

УДК 159.9:37.015.3

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЕКТ МЕДИАТИВНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА: ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ

*Е.С. Игнатова*

Представлены психолого-педагогический проект медиативного сопровождения взаимодействия преподавателей и студентов и результаты оценки его эффективности по объективным критериям.

*Ключевые слова:* конфликт; разрешение конфликта; медиативное сопровождение; конфликтологическая компетентность.

Модернизация системы образования, согласно «Концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2025 г.», как социальная инновация ставит перед психологом новые проблемы, в том числе поиск путей снижения рисков, сопровождающих реформирование образования. Сущностной характеристикой социальных инноваций является конфликт. Следовательно, в системе образования концентрируются многочисленные противоречия, усугубляющие эмоциональные нагрузки на преподавателей и студентов. В настоящее время возникают проблемы в области человеческих взаимоотношений и разрешения конфликтов [3]. Признается, что учебная среда вуза нуждается в управлении конфликтогенными факторами [11], с одной стороны, происходит интенсивный рост конфликтогенности учебной среды вуза, с другой — у преподавателей и студентов отсутствует опыт конструктивного разрешения педагогических конфликтов. Чаще всего к основному конфликтогенному фактору педагогического конфликта относят ролевую и позиционную асимметрию субъектов процесса обучения [7; 9; 10; 15].

Вместе с тем абстрактность гуманизма для многих преподавателей вуза и формальность в работе с педагогическими конфликтами требуют активного внедрения инновационных медиативных технологий, нацеленных на формирование конфликтологических компетенций. Частично проблема разрешения педагогических

конфликтов в вузе рассматривается в рамках психолого-педагогического сопровождения [6]. Причина состоит в оптимальном для администрации вуза управленческом решении по сопровождению процесса обучения. Но формальный подход к реализации модели деятельности такой службы в системе высшего образования ориентирован на создание психологической культуры у субъектов образовательного процесса в целом, а не на решение конкретных проблем, возникающих в процессе педагогического взаимодействия преподавателей и студентов.

В последнее время некоторые ученые и практики сосредоточили свое внимание на осмыслении состояния и особенностей педагогического конфликта в аспекте психологического благополучия преподавателей и студентов вуза [11]. Важно отметить, что данный феномен в психологической науке чаще всего рассматривают как неблагоприятную личностную реакцию, которая приводит к нарушению гармонии в отношениях «личность – среда». В целом можно обозначить следующие тенденции, устойчиво характеризующие исследования, выполненные в рамках личностно-средового подхода к феномену педагогического конфликта. С одной стороны, конфликт нарушает психологическую жизнь личности, т.к. связан с отрицательными эмоциями, стрессами, переживаниями и сложными психическими состояниями; с другой — является препятствием для процесса

ее социализации в связи со стереотипностью поведения, вызванной личностными изменениями. Таким образом, отмеченное направление исследований конфликтов связано в основном с изучением психологических характеристик конфликтных личностей и их поведения. Однако конфликтное взаимодействие — это, прежде всего, коммуникация, в ходе которой люди неизбежно вынуждены (поскольку они пытаются воздействовать друг на друга) стремиться к тому, чтобы быть понятыми. Для того чтобы это стало действительно возможным, необходимо такое эффективное взаимодействие, которое ведет к ослаблению противостояния, а в конечном итоге к пониманию. Тем самым подтверждается актуальность перехода от традиционно негативной интерпретации конфликтов к более объективному интересу, к роли

противоречий в существовании и развитии социального целого [14]. Таким образом, процесс психолого-педагогического медиативного посредничества переводит межличностный конфликт в форму коммуникативной ситуации с особыми правилами, взаимодействие в которой способствует урегулированию конфликта. Однако в массовой практике ход и разрешение конфликтов зачастую происходит на обыденно-житейском уровне, что можно объяснить отсутствием необходимой подготовки преподавателей и студентов к профилактике и конструктивному разрешению конфликтов. Таким образом, важно сформулировать проблему разрешения конфликтов в образовательном процессе, обозначить их причины и наметить пути решения (см. рис. 1).

