

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. В.П. АСТАФЬЕВА»
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт психолого-педагогического образования
Кафедра психологии

МАРЧЕНКО ГАЛИНА СЕРГЕЕВНА

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА


**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ
КОНФЛИКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПОДРОСТКОВ**

Направление подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование

Направленность (профиль) образовательной программы
Практическая психология в образовании

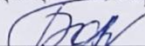
ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой
канд. психол. наук, доцент Дубовик Е.Ю.

24.05.2024 

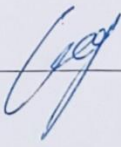
Научный руководитель

канд. психол. наук, доцент Барканова О.В.

24.05.2024 

Обучающийся

Марченко Г.С.

24.05.2024 

Дата защиты

27.06.2024

Оценка _____

Красноярск 2024

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ КОНФЛИКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ	6
1.1. Проблема конфликтной компетентности в психологии	6
1.2. Характеристика подросткового возраста	14
1.3. Теоретические аспекты психолого-педагогического сопровождения	22
Выводы по Главе 1	31
ГЛАВА 2. РАЗРАБОТКА И РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОГРАММЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ КОНФЛИКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПОДРОСТКОВ	32
2.1. Организация исследования и результаты констатирующего эксперимента	32
2.2. Краткое описание программы психолого-педагогического сопровождения конфликтной компетентности подростков	42
2.3. Результаты контрольного эксперимента	50
Выводы по Главе 2	57
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	58
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	61
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	66

ВВЕДЕНИЕ

Конфликты являются процессом развития и разрешения противоречий во всех сферах взаимодействия людей. Они же являются проявлением наличия межличностных, межгрупповых и внутриличностных отношений [40].

Постоянное развитие смежных с психологией научных дисциплин освещает все новые аспекты, требующие более точного описания. Одним из таких аспектов является определение «конфликтной компетентности». Этот термин все чаще используется в психологии, социологии, философии, менеджменте и других науках, соприкасающихся с вопросами взаимодействия людей. С каждым годом интерес к этому термину только возрастает.

Исследование конфликтной компетентности личности в разные возрастные периоды несет в себе гипотезу о том, что уровень конфликтности людей и их способы разрешения конфликтов зависит также и от их возраста. Особенный интерес вызывает конфликтная компетентность подростков: в этом возрасте происходит быстрое формирование личностных качеств, на что оказывает влияние любое межличностное взаимодействие, в том числе и конфликты. Большую часть времени подростки проводят в образовательной среде, что позволяет нам содействовать их развитию через включение в образовательный процесс различных психологических технологий.

На сегодня актуальным направлением работы практического психолога в образовании является психолого-педагогическое сопровождение. Это направление представляет собой всю систему профессиональной деятельности педагога-психолога и позволяет комплексно подходить к решению образовательных задач.

Цель исследования: психолого-педагогическое сопровождение конфликтной компетентности подростков.

Задачи исследования:

1. Изучить проблему конфликтной компетентности в психологии.

2. Дать характеристику подростковому возрасту.
3. Изучить теоретические аспекты психолого-педагогического сопровождения.
4. Провести констатирующую диагностику конфликтной компетентности подростков.
5. Организовать психолого-педагогическое сопровождение конфликтной компетентности подростков.
6. Провести контрольную диагностику конфликтной компетентности подростков и сравнить результаты констатирующей и контрольной диагностик.

Гипотеза исследования: у подростков слабо сформирована конфликтная компетентность, что выражается в повышенной конфликтности и использовании узкого диапазона стратегий поведения в конфликтах. Представленная программа психолого-педагогического сопровождения конфликтной компетентности подростков будет эффективна для снижения конфликтности и расширения репертуара стратегий поведения в конфликте.

Объект исследования: конфликтная компетентность подростков.

Предмет исследования: психолого-педагогическое сопровождение конфликтной компетентности подростков.

Методы исследования:

- теоретические методы: анализ, обобщение психологической литературы по проблеме исследования;
- эмпирические методы: опросники: методика диагностики личностной агрессивности и конфликтности (Е.П. Ильин, П.А. Ковалев), методика «Как вы действуете в условиях конфликта», (метафорический вариант, В.П. Пугачев); эксперимент;
- методы обработки и интерпретации: соотношение процентных долей;

– методы психолого-педагогического сопровождения по модели Р.В. Овчаровой: методы развивающей работы (тренинговые методы, групповая дискуссия, работа в малых группах, метод круга, упражнения-энергизаторы, рефлексия, самостоятельная оценка), психологического консультирования подростков, родителей и педагогов, психологического просвещения родителей и педагогов.

База исследования: общеобразовательная школа Красноярского края, в которой проводилось исследование на выборке обучающихся пятого класса в количестве 30 детей.

Практическая значимость исследования состоит в том, что результаты исследования и методическая разработка программы психолого-педагогического сопровождения конфликтной компетентности подростков могут быть использованы в деятельности психолога как в конкретной общеобразовательной организации, так и в других образовательных организациях.

