технологии	Изучение и обобщение опыта работы образовательного учреждения по инновационной технологии	Наблюдение, изучение документов образовательного учреждения, посещение лекций, семинаров	Работа методического объединения, информационные стенды, буклеты, семинары	Сентябрь-декабрь	Заместитель директора по ВР, Заместитель директора по УР, руководитель Методического объединения, педагог-психолог
7.2. Осуществить наставничество образовательных учреждений, приступивших к внедрению программы	Обучение психологов и педагогов других образовательных организаций по внедрению программы	Наставничество, обмен опытом, консультирование, семинары	Выступление на семинарах, методического объединения работа	Март-май	Заместитель директора по ВР, руководитель Методического объединения, педагог-психолог

Продолжение таблицы 5.1

<p>7.3. Осуществить пропаганду передового опыта по внедрению программы</p>	<p>Пропаганда внедрения программы в районных образовательных организациях</p>	<p>Выступления на семинарах, конференция, научная и творческая деятельность</p>	<p>Участие в конференциях, написание статей, научной работы по внедрению программы</p>	<p>Январь-февраль</p>	<p>Руководитель Методического объединения, педагог-психолог</p>
<p>7.4. Сохранить и углубить традиции работы над темой, сложившиеся на предыдущих этапах</p>	<p>Обсуждение динамики работы образовательного учреждения над темой, научная работа по теме внедрения программы</p>	<p>Наблюдение, анализ, научная деятельность</p>	<p>Семинары, написание научной работы и статей по теме программы, изучение последующего опыта внедрения программы в образовательные организации</p>	<p>Октябрь-февраль</p>	<p>Руководитель Методического объединения, педагог-психолог</p>