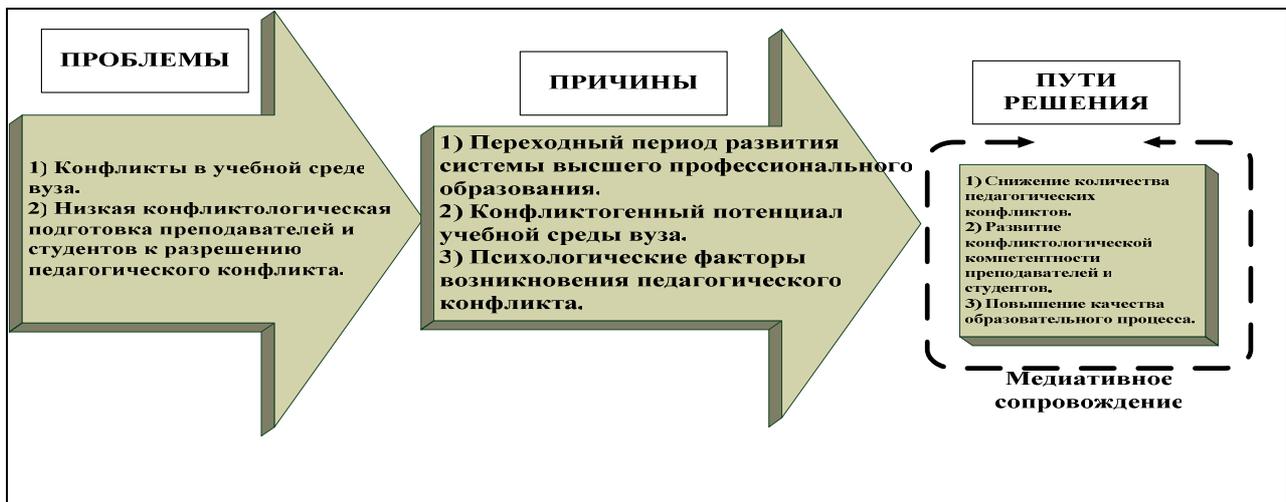


Рис. 1. Анализ проблемы разрешения конфликтов между преподавателями и студентами

Из рис. 1 видно, что конфликты между преподавателями и студентами возникают в результате их совместной деятельности и требуют психолого-педагогического обеспечения их разрешения. Одним из стратегических методов разрешения конфликтов между преподавателями и студентами является формирование соответствующего психолого-педагогического медиативного проекта, отличительной особенностью которого станет его системный характер, проявляющийся в четкой структуре и наличии интегративных функций данной системы, в алгоритмичности и управляемости процесса разрешения конфликта между субъектами образовательного процесса. Целью данного проекта является снижение количества педагогических

конфликтов и формирование конфликтологической компетентности у субъектов образовательного процесса.

Понятие «конфликтологическая компетентность» в психологии является довольно новым, хотя речь о необходимости развития данной характеристики личности шла давно. В психологических исследованиях термин «конфликтологическая компетентность» прямо не употреблялся, но подразумевались соответствующие знания и умения [1]. Позднее конфликтологическая компетентность стала рассматриваться либо как составная часть профессиональной компетентности, либо как одна из сторон коммуникативной компетентности, либо как составляющая социальной компетентности.

А.И. Швейцер определяет конфликтологическую компетентность как способность действующего лица (организации, социальной группы, общественного движения и т.д.) в реальном конфликте осуществлять деятельность, направленную на минимизацию деструктивных форм конфликта [5].

Вслед за Б.И. Хасаном мы будем понимать под конфликтологической компетентностью уровень развития осведомленности о диапазоне возможных стратегий конфликтующих сторон и умение оказать содействие в реализации конструктивного взаимодействия в конкретной конфликтной ситуации. Конфликтологическая компетенция должна формироваться в образовательном процессе, цель которого состоит не столько в усвоении информации, сколько в том, чтобы привить навыки самостоятельного критического мышления, сделать интеллект пластичным к усвоению новых знаний, сформировать социальную и мобильную зрелость.

В соответствии с актуальными целевыми направлениями развития образования, повышением эффективности педагогического взаимодействия и развитием личностно-профессиональных компетенций преподавателей и студентов повышается роль педагога-психолога вуза. Его деятельность влияет как на процесс обучения, так и на личностно-профессиональное развитие субъектов обучения. Вслед за Г.В. Безюлевой мы считаем, что в настоящее время психологической службе необходимо инновационное и опережающее развитие научных направлений, что обусловлено происходящими изменениями в современном образовании России [2]. Профессиональная деятельность педагога-психолога на современном этапе имеет свою специфику, обусловленную следующими факторами: сменой парадигм образования; трансформацией позиции в отношении образовательного процесса (от реактивной позиции, направленной на решение ситуативных задач, к активной и опережающей позиции, направленной на моделирование и выстраивание образовательной среды, ориентированной на студента как субъекта образовательного процесса и своего развития); необходимостью актуализации личностных ресурсов, развития успешности преподавателей и студентов, сохранения психологического здоровья субъектов образовательного процесса; особенностями

обучения (ориентация на личностно-развивающие технологии, изменения, происходящие на рынке педагогического труда) и студенчества (нацеленность на профессиональный рост, мотивация достижений в личностном, социальном и профессиональном плане и др.).

Предложенная нами в рамках медиативного сопровождения *психолого-педагогическая система представляет собой основанную на современных инновационных тенденциях совокупность действий педагога-психолога и субъектов образовательного процесса, направленных на разрешение межличностных педагогических конфликтов.*

Система предполагает развитие интеграционных процессов педагогического взаимодействия, совершенствование работы по формированию конфликтологической компетентности преподавателей и студентов, привлечение всех сторон конфликта к его разрешению. Исходя из принципа единства обучения и воспитания, нами был создан комплекс мероприятий для реализации данной системы на уровне традиционных и инновационных медиативных технологий (см. рис. 2).

На рис. 2 представлены мероприятия по реализации психолого-педагогической системы разрешения конфликтов между преподавателями и студентами, направленные на снижение уровня напряженности в образовательном процессе, т.е. на разрешение конфликтов между преподавателями и студентами. Традиционные мероприятия представлены в следующих формах:

– Тренинг «Разрешение конфликтов» для разных групп субъектов образовательного процесса (отдельно — для преподавателей, отдельно — для студентов), целью которого было научить преподавателей и студентов конструктивно разрешать конфликтные ситуации, возникающие в ходе педагогического взаимодействия.

– Семинар-практикум «Давай договоримся», программа которого построена на основе различных теорий и методов разрешения конфликтов и имеет целью обучение субъектов образовательного процесса конструктивному разрешению конфликтных ситуаций.

– Консультации педагога-психолога вуза, осуществляемые в соответствии с основными требованиями психологической практики.