Структура работы состоит из введения, двух Глав, выводов по каждой Главе, заключения, списка использованных источников, состоящего из 41 источника, приложений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ КОНФЛИКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

1.1. Проблема конфликтной компетентности в психологии

В настоящее время просвещенность человека в области конфликтологии имеет большое значение во всех сферах деятельности. Так развитие и прогресс всех сфер деятельности человека требует правильного и своевременного применения знаний в области конфликтологии и конфликтной компетентности.

Остановимся на определении двух понятий – конфликт и конфликтная компетентность.

Конфликт – это процесс развития и разрешения противоречивости целей, состояний, отношений и действий людей, общностей, детерминируемый объективными и субъективными причинами [6].

С точки зрения Л.Г. Здравомыслова конфликт представляет собой форму отношений между потенциальными или актуальными субъектами социального действия, мотивация которых обусловлена противостоящими ценностями и нормами, интересами и потребностями [18].

В зависимости от предмета конфликты делятся на деструктивные и конструктивные. Деструктивные конфликты препятствуют эффективному взаимодействию. Распознать их можно по признакам: расширение и эскалация конфликта, увеличение потерь, которые несут участники и рост агрессивных действий. Конструктивные конфликты, напротив, способствуют улучшению отношений и быстрому принятию решений [5].

По мнению Л. Козер конфликты делятся на две категории:

– реалистические, вызванные недовольством определенными требованиями, несправедливостью или преимуществами и направленные на конкретный результат;

– нереалистические конфликты являются не средством достижения результата, а самоцелью [33].

Сам конфликт как явление включает в себя несколько составляющих:

- содержание (определяется функциями конфликта);
- стороны конфликта — это субъекты социального взаимодействия, находящиеся в состоянии конфликта или же явно или неявно поддерживающие конфликтующих;
- сфера возникновения;
- пространственно-временные характеристики;
- средства и ресурсы участников;
- формы проявления;
- предмет конфликта — это то, из-за чего возникает конфликт;
- образ конфликтной ситуации — это отображение предмета конфликта в сознании субъектов конфликтного взаимодействия;
- мотивы конфликта — это внутренние побудительные силы, подталкивающие субъектов социального взаимодействия к конфликту (мотивы выступают в форме потребностей, интересов, целей, идеалов, убеждений);
- позиции конфликтующих сторон — это то, о чем они заявляют друг другу в ходе конфликта или в переговорном процессе;
- исход [35].

Чаще всего в понятие конфликтной компетентности вкладывают набор конструктивных последовательных действий, которые предпринимает человек в ситуации конфликта и на протяжении всего процесса коммуникации. Помимо действий, конфликтная компетентность содержит в себе умение пользоваться конфликтной ситуацией, теоретические знания о конфликте, и их практическое применение в реальной ситуации взаимодействия. Она представляет собой уровень развития осведомленности

о диапазоне возможных стратегий поведения в конфликте и умений адекватно реализовывать эти стратегии в конкретной жизненной ситуации [32].

Конфликтная компетентность – интегративное качество личности, характеризующееся наличием в своей структуре когнитивного, мотивационного, регулятивного компонента, которые отражены в метапредметных компетенциях универсальных учебных действий обучающихся. Эти компоненты интегрированы в понятие конфликтной компетентности и раскрывают ее функции: превентивную, прогностическую, конструктивную, рефлексивную и коррекционную. С помощью этих функций индивид способен предотвращать возникновение противоречий, быстро идентифицировать возникающий конфликт и предпринимать необходимые адекватные меры к его разрешению [15].

В современной науке принято относить конфликтную компетентность к виду коммуникативной компетентности или ее составляющей. В связи с тем, что обе компетентности обладают едиными качественными признаками. Например, имеют комплексную структуру, связаны с процессом коммуникации и его продуктивности, активностью структурных элементов и постоянной возможностью совершенствования [34].

Коммуникативная компетентность включает в себя знания, умения и навыки владения всеми видами речевой деятельности, переключения с одного стиля на другой, следование различным условиям общения [30].

Например, в педагогической деятельности коммуникативная компетентность является залогом эффективной коммуникации – целенаправленного процесса взаимодействия педагога с воспитанниками [19].

Коммуникативная компетентность проявляется во всех сферах жизни человека. В будущей профессиональной жизни подростков коммуникативная компетентность сыграет немаловажную роль, так как большинство профессий так или иначе связаны с общением с людьми. Следует также отметить, что человек – существо социальное, поэтому от уровня коммуникативности

зависит благополучная социализация, личный и психологический комфорт в обществе [11].

Важным звеном в составе конфликтной компетентности личности можно назвать субъективный локус контроля. Локус контроля – свойство личности человека описывать происходящее как результат только внешних, либо только внутренних факторов. Все люди имеют склонность к одному из типов локуса контроля. Крайние проявления локализации, или локуса контроля – интернальный и экстернальный. Интернальный локус характеризует человека считающего, что жизненные события – результат его собственной деятельности, которая в свою очередь зависит от личностных качеств. Человек с экстернальным локусом контроля убежден, что его успехи или неудачи являются результатом таких внешних сил, как невезение, случайность, давление окружающих людей.

Кроме локуса контроля, важной характеристикой конфликтной компетентности можно назвать субъектную позицию. Эта позиция формируется за счет адекватного и последовательного понимания динамики конфликта.