Рис. 2. Мероприятия по реализации психолого-педагогической системы разрешения конфликтов между преподавателями и студентами

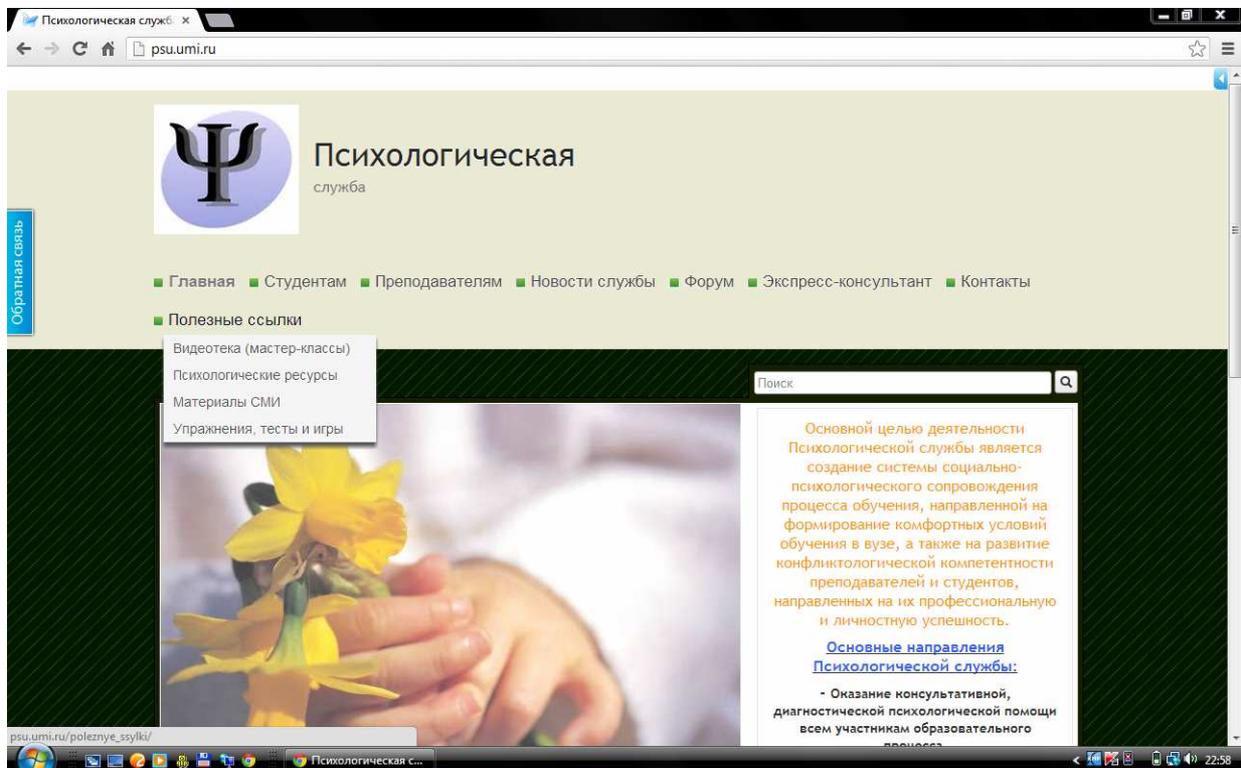


Рис. 3. Портал психологической службы вуза (интерфейс сайта)

Как было указано выше, в ходе реализации психолого-педагогической системы разрешения конфликтов наряду с традиционными формами работы (тренинги, семинары-практикумы, консультационно-развивающие занятия и др.) были предложены и апробированы инновационные формы, одной из которых стало создание в локальной сети университета психологического портала. Интерфейс сайта представлен на рис. 3.

Из рис. 3 видно, что на сайте представлены два основных направления деятельности педагога-психолога вуза: психологическое консультирование («Экспресс-консультант»); психологическое просвещение («Консультант»). Кроме того, реализована возможность осуществлять коммуникативную деятельность с помощью форума и услуги «Обратная связь».

Вслед за С.М. Вейтом мы рассматриваем формирующий эксперимент как наиболее эффективный метод психологического исследования, имеющий непосредственное педагогическое значение [4]. Применительно к нашему проекту его можно определить как способ исследования процесса формирования конфликтологической компетентности, нацеленный на комплексное решение теоретических и прикладных вопросов педагогического взаимодействия в вузе.

Исследование проводилось с декабря 2008 г. по май 2011 г. Общая выборка эмпирического исследования (256 человек) была сформирована из преподавателей и студентов II и IV курсов. Выбор студентов именно этих курсов связан с отрицательными (конфликтогенными) характеристиками возраста и этапов профессионализации. На формирующем этапе эксперимента общая выборка испытуемых была поделена на экспериментальную и контрольную выборки.

Методически экспериментальное исследование осуществлялось в три основных этапа:

1. В 2008–2009 учебном году проводился констатирующий этап, в рамках которого выявлялись конфликтогенные факторы учебной среды вуза у преподавателей и студентов, а также определялись исходные уровни конфликтологической компетентности субъектов образовательного процесса.

2. Формирующий этап (2009–2010 уч. год), на котором осуществлялась апробация психолого-педагогической системы разрешения конфликтов между преподавателями и студентами.

3. Контрольный этап (2010–2011 уч. год), на котором выявлялась динамика объективных и субъективных (психологических) показателей эффективности психолого-педагогической системы разрешения конфликтов между преподавателями и студентами.

Рассмотрим динамику объективных показателей эффективности психолого-педагогического проекта медиативного сопровождения педагогического взаимодействия в вузе.

*Динамика количества конфликтов между преподавателями и студентами.* На рис. 4 по записям в анонимном журнале обращений зафиксировано снижение количества конфликтов между преподавателями и студентами в экспериментальной группе исследования.

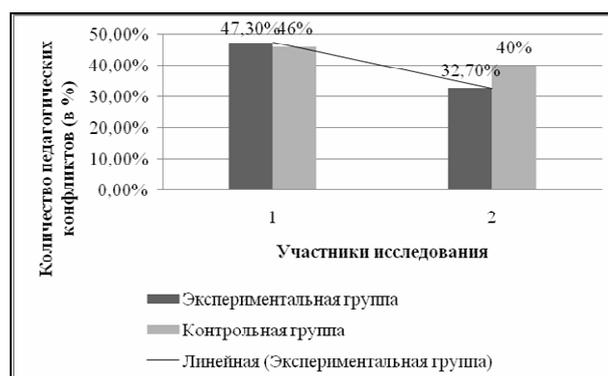


Рис. 4. Динамика количества педагогических конфликтов в ходе апробации психолого-педагогической системы разрешения конфликтов

Из рис. 4 видно, что исходный уровень количества педагогических конфликтов в экспериментальной и контрольной выборках статистически сходен, т.е. достоверных статистических различий не обнаружено. На констатирующем этапе в экспериментальной выборке испытуемых было установлено, что частота педагогических конфликтов составляет 47,3% от фиксируемых обращений, т.е. находится на среднем уровне конфликтности педагогического взаимодействия. Количество конфликтов между преподавателями и студентами в контрольной выборке составляет 46%, т.е. также

определяется средними показателями конфликтности учебной среды вуза.

При анализе динамики педагогических конфликтов на контрольном этапе эксперимента было выявлено снижение количества педагогических конфликтов в экспериментальной группе до 32,7%, т.е. на 14,6%. Данные изменения имеют статистическую значимость ( $\chi^2 = 1,33$ ;  $p \leq 0,05$ ). В контрольной выборке испытуемых также произошло снижение количества конфликтов между преподавателями и студентами до 40 %, однако это изменение статистически значимым не является. Полученные данные доказывают, что участники эксперимента достоверно реже, чем представители контрольной выборки исследования, стали использовать конфликт как метод педагогического взаимодействия, что указывает на эффективность психолого-педагогического проекта.

В связи с конфликтогенным потенциалом учебной среды вуза для более полной оценки эффективности психолого-педагогической системы разрешения педагогических конфликтов возникает необходимость анализа динамики таких показателей учебной деятельности, как успеваемость и посещаемость, связь которых с педагогическими конфликтами доказывается в исследовании В.С. Собкина, О.В. Ткаченко [12] (см. рис. 5).

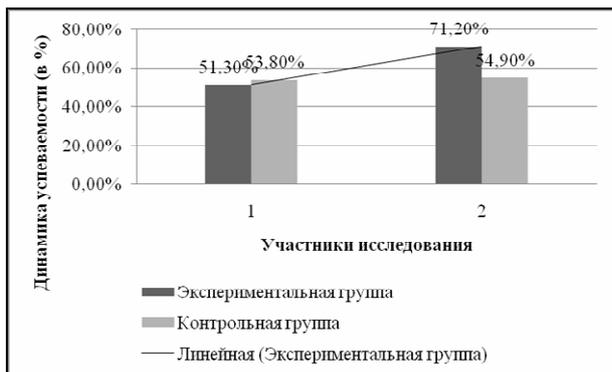


Рис. 5. Динамика успеваемости студентов в ходе апробации психолого-педагогической системы разрешения конфликтов

Из рис. 5 видно, что в процессе эмпирического исследования на начальном этапе эксперимента было выявлено, что студенты экспериментальной и контрольной групп характеризуются достаточно низким среднегрупповым уровнем успеваемости. Студенты эксперимен-

тальной группы имели успеваемость 51,3%, студенты контрольной группы — 53,8%. Возможно, снижение средневыворочных оценок обусловлено тем, что 47,3% студентов находились в конфликте с преподавателем. На конечном этапе эксперимента установлено, что годовая динамика успеваемости в экспериментальной группе имеет тенденцию к повышению — до 71,2%. Напротив, в контрольной группе уровень успеваемости остается практически неизменным — 54,9%. Более выраженное повышение уровня успеваемости студентов экспериментальной группы может быть связано с множеством причин, основной из которых является внедрение психолого-педагогической системы разрешения педагогических конфликтов. Ее эффективность объясняется изменением отношения студентов экспериментальной группы к учебной деятельности в целом и к изучаемому предмету в частности в связи с эффективным разрешением педагогических конфликтов. В результате они стали больше внимания уделять учебной деятельности, повысили свою успеваемость и достигли приемлемых аккредитационных показателей ( $\chi^2 = 1,4$ ;  $p \leq 0,05$ ). Вместе с тем у большинства студентов контрольной группы не произошло изменения отношений к учебной деятельности вследствие нахождения в затянувшемся конфликте с преподавателями, что сказалось на незначительном росте показателей успеваемости (на 1,1%).

Таким образом, выявлены достоверные различия между экспериментальной и контрольной группами по среднегрупповому и годовому уровням успеваемости ( $p \leq 0,05$ ). Полученные данные доказывают, что снижение конфликтогенности учебной среды вуза за счет внедрения психолого-педагогической системы разрешения конфликтов между преподавателями и студентами ведет к росту показателей успеваемости студентов, следовательно, благоприятно влияет на образовательный процесс в целом и учебную деятельность в частности.

Обратимся к следующему показателю конфликтогенного потенциала учебной среды вуза — посещаемости студентов. В связи с тем, что посещение занятий — одна из обязанностей студентов, ее недобросовестное выполнение сопряжено с рядом проблем самих студентов, в том числе с проблемой конфликтного взаимо-

действия с преподавателем. В ходе эксперимента было также выявлено влияние данной системы на повышение показателей посещаемости (см. рис. 6).