По мнению В.В. Волчек существует ряд критериев оценки сформированности конфликтной компетентности. В него входят: отсутствие боязни конфликта, отсутствие фокусировки только его негативных сторон; осознание значимости конфликтной компетентности, стремление к овладению ею; конфликтологические знания и умения; рефлексия своего поведения в конфликте; овладение технологией ведения переговоров и посредничества в конфликте [2].

Модель конфликтной компетентности по О.В. Пашковой выглядит следующим образом:

– в базовый блок компетентности входят личностные качества индивида. Сюда можно отнести адекватную самооценку, высокий уровень саморегуляции, творческую, отношение к окружающим и к миру;

- в когнитивный блок относятся обширные знания о способах поведения в конфликте, профилактике конфликтов, видах конфликтов;
- в поведенческий блок входит участие в конфликтной ситуации с выбором оптимальной стратегии поведения [40].

В функции конфликтной компетентности по мнению М.В. Башкина входят:

- превентивная функция заключается в предупреждении возникновения конфликтов;
- прогностическая функция – это возможность спрогнозировать пути развития конфликтной ситуации;
- конструктивная функция – это выработка и принятие решений в конфликтной ситуации;
- рефлексивная функция – это исследование собственного психологического потенциала;
- коррекционная функция заключается в возможности личности вносить конструктивные изменения в свое поведение в конфликте [4].

Основные стратегии управления конфликтом являются важной составляющей конфликтной компетентности. Вступая в конфликт, каждый человек выбирает свою стратегию поведения. Какую стратегию выберет человек зависит от множества условий: личностных качеств, предмета спора, оппонента. Рассмотрим две классификации. Первая включает в себя три стратегии.

Стратегия предотвращения конфликтов. Эта стратегия предполагает следующие варианты поведения: устранение предмета (причины) конфликта; привлечение третьей стороны как независимого лица, которое готово принять решение в конфликте; действие в конфликте таким образом, чтобы один из конфликтующих отказался от предмета конфликта в пользу другого.

Стратегия подавления конфликта. Эта стратегия наиболее эффективна в ситуациях деструктивных или беспредметных конфликтов. Действия по этой

стратегии таковы: сокращение количества лиц, вовлеченных в конфликт; учреждение системы регулирования взаимоотношения между потенциально конфликтными по отношению друг к другу людьми; создание и поддержание условий, препятствующих возникновению конфликтных взаимоотношений.

Стратегии отсрочки. Эти стратегии используются в качестве не долгосрочных мер, ослабляющих конфликтную ситуацию на срок, который необходим для создания условий для разрешения конфликта. Используя эту стратегию, участник конфликта пытается изменить отношение одного из конфликтующих к другому. Стратегия отсрочки часто предполагает также следующие действия: увеличить или уменьшить силу, роль, место конфликтующей стороны воображении противоположной стороны; поменять мнение оппонента о самой конфликтной ситуации, условиях, взаимоотношениях; изменить значимость предмета конфликта в воображении конфликтующих. Действуя согласно этой стратегии, причина конфликта становится неважной, ненужной или недостижимой.

Вторая классификация включает 5 стратегий [9].

Первая стратегия – «соперничество» или «акула». Выбирая эту стратегию, человек активно борется за свои интересы, желает выйти из спора победителем и увидеть в своем оппоненте пораженного.

Особенностями поведения по этой стратегии можно выделить:

- повышенный контроль за ситуацией и действиями оппонента;
- постоянное и преднамеренное давление на оппонента любыми способами;
- применение обмана, хитростей для создания перевеса в свою сторону;
- провокация оппонента на совершение ошибок и непродуманных шагов;
- избегание конструктивных диалогов.

Стратегия «акула» позволяет короткое время держать конфликтную ситуацию на своей стороне, это подходит, когда нужно мотивировать участников к достижению своих целей.

Из качеств личности можно выделить: консерватизм, авторитарность, использование своего статуса для достижения власти, ориентир на собственное мнение, нежели на мнение коллектива.

Вторая стратегия – «сотрудничество» или «сова». Эта стратегия направлена на поиск решения, которое подходит всем сторонам конфликта. Следуя этой стратегии, участник не только прислушивается к другим мнениям, но и объединяет их в подходящий для всех оппонентов исход ситуации. Избирая модель «сова» человек, прежде всего собирает информацию об оппоненте, предмете конфликта и самом конфликте, открыто обсуждает конфликт, четко описывает его и рассматривает предложения.

Этот подход делает отношения более доверительными, благодаря открытости и уважению. Это особенно важно в долгосрочной перспективе. К минусам этой стратегии можно отнести трудность или невозможность найти решение, устраивающее обе стороны, в таком случае конфликт может затянуться.

Третья стратегия – «компромисс» или «лиса». Суть стратегии – прийти к наиболее выгодному решению для всех оппонентов через взаимные уступки. Завершением конфликта является частичное удовлетворение интересов оппонентов. При выборе этой стратегии в конфликте человек часто торгуется, может прибегать к лести и обману. К плюсам этой стратегии можно отнести тот факт, что учитываются интересы всех сторон, а исход конфликта справедлив. Минусом же является то, что компромисс может быть только промежуточным этапом в решении конфликта, так как обе стороны не полностью удовлетворены решением.