Из рис. 6 видно, что в процессе эмпирического исследования на начальном этапе эксперимента было выявлено, что студенты экспериментальной и контрольной групп характеризуются достаточно низким среднегрупповым уровнем посещаемости занятий: в экспериментальной группе посещаемость занятий студентами составляла 66,8%, в контрольной группе — 65,1%. Низкие показатели посещаемости занятий, по нашему мнению, обусловлены и тем, что 47,3% студентов находились в конфликте с преподавателем.

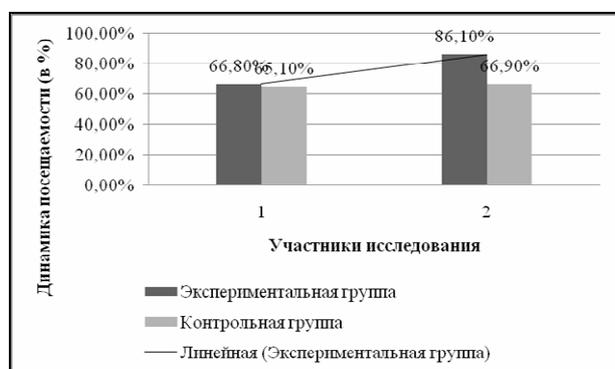


Рис. 6. Динамика посещаемости студентов в ходе апробации психолого-педагогической системы разрешения конфликтов

На конечном этапе эксперимента установлено, что годовая динамика посещаемости занятий в экспериментальной группе имеет тенденцию к повышению — до 86,1%. Напротив, в контрольной группе уровень посещаемости занятий остается практически неизменным — 66,9%. В результате студенты стали больше внимания уделять учебной деятельности, следовательно, вырос уровень посещаемости занятий ( $\chi^2 = 1,39; p \leq 0,05$ ). Вместе с тем у большинства студентов контрольной группы не произошло изменения отношений к учебной деятельности вследствие нахождения в затянувшемся конфликте с преподавателями, что сказалось на незначительной динамике уровня посещаемости занятий (на 1,8%).

Таким образом, выявлены достоверные различия между экспериментальной и контрольной группами по среднегрупповому и годовому

уровням посещаемости ( $p \leq 0,05$ ). При этом полученные данные доказывают, что снижение конфликтности учебной среды вуза за счет внедрения психолого-педагогической системы разрешения конфликтов между преподавателями и студентами ведет к росту показателей посещаемости студентов, следовательно, благоприятно влияет на образовательный процесс в целом и учебную деятельность в частности.

Подводя итог анализу динамики количества конфликтов между преподавателями и студентами в учебной среде вуза, необходимо отметить следующее. Во-первых, в ходе апробации психолого-педагогической системы разрешения педагогических конфликтов произошло статистически значимое снижение количества данных конфликтов в экспериментальной группе испытуемых ( $\chi^2 = 1,33; p \leq 0,05$ ). Во-вторых, вследствие взаимосвязанности конфликтного потенциала учебной среды вуза и характеристик учебной деятельности были обнаружены статистически значимые различия в показателях успеваемости ( $\chi^2 = 1,4; p \leq 0,05$ ) и посещаемости ( $\chi^2 = 1,39; p \leq 0,05$ ) студентов экспериментальной группы исследования соответственно.

*Динамика уровня конфликтологической компетентности преподавателей и студентов.* В последнее время конфликтологическая компетентность стала предметом работ многих современных ученых [13; 16]. В качестве интегрального критерия оценки конфликтологической компетентности преподавателей и студентов был использован такой показатель, как конструктивность разрешения конфликтной педагогической ситуации. Под конструктивным способом разрешения конфликтной педагогической ситуации понимается такой способ, при котором происходит выяснение и разрешение ее причин, восстановление положительного эмоционального фона конфликтующих сторон.

Для диагностики уровня сформированности конфликтологической компетентности были использованы тестовые задания и метод экспертной оценки (построение ими матрицы Р. Бейлза). На начальном этапе эксперимента у большинства участников исследования конфликтологическая компетентность была не сформирована, преобладал деструктивный способ разрешения конфликтной педагогической

ситуации (87% — в экспериментальной группе; 88% — в контрольной группе). Субъекты образовательного процесса не владели знаниями о конфликте, способах управления им; они не брали на себя ответственность за решение конфликтных ситуаций, больше полагаясь на других, они чаще приспособлялись или избегали, что не способствовало решению проблемы.

Далее был проведен формирующий эксперимент. Сравнительный анализ показателей сформированности мотивационного компонента конфликтологической компетентности в экспериментальной и контрольной группах испытуемых до эксперимента показал отсутствие между ними значимых различий (см. табл. 1).

Полученные из табл. 1 данные позволяют говорить о том, что на начальном этапе эксперимента для преподавателей и студентов характерны неустойчивые эмоции по отношению к учебной среде вуза, а также неустойчивая установка на целенаправленное разрешение педагогического конфликта.

Сравнительный анализ показателей сформированности этого компонента конфликтологической компетентности в экспериментальной и контрольной группах испытуемых после эксперимента указывает на положительную динамику его развития, подтверждая гипотезу об эффективности психолого-педагогической системы разрешения конфликтов (см. табл. 2).

*Таблица 1. Значение критерия  $\phi^*$  (угловое преобразование Фишера) при сопоставлении экспериментальной и контрольной групп по % доле сформированности мотивационного компонента конфликтологической компетентности (до эксперимента)*

Показатели сформированности конфликтологической компетентности	Экспериментальная группа (%)	Контрольная группа (%)	$\phi^*$ -критерий
Эмоции, связанные с учебной средой вуза	8	6	0,362
Сформированность установки на целенаправленное разрешение конфликта	13	12	0,142

*Таблица 2. Значение критерия  $\phi^*$  (угловое преобразование Фишера) при сопоставлении экспериментальной и контрольной групп по % доле сформированности мотивационного компонента конфликтологической компетентности (после эксперимента)*

Показатели сформированности конфликтологической компетентности	Экспериментальная группа (%)	Контрольная группа (%)	$\phi^*$ -критерий
Эмоции, связанные с учебной средой вуза	33	12,5	$\phi = 2,29$ ; $p \leq 0,01$
Сформированность установки на целенаправленное разрешение конфликта.	37,5	17	$\phi = 2,14$ ; $p \leq 0,01$

В табл. 2 получили отражение данные о том, что в отличие от участников контрольной группы у преподавателей и студентов экспериментальной группы появились положительные эмоции к учебной среде вуза (33% и 12,5%,  $\phi^* = 2,29$ ;  $p \leq 0,01$ ) и сформировалась установка на целенаправленное разрешение педагогического конфликта (37,5% и 17%,  $\phi^* = 2,14$ ;  $p \leq 0,01$ ). Следовательно, реализация психолого-педагогической системы разрешения педагогических конфликтов формирует положительные эмоции к учебной (или профессиональной) деятельности, а также мотивацию на бесконфликтное взаимодействие друг с другом в

учебной среде вуза. Положительная динамика показателей сформированности мотивационного компонента конфликтологической компетентности преподавателей и студентов экспериментальной группы свидетельствует о повышении уровня конфликтологической компетентности у экспериментальной группы испытуемых.

Сравнительный анализ показателей сформированности когнитивного компонента конфликтологической компетентности в экспериментальной и контрольной группах испытуемых до эксперимента показал отсутствие значимых различий (см. табл. 3).

Полученные из табл. 3 данные позволяют говорить о том, что на начальном этапе эксперимента для преподавателей и студентов экспериментальной и контрольной групп исследования характерны поверхностные (скорее житейские) знания о причинах и источниках конфликта, о стратегиях поведения в конфликтной ситуации и недостаточные знания теоретических и технологических основ конструктивного разрешения педагогических конфликтов.

Сравнительный анализ показателей сформированности когнитивного компонента конфликтологической компетентности в экспериментальной и контрольной группах испытуемых после эксперимента указывает на положительную динамику его развития, а также частично подтверждает гипотезу об эффективности психолого-педагогической системы разрешения конфликтов между преподавателями и студентами в учебной среде вуза (см. табл. 4).

Таблица 3. Значение критерия  $\phi^*$  (угловое преобразование Фишера) при сопоставлении экспериментальной и контрольной групп по % доле сформированности когнитивного компонента конфликтологической компетентности (до эксперимента)

Показатели сформированности конфликтологической компетентности	Экспериментальная группа (%)	Контрольная группа (%)	$\phi^*$ -критерий
Знания о причинах и источниках конфликта	17	11	0,797
Знания о стратегиях поведения в конфликтной ситуации	3	4,5	0,366
Знание теоретических и технологических основ конструктивного разрешения педагогических конфликтов	7	1,5	1,328

Таблица 4. Значение критерия  $\phi^*$  (угловое преобразование Фишера) при сопоставлении экспериментальной и контрольной групп по % доле сформированности когнитивного компонента конфликтологической компетентности (после эксперимента)

Показатели сформированности конфликтологической компетентности	Экспериментальная группа (%)	Контрольная группа (%)	$\phi^*$ -критерий
Знания о причинах и источниках конфликта	36	31	0,481
Знания о стратегиях поведения в конфликтной ситуации	24	8	$\phi = 2,04;$ $p \leq 0,01$
Знание теоретических и технологических основ конструктивного разрешения педагогических конфликтов	40	30	0,962

В табл. 4 получили отражение данные о том, что у преподавателей и студентов экспериментальной группы появились достаточные знания о стратегиях поведения в конфликтной ситуации в отличие от участников контрольной группы (24% и 8%,  $\phi^* = 2,04; p \leq 0,01$ ).

Обращает на себя внимание положительная динамика двух других показателей когнитивного компонента конфликтологической компетентности в обеих группах: 1) сформировалось адекватное представление о причинах и источниках конфликтов в экспериментальной (с 17% до 36%) и контрольной (с 11% до 31%) группах, соответственно; 2) появилось знание тео-

ретических и технологических основ конструктивного разрешения педагогических конфликтов в экспериментальной (с 7% до 40%) и контрольной (с 1,5% до 30%) группах соответственно.

Однако статистически достоверных различий между данными показателями сформированности когнитивного компонента конфликтологической компетентности у преподавателей и студентов экспериментальной и контрольной групп после эксперимента обнаружено не было. Это может быть связано с разными способами приобретения данных знания практической конфликтологии субъектами образо-

вательного процесса. Испытуемые экспериментальной группы исследования принимали участие в мероприятиях психолого-педагогической системы разрешения педагогических конфликтов, а испытуемые контрольной группы получили житейский опыт в учебной среде вуза.

Сравнительный анализ показателей сформированности деятельностно-практического компонента конфликтологической компетентности в экспериментальной и контрольной группах испытуемых до эксперимента показал отсутствие значимых различий (см. табл. 5).

Полученные из табл. 5 данные позволяют говорить о том, что на начальном этапе эксперимента у преподавателей и студентов экспериментальной и контрольной групп исследования не были сформированы умения выбирать

способ поведения в конфликтной ситуации, навыки высказать свои интересы и прояснить интересы другого. Кроме того, они недостаточно владели технологией конструктивного разрешения конфликтных ситуаций.