Характеристиками «лисы» можно назвать взвешенность, осторожность и продуманность действий, осторожность в оценке, критике, обвинениях в

сочетании с открытостью. Действуя так в конфликте для человека равнозначны личные цели и взаимоотношения с оппонентом.

Четвертая стратегия – «избегание» или «черепаха». Придерживаясь данной стратегии человек, стремится выйти из конфликта, не находя решения, как бы откладывая. «Черепаха» не отстаивает свои интересы, но и не прислушивается к чужим.

В конфликтной ситуации «избегание» предполагает отказ вступать в диалог, игнорирование собеседника, недоверие, неприятие серьезности ситуации, медленность принятия решений.

Эта стратегия может оказаться полезной если предмет конфликта не важен, либо с оппонентом не предвидится долгих отношений. Например, конфликт с незнакомцем. Использование данной стратегии в долгосрочных отношениях неэффективно, это может привести к накоплению злости, напряжения. «Черепаха» находится в позиции жертвы – получает поддержку и сочувствие со стороны других людей.

Пятая стратегия – «приспособление» или «плюшевый мишка». Действуя по стратегии «приспособления» человек склонен преуменьшать свои интересы ради решения конфликта. Обычно такой позиции придерживаются люди с нестабильной самооценкой. Такие люди часто идут на уступки, соглашаются с любыми требованиями оппонента, выражает нежелание вступать в конфликт. К основным личностным качествам человека, выбирающего такую стратегию, относятся: отсутствие собственного мнения, постоянное желание угодить другим людям.

Стратегия «плюшевый мишка» подходит в ситуациях, когда предмет конфликта не имеет сильного влияния, но при этом важно сохранить отношения между участниками. Однако эта стратегия не подойдет если конфликт затрагивает важные вопросы либо чувства оппонентов.

Конфликтные ситуации в любом возрасте, а особенно в подростковом часто вызывают тревожность. Это связано как с ожиданием столкновения

интересов, так и с боязнью невозможности отстаивать свою точку зрения. Постоянная тревожность негативно сказывается на всем образовательном процессе, так как отвлекает от основной деятельности [27].

Исходя из изложенного, конфликтная компетентность – одна из важных характеристик личности. Каждый человек в той, или иной степени обладает конфликтной компетентностью, так как она является частью коммуникативной компетентности личности. Человек склонен поступать в конфликтных ситуациях наиболее удобным для него способом, но не всегда используя одну стратегию возможно прийти к разрешению конфликта. Поэтому важным является знание и умение использования всех стратегий исходя из различных характеристик конфликтной ситуации.

1.2. Характеристика подросткового возраста

Согласно периодизации, подростковый возраст продолжается с 10-11 до 14-15 лет. Начало и конец этого периода индивидуальны и зависят от особенностей каждого человека в отдельности. В рамках школьной программы этот период совпадает с обучением в 5-9 классах. Этот период находится между детством и юностью [39].

Ведущей деятельностью подростка является общение со сверстниками в различных видах деятельности. Основными новообразованиями возраста являются чувство взрослости и самоутверждение, происходит самосознание себя как личности с присущими ей качествами [21].

В это время организм ребенка быстро меняется, что оказывает огромное влияние на все сферы развития ребенка – его физиологию, психическое и социальное развитие. У подростка меняется характер мышления. Социальное развитие в этот период развивается по двум полюсам: обретение самостоятельности в противовес зависимости от родителей и установление отношений со сверстниками [38].

На этом этапе происходят различные закономерные физиологические изменения. За короткий срок рост ребенка может увеличиваться на 5-7%, что считается довольно быстрым и заметным изменением. Одновременно с этим внутренние органы развиваются немного медленнее, из-за чего у детей может возникать недостаток кровоснабжения во всех тканях организма, в том числе и тканях мозга. Это может влиять на общее самочувствие ребенка, так как он может испытывать симптомы затрудненного дыхания и скачки кровяного давления.

Со стороны нервной системы проявляется излишняя чувствительность к раздражителям, особенно сильным или воздействующим длительное время. Поэтому нервная система чаще переходит в состояния торможения или сильного возбуждения.

Все это происходит одновременно с периодом полового созревания, когда у детей происходит перестройка гормонального фона, формирование вторичных половых признаков.

Физиологические изменения находят свое проявление в психическом состоянии ребенка:

- дети одного возраста могут находиться на разных этапах физиологической зрелости, что подталкивает их к сравнению себя с другими;
- физиологические изменения выражаются в поведении быстрой утомляемостью, наступлением периодической вялости или апатии, раздражительностью и неуравновешенностью;
- повышенная утомляемость подростков, особенно в конце дня.

Также нужно обратить внимание на течение кризиса возрастного развития в подростковом возрасте – кризисе полового созревания. Этот кризис самый продолжительный из детских возрастных кризисов. Длительность в большинстве случаев составляет более одного года. Пик кризиса чаще всего приходится на тринадцатый год жизни. Этот возрастной скачок обусловлен быстрой сменой ситуации развития: подросток не успевает овладеть своей

эмоционально-чувственной сферой в условиях изменения телесной организации и требований общества к социальному статусу подростка. К этим изменениям прибавляется усложнение системы социальных отношений и увеличение самосознания и рефлексии [36].