Сравнительный анализ показателей сформированности деятельностно-практического компонента конфликтологической компетентности в экспериментальной и контрольной группах испытуемых после эксперимента указывает на положительную динамику его развития, а также частично подтверждает гипотезу об эффективности психолого-педагогической системы разрешения конфликтов между преподавателями и студентами в учебной среде вуза (см. табл. 6).

Таблица 5. Значение критерия  $\varphi^*$  (угловое преобразование Фишера) при сопоставлении экспериментальной и контрольной групп по % доле сформированности деятельностно-практического компонента конфликтологической компетентности (до эксперимента)

Показатели сформированности конфликтологической компетентности	Экспериментальная группа (%)	Контрольная группа (%)	$\varphi^*$ -критерий
Умение выбирать способ поведения в конфликтной ситуации	11	6	0,829
Навыки высказать свои интересы и прояснить интересы другого	9	10	0,160
Освоение технологии конструктивного разрешения конфликтных ситуаций	7	8	0,175

Таблица 6. Значение критерия  $\varphi^*$  (угловое преобразование Фишера) при сопоставлении экспериментальной и контрольной групп по % доле сформированности деятельностно-практического компонента конфликтологической компетентности (после эксперимента)

Показатели сформированности конфликтологической компетентности	Экспериментальная группа (%)	Контрольная группа (%)	$\varphi^*$ -критерий
Умение выбирать способ поведения в конфликтной ситуации	60	30	$\varphi = 2,81;$ $p \leq 0,001$
Навыки высказать свои интересы и прояснить интересы другого	31	34	0,236
Освоение технологии конструктивного разрешения конфликтных ситуаций	24	10	$\varphi = 1,74;$ $p \leq 0,05$

В табл. 6 получили отражение данные о том, что у преподавателей и студентов экспериментальной группы сформировались умения выбирать способ поведения в конфликтной ситуации в отличие от участников контрольной группы (60% и 30%,  $\varphi^* = 2,81$ ;  $p \leq 0,001$ ). Кроме того, они освоили технологии конструктив-

ного разрешения конфликтных ситуаций (24% и 10%,  $\varphi^* = 1,74$ ;  $p \leq 0,05$ ). Обращает на себя внимание положительная динамика еще одного показателя деятельностно-практического компонента конфликтологической компетентности в обеих группах: сформировался навык высказывать свои интересы и прояснять интересы

другого в экспериментальной (с 9% до 31%) и контрольной (с 10% до 34%) группах соответственно. Однако статистически достоверных различий между экспериментальной и контрольной группами по этому показателю сформированности деятельностно-практического компонента конфликтологической компетентности обнаружено не было. Отсутствие статистически значимых различий между экспериментальной и контрольной группами испытуемых может быть связано с тем, что данный навык формируется при конфликтном взаимодействии, однако разными способами. Испытуемые экспериментальной группы исследования принимали участие в мероприятиях психолого-педагогической системы разрешения педагогических конфликтов, а испытуемые контрольной группы получали житейский опыт в учебной среде вуза.

Результаты, полученные нами в отношении динамики показателей мотивационного, когнитивного и деятельностно-практического компонентов конфликтологической компетентности при апробации психолого-педагогической системы разрешения педагогических конфликтов показали, что под воздействием данной

психолого-педагогической системы происходит ряд положительных изменений в личности преподавателей и студентов экспериментальной группы. Во-первых, у них появились положительные эмоции к учебной среде вуза, в отличие от участников контрольной группы (33% и 12,5%,  $\varphi^* = 2,29$ ;  $p \leq 0,01$ ), и сформировалась установка на целенаправленное разрешение педагогического конфликта (37,5% и 17%,  $\varphi^* = 2,14$ ;  $p \leq 0,01$ ). Во-вторых, у них появились достаточные знания о стратегиях поведения в конфликтной ситуации, в отличие от участников контрольной группы (24% и 8%,  $\varphi^* = 2,04$ ;  $p \leq 0,01$ ). В-третьих, у них сформировались умения выбирать способ поведения в конфликтной ситуации, в отличие от участников контрольной группы (60% и 30%,  $\varphi^* = 2,81$ ;  $p \leq 0,001$ ). Кроме того, они освоили технологии конструктивного разрешения конфликтных ситуаций (24% и 10%,  $\varphi^* = 1,74$ ;  $p \leq 0,05$ ). Следовательно, в процессе апробации психолого-педагогической системы преподаватели и студенты экспериментальной группы овладели технологией разрешения педагогических конфликтов, что указывает на ее эффективность.

Таблица 7. Динамика изменений, происходящих в экспериментальной и контрольной группах после апробации психолого-педагогической системы разрешения конфликтов между преподавателями и студентами

Стратегии поведения в конфликтной ситуации	Экспериментальная группа	Контрольная группа	Коэффициент Стьюдента (t)	Уровень значимости
соперничество	4,8	5,4	-0,55	0,478
сотрудничество	6,6	6,0	0,63	0,613
компромисс	7,4	6,4	-0,65	0,522
приспособление	5,7	5,3	0,35	0,489
избегание	4,7	4,3	-0,23	0,377

*Динамика стилей поведения в педагогическом конфликте.* Педагогический конфликт обусловлен личностными особенностями его участников и объективными условиями учебной деятельности. В его основе лежат возрастные различия, что является объективной основой конфликта, различие социально-ролевых позиций, индивидуальные особенности стиля общения и сформировавшиеся паттерны поведения в конфликтных ситуациях. По мнению Е.И. Кокконен, учебная деятельность не может

рассматриваться вне сферы общения, следовательно, разрешение педагогических конфликтов лежит в сфере стратегии поведения его участников [8]. Особый интерес для исследования представляло изучение стилей поведения преподавателей и студентов в конфликте. Рассмотрим динамику изменений, происходящих в экспериментальной и контрольной группах после апробации психолого-педагогической системы разрешения конфликтов между преподавателями и студентами (см. табл. 7).