Этот кризис раскрывается и разрешается в ведущей деятельности подростка, в социально-деятельностных процессах. К ним можно отнести деятельность по реализации новых социальных потребностей подростка, творческую, предметную деятельность. Положительно на течение кризисной ситуации влияет коллективная деятельность подростков, отрицательно повлиять может неверно организованный педагогический процесс [8].

Также в это время видоизменяются отношения между ребенком и средой. Обусловлено это качественными сдвигами в развитии самосознания подростка, что в свою очередь происходит из-за изменений в структуре личности. Центральным и специфическим новообразованием подросткового возраста принято считать стремление к взрослости. У ребенка модифицируется представление о себе, появляется чувство взрослости. Конечно, ребенок не ощущает полноценной взрослости, но стремится доказать эту самую взрослость окружающим и отвергает свою принадлежность к миру детей. Это проявление новой жизненной позиции подростка к окружающему миру, окружающим людям и к самому себе. Эта особенность влияет и на отношения с близкими, родителями. Ребенок начинает отдаляться, требует уважения личных границ и независимости [36].

Изменения в мыслительной сфере подростка проявляется в развитии способности к абстрактному мышлению и расширению временной перспективы [24].

Что касается возрастных психических новообразований подросткового возраста, сюда можно отнести развитие центральных новообразований на фоне развития ведущей деятельности, которая охватывает все стороны субъективного развития. В моральной сфере присутствуют особенности: у

подростка происходит переоценка нравственных ценностей, вместе с наличием устойчивых моральных взглядов, независимых от случайных влияний. Вместе с этим моральные принципы подростка не имеют твёрдой опоры в моральных убеждениях. Так что они могут легко изменяться под влиянием окружающих. Наиболее часто этими окружающими могут выступать сверстники или взрослые. А условием, повышающим устойчивость выступает идеал, некий собирательный образ [29].

В формировании характера подростков появляются волевые черты характера. При этом они не различают границы приемлемых и неприемлемых проявлений. Например, проявления грубости считают мужественностью, импульсивность – решительностью. На ряду с этим развивается чувство собственного достоинства, дружеская привязанность и, нередко, симпатия [23].

Также в подростковом возрасте происходят изменения в познавательных процессах:

- восприятие подростка становится более избирательным и целенаправленным, подросток все больше анализирует реальность;
- внимание подростка можно охарактеризовать не только объёмом, но и избирательностью произвольности и преднамеренностью;
- память подростка также увеличивается за счёт логического осмысления и становятся более системой, точной;
- в подростковом возрасте ребёнок всё чаще обращается к творчеству. Однако по сравнению с воображением взрослого, воображение подростка менее продуктивно;
- в подростковый период с каждым годом способность к абстрактному мышлению увеличивается, также увеличивается его самостоятельность. Это связано с изменением характера учебной деятельности, требующей высокого уровня организации [10].

Социальная ситуация развития в этом возрасте характеризуется следующим: подросток продолжает находиться в тех же условиях что и ранее. При этом у него появляются новые ценностные ориентиры. Семейные отношения сталкиваются подростковым желанием независимости. Школьная ситуация меняется и становится местом активного взаимодействия со сверстниками.

Общение подростков друг с другом качественно отличается от общения со взрослыми:

- разнообразнее коммуникативные действия, некоторые даже не встречаются в общении со взрослыми;
- яркая эмоциональная насыщенность и раскованность;
- нестандартность и нерегламентированность общения;
- непредсказуемость используемых средств общения;
- преобладание инициативных действий над ответными – ребенку важнее собственное действие, а инициатива сверстника часто не поддерживается. Из-за этого часто возникают конфликты [28].

Согласно Стенли Холлу, подростковый возраст имеет в себе содержательно негативные характеристики, такие как: трудновоспитуемость, конфликтность, эмоциональная неустойчивость [10].

Также в подростковом возрасте, ребенок стремится занять удовлетворяющее его положение в группе сверстников. Это стремление часто сопровождается высокой конформностью к нормам и ценностям референтной группы. Эти аспекты могут создавать опасность при нахождении ребенка в асоциальном сообществе.

В подростковый период поведению ребенка все еще присущи черты младшего возраста, так как этот период является переходным между детством и юностью. Например, реакция отказа – ответ на изменение условий жизни, ранее привычных подростку. Он может отказываться от выполнения домашних обязанностей, домашней работы и учебы в общем [20].

Подросток также может протестовать – отказываться делать то, что от него требуют. К этому относятся прогулы, побег из дома и даже кражи. Распространена и реакция имитации. Подросток подражает взрослым или собственному идеалу. Реакция компенсации проявляется в желании восполнить неуспешность в одном виде деятельности успешностью в другой. При реакции гиперкомпенсации подросток старается добиться успеха в деятельности, в которой он наиболее неуспешен.

По мнению И.С. Кона одна из главных тенденций подросткового возраста — это переориентация на общение с ровесниками. Это переориентация может происходить по-разному: медленно, быстро, скачкообразно [20].

Само общество подростков имеет свои психологические функции.

Во-первых, общение со сверстниками — это очень важный специфический канал информации, через который подростки узнают большинство необходимых вещей, которые они не могут узнать от взрослых.

Во-вторых, подростковое общество можно представить как специфический вид деятельности и межличностных отношений. Они вырабатывают у ребёнка необходимые навыки социального взаимодействия, а также умение подчиняться, коллективной дисциплине. При этом общество учит его также и отстаивать собственные права и интересы. В отсутствие сверстников эти качества могут не выработаться.

В-третьих, общество служит специфическим видом эмоционального контакта. Подросток осознает свою групповую принадлежность, получает помощь от сверстников, и сохраняет своё эмоциональное благополучие.

Отношения со сверстниками находится в центре жизни подростка. Они во многом определяют остальные стороны его поведения и деятельности. Сами эти отношения базируются на уважение личного достоинства равенства, честности, готовности прийти на помощь. Нормативность в подростковом

обществе формируется стихийно с присущим подросткам максимализмом [30].

Социализация как процесс наиболее интенсивно проходит именно в подростковом возрасте, поэтому большое значение для развития коммуникативной сферы имеет прежде всего общение со сверстниками. Сверстниками являются не только одноклассники, но и обучающиеся на 2-3 года старше и младше. Те, кто старше являются для подростков наиболее значимыми лицами [31].

Но важно не только взаимодействия со сверстниками, но и признание личности подростка. Желание быть признанным в референтной группе может вызвать отклонение в социализации и личностном росте. Коммуникация со сверстниками и ровесниками особенно значимо в периоды социальных изменений, когда появляется новый общественный идеал или ценности.

В это же время подростки начинают оказывать сопротивление по отношению к родителям. Подростки начинают активно отстаивать свои права на самостоятельность отказываются от выполнения различных домашних дел.

Возрастные особенности оказывают большое влияние на конфликтность человека на том, или ином этапе взросления. В подростковом возрасте человек как правило наиболее конфликтен, в сравнении с остальными периодами жизни. Причиной этому становится, в первую очередь кризис подросткового возраста.

Подросток предрасположен как к межличностному, так и внутриличностному конфликту, которые возникают из-за неопределенности, низкой самооценки, постоянных стрессов, положения в группе сверстников.

Повышенная конфликтность выражается в повышенном уровне вербальной агрессии, то есть в выражении отрицательных эмоций и чувств с помощью словесных ответов. Невербальная агрессия также присуща подросткам, это проявляется в большом количестве школьных драк и стычек, постоянного желания школьников решить разногласия физически.

Поэтому подростковый возраст считается периодом психологического взросления и полового созревания ребёнка. Практически все сферы жизни ребенка претерпевают сильные изменения. Ситуация вынуждает ребенка отстаивать свои интересы, права, независимость. При этом личность все еще формируется и изменяется. Ее важной составляющей является желание самоутвердиться через самостоятельное выражение мнения, принятие решений, стремлении найти свое место в окружающем мире и обществе, особенно обществе сверстников.

Еще одной важной характеристикой подросткового возраста можно считать выраженность коллективизма и товарищества что четко прослеживается в принятии норм и правил в коллективе сверстников. Меняя коллектив, подросток легко может поменять мнение, убеждения, ведь он очень сильно подвержен влиянию и авторитету коллектива.

Исходя из вышеизложенного можно сделать вывод, что подростковый возраст является важным периодом в формировании как коммуникативной компетентности, так и конфликтной. Именно в это время поведение подростка характеризуется конфликтностью и агрессивностью, а отсутствие конструктивных способов разрешения конфликтов только усугубляет ситуацию.

1.3. Теоретические аспекты психолого-педагогического сопровождения

Современные подходы к понятию «сопровождение» чаще всего базируются на его определении как поддержки, содействия, сотрудничества, метода и создания условий деятельности.

Подход к сопровождению как деятельности, обеспечивающей помощь в ситуации жизненного выбора, вхождению в «зону развития» рассматривался Е.И. Казаковой и А.П. Тряпицыной. Сопровождение как «помощь ребенку в реализации самостоятельного выбора своего жизненного пути» рассматривали Г. Брадиер, Р.В. Овчарова, И. Розман [1, с. 17].

Некоторые авторы определяют сопровождение как процесс. Например, Н.С. Глуханюк, Э.Ф. Зеер, А.К. Маркова определяют психологическое сопровождение как целостный процесс, включающий операциональное поле развития, становления и коррекции личности. По мнению А.К. Марковой в процесс сопровождения включаются этапы диагностики, сбора информации о методах решения, консультацию на этапе принятия решения, помощь на этапе реализации. С точки зрения В.А. Сластенина сопровождение – «процесс заинтересованного наблюдения, консультирования, личностного участия, поощрения максимальной самостоятельности ученика в проблемной ситуации при минимальном по сравнению с поддержкой участия педагога» [1, с. 17].