Несмотря на отсутствие значимых различий, анализ полученных данных (см. табл. 7) показывает изменение стиля поведения в конфликтных ситуациях между преподавателями и студентами с соперничества и компромисса на компромисс и сотрудничество, что подтверждает нашу гипотезу об эффективности применения психолого-педагогической системы разрешения педагогического конфликта. По результатам исследования можно сделать вывод об увеличении числа преподавателей и студентов, использующих компромисс в конфликтных ситуациях. Кроме того, наблюдается положительная тенденция в изменении количества субъектов образовательного процесса, использующих стиль сотрудничества в конфликтных ситуациях, что позволяет сделать вывод об улучшении педагогического взаимодействия, когда преподаватели и студенты стараются считаться с интересами друг друга. Полученные результаты свидетельствуют о положительном влиянии системы психологических средств разрешения конфликтов на применение эффективных стратегий конфликтного поведения в ходе педагогического взаимодействия.

Обобщая все вышесказанное, отметим положительную динамику объективных показателей эффективности психолого-педагогической системы между преподавателями и студентами в учебной среде вуза, к которым относятся:

1) снижение количества педагогических конфликтов;

2) повышение уровня конфликтологической компетентности;

3) формирование продуктивного стиля поведения в конфликте у преподавателей и студентов.

Таким образом, апробированный психолого-педагогический проект медиативного сопровождения педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса может быть внедрен в систему управления учебной средой вуза. Данный проект опирается на рефлексивный контроль и постоянную коррекцию взаимодействий преподавателей и студентов, целью которого является психолого-педагогическое посредничество между процессами обучения и воспитания в высшей школе. Полученные результаты открывают перспективы разрешения многих проблемных вопросов:

какова эффективность образовательного процесса в учебной среде со сниженной конфликтностью, какова возможность учета личностных, деятельностных и межличностных особенностей субъектов процесса обучения в организации психолого-педагогической помощи по разрешению педагогических конфликтов. Дальнейшие исследования могут касаться также вопросов особенностей реализации психолого-педагогической системы разрешения конфликтов между преподавателями и студентами вуза в зависимости от направленности факультета вуза, формы обучения и т.д.

### Список литературы

1. *Анциупов А.Я., Шитилов А.И.* Конфликтология. 3-е изд. СПб.: Питер, 2007.
2. *Безюлева Г.В.* Психологическая служба профессионального образования: содержание, проблемы, перспективы // Преподаватель. 2001. №2. С. 40–44.
3. *Васильева Е.Н.* Конфликтологический дискурс модернизации системы образования // Вестник Том. гос. ун-та. 2012. №364. С. 153–156.
4. *Вейт С.М.* Формирующий эксперимент в психолого-педагогическом исследовании общественного мнения учащихся // Вестник ун-та Российской академии образования. 2010. №3. С. 103–108.
5. *Донцов А.И., Полозова Т.А.* Проблема конфликта в западной социальной психологии // Психологический журнал. 1980. Т. 1, № 6. С. 119–133.
6. *Игнатова Е.С.* Система деятельности психологической службы в разрешении конфликтов между преподавателями и студентами // Сибирский педагогический журнал. 2011. №9. С. 125–133.
7. *Кирибаум Э.И.* Психолого-педагогический анализ конфликтных ситуаций в педагогическом процессе: дис. ... канд. психол. наук. Л., 1986.
8. *Кокконен Е.И.* Вербальные характеристики педагогического конфликта // Вестник НовГУ. 2007. № 42. С. 4–7.
9. *Куприянов Р.В.* Межличностные конфликты в диаде преподаватель–студент: монография / Министерство образования и науки России; Казанский нац. иссл. ун-т. Казань: КНИТУ, 2011.
10. *Куприянов Р.В.* Социально-психологические механизмы возникновения конфликта в диаде преподаватель – студент вуза: дис. ... канд. психол. наук. Казань, 2000.
11. *Лымарь Н.Г.* Психологические средства разрешения межличностного конфликта: дис. ... канд. психол. наук. Новосибирск, 2008.

12. *Собкин В.С., Ткаченко О.В.* Студент педагогического вуза: жизненные и профессиональные перспективы. Труды по социологии образования. М.: Центр социологии образования РАО, 2007. Т. XI–XII. Вып. XXI.
  13. *Учадзе С.С.* Педагогическое управление конфликтами в образовательном учреждении: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Сочи, 2010.
  14. *Цой Л.Н.* Практическая конфликтология. М., 2001. Книга первая.
  15. *Шейнов В.П.* Управление конфликтами: теория и практика. Минск: Харвест, 2010.
  16. *Ярычев Н.У.* Теоретико-методологические подходы к изучению сущности и природы конфликта: особенности современной интерпретации // Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. Общественные науки. 2009. №5. С. 17–21.
- 

PSYCHOLOGY-PEDAGOGICAL PROJECT MEDIATIVE SUPPORTS THE  
MAINTENANCE OF PEDAGOGICAL INTERACTION BETWEEN SUBJECTS OF  
EDUCATIONAL PROCESS: EFFICIENCY ASSESSMENT

*Ekaterina S. Ignatova*

*Perm State National Research University; 15, Bukirev str., Perm, 614990, Russia*

The psychology-pedagogical project of interaction between teachers and students mediative supports is presented in the article; also, the results of estimation its efficiency by objective criteria are presented.

*Key words:* conflict; settlement of conflict; mediative supports; conflictology competency.