Также существует подход к определению сопровождения как сотрудничества, такой позиции придерживается О.Е. Кучерова. В этом подходе подчеркивается необходимость объективной помощи педагога обучающемуся, и самостоятельности обучающегося в решении задач [1].

Сопровождение как форму профессиональной деятельности, направленную на создание условий для личностного развития и самореализации воспитанников, развития их самостоятельности и уверенности в ситуациях жизненного выбора определяют Е.К. Исакова, Д.В. Лазаренко и С.В. Сильченкова. По мнению М.Р. Битяновой

сопровождение – проектирование образовательной среды исходящее из необходимости максимального раскрытия возможностей и личностного потенциала ребенка. В этом подходе сопровождение опирается на возрастные нормативы развития, новообразования как критерии адекватности образовательных воздействий, приоритетность потребностей, целей и ценностей самого обучающегося [1].

Из описанных выше определений можно обобщить значение психолого-педагогического сопровождения как процесс взаимодействия специалиста и психически здоровых людей, направленный на создание условий для личностного развития, формирование различных компетенций, поддержку в трудных жизненных ситуациях.

Большинство программ сопровождения базируются на общих методологических основаниях. Строя сопровождение на основе личностно-ориентированного подхода К. Роджерса главное значение придается потребностям, целям и ценностям развития личности конкретного ребенка [1].

Антропологическая парадигма Б.С. Братуся, Е.И. Исаева, В.И. Слободчикова предполагает целостный подход в рассмотрении ситуации развития ребенка в контексте его связей и отношений с окружающими людьми [1].

Концепция психического и психологического здоровья детей И.В. Дубровиной рассматривает как предмет работы педагога-психолога в образовании проблемы развития личности в условиях конкретного образовательного пространства, которые влияют на психологическое здоровье, отдает приоритет профилактике возникновения трудностей через изменение образовательного пространства [1].

Парадигма развивающего образования В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина основывается на необходимости проектирование системы образования, которая обеспечивает развитие фундаментальных способностей и личностных качеств [1].

Теория педагогической поддержки О.С. Газмана опирается на необходимость сопровождения процесса индивидуализации личности, создания условий для самоопределения, самоактуализации и самореализации. Достигается это через субъект-субъектные отношения, равный и взаимовыгодный обмен личностными смыслами и опытом [1].

Проектный подход в организации психолого-медико-социального сопровождения М.Р. Битяновой ориентирует на создание в образовательной среде условий для кооперации субъектов образовательного процесса при решении проблемной ситуации [1].

На актуальность сопровождения обучающихся в адаптационные периоды указывают многие специалисты, такие как М.Р. Битянова, И.В. Дубровина [14].

Важным аспектом психолого-педагогического сопровождения в современных условиях является уделение внимания родителям и педагогам, как участникам образовательного процесса. Родители, не имея специальных знаний в области педагогики и психологии часто руководствуются жизненным опытом, поэтому важным направлением в работе с ними считается психологическое просвещение [7].

Последовательность действий при проектировании программы психолого-педагогического сопровождения:

1. Определение целевой аудитории (по запросу или исходя из результатов диагностики).
2. Определение уровня – индивидуальный, групповой, коллективный, организационный.
3. Формулирование целей и задач программы.
4. Выбор пространственно-временных условий (краткосрочная или пролонгированная программа).

5. Определение основных форм работы (определение субъектов, нуждающихся в неотложной помощи, поддержке, коррекции, развивающей работе и выбор вида программы по ведущей форме сопровождения).

Цели психолого-педагогического сопровождения достигаются через функции сопровождения. Информационная функция раскрывается в оповещении всех заинтересованных лиц о формах и методах сопровождения. К заинтересованным лицам относятся педагоги, администрация, родители и законные представители обучающихся. Эта функция обеспечивает прозрачность процесса сопровождения, делая всех включенных в сопровождение активными участниками.

Направляющая функция определяет педагога-психолога как ведущего или куратора, координирующего процесс сопровождения и обеспечивающего согласованность действий всех участников сопровождения для эффективного и системного процесса сопровождения.

Развивающая функция организуется через деятельность педагогов, педагога-психолога. Педагоги используют развивающие технологии обучения и воспитания в практике работы, а педагог-психолог использует развивающие дополнительные занятия с обучающимися во внеурочное время [1].

В рамках сопровождения психологическая служба и педагог-психолог используют различные направления деятельности. Консультативная деятельность – оказание помощи обучающимся, их родителям и законным представителям и другим участникам образовательного процесса в вопросах обучения, воспитания и развития через психологическое консультирование. В консультировании могут использоваться дискуссионные методы, игровые методы и сенситивный тренинг.

При работе с детьми чаще всего используются методы арт-терапии, игровой терапии, сказкотерапии, которые могут проводиться как в индивидуальной, так и групповой форме.

Наиболее эффективными способами работы с родителями являются не отдельные занятия, а систематическая и постоянная работа для повышения психологической компетентности. Для этого проводится информирование на школьных собраниях, разработка специальных рекомендаций, проведение психологических тренингов взаимодействия родителей и детей.

Работа с педагогами может строиться через социально-психологические тренинги, которые наиболее эффективно помогают соотносить рефлексию собственного поведения с поведением других участников.

Одним из важных видов деятельности также является психологическая диагностика участников образовательного процесса для получения информации об уровне психического развития обучающихся, выявления индивидуальных особенностей и трудностей участников образовательного процесса. Для диагностики используются методы прямого и косвенного наблюдения, объективные методы, опросные и экспериментальные. Начинается диагностика со сбора данных, далее проводится анализ и интерпретация полученных результатов, составление психологического диагноза и прогноза.

Коррекционная и развивающая работа представляет собой систему работы с обучающимися испытывающими трудности в обучении или адаптации. В коррекционной работе психолог ориентируется на эталон психического развития, тогда как в развивающей работе – на средневозрастные нормы развития для создания условия, в которых обучающийся сможет подняться на оптимальный для него уровень развития.

В рамках психологического просвещения педагог-психолог формирует у населения положительные установки к психологической помощи, научные представления о психологической науке, информирует население по вопросам психологического знания, формирует устойчивую потребность в применении и использовании полученных знаний для собственного развития.

По мнению Р.В. Овчаровой, психологическое сопровождение – вся система профессиональной деятельности психолога, направленная на создание социально-психологических условий для эмоционального благополучия, успешного развития, воспитания и обучения ребенка в ситуациях социально-педагогических взаимодействий, организуемых в рамках образовательного учреждения. При этом ребенок является активным участником взаимодействия. В психолого-педагогическое сопровождение подростков включаются все субъекты педагогического процесса – педагоги, социальный педагог, родители, узкие специалисты [26].

Педагоги являются трансляторами общекультурных и социальных ценностей, их роль носит формирующий характер. Родители являются носителями социокультурных ценностей и выполняют регулирующую функцию. Психолог участвует в развитии как сопровождающий, создает условия для продуктивного движения ребенка по тем путям, которые он выбрал сам и на которые его ориентировали педагоги и родители. Важнейшим принципом сопровождения является принцип безусловной ценности внутреннего мира каждого ребенка, приоритетность потребностей его развития.

Технология психологического сопровождения – комплекс взаимосвязанных и взаимообусловленных мер, представленных различными технологиями, которые осуществляются всеми субъектами образовательного процесса для обеспечения оптимальных социально-психологических условий с целью сохранения психического здоровья и полноценного развития личности ребенка. Технология должна содержать в себе целесообразное сочетание определенных методов. Метод – совокупность способов и приемов решения практической психологической задачи.

Направлениями работы профессиональной деятельности психолога в рамках сопровождения, по мнению Р.В. Овчаровой являются:

- психопрофилактическая работа – своевременное предупреждение возможных нарушений в становлении личности;
- психодиагностическая работа – углубленное психолого-педагогическое изучение ребенка, выявление его индивидуальных особенностей и причин нарушений в развитии;
- развивающая и коррекционная работа – активное воздействие педагога-психолога на развитие личности и индивидуальности обучающегося, помощь педагогам в достижении индивидуализации воспитания и обучения;
- консультативная работа – консультирование обучающихся и родителей, педагогов по вопросам развития, обучения и воспитания.;
- психологическое сопровождение – вся система работы педагога психолога, включающая первые четыре направления [26].

Содержательные направления работы, по мнению Р.В. Овчаровой включают:

- психодиагностику личности и социально-педагогической ситуации развития;
- организацию воспитательно-образовательных взаимодействий с проблемной личностью, нуждающейся в помощи;
- социально-психологическую помощь и поддержка личности в кризисных ситуациях;
- коррекцию отношений, способов социального действия, посредничество в творческом развитии личности и группы [26].

В рамках этих направлений педагог-психолог выполняет различные функции:

- образовательно-воспитательную – целенаправленное психолого-педагогическое влияние на поведение и деятельность детей и взрослых, психологизация педагогов и родителей, использование возможностей личности ребенка как субъекта собственного развития;

- диагностическую – изучение индивидуально-типологических, личностных, возрастных особенностей обучающихся, социально-психологических факторов и условий их воспитания, обучения и развития;
- организаторскую – организация общения и деятельности детей и взрослых в профессиональной деятельности, обеспечение взаимодействия специалистов образовательной организации и родителей в решении психологических проблем ребенка;
- прогностическую – участие в программировании, прогнозировании и проектировании педагогического процесса, разработка критериев его результативности;
- предупредительно-профилактическую – учет психологических механизмов предупреждения и преодоления негативных влияний, оказание психологической поддержки и сопровождения;
- организационно-коммуникативную – включение добровольных помощников в социально-психологическую работу, руководство деловыми и личностными контактами, налаживание взаимодействия [26].

При работе с подростками приоритетными содержательными направлениями являются обучение подростков социально-психологическим навыкам, профилактика зависимых состояний и формирования критического отношения к таким состояниям, помощь в создании жизненной стратегии и выборе профессии.

Существует множество вариантов средств оценки эффективности психолого-педагогического сопровождения. По мнению Д. Киркпатрика для определения эффективности используются следующие общие критерии:

- реакции – измерение впечатлений участников;
- научение – измерение объема освоенного материала;
- поведение – измерение воплощения результатов в повседневной жизни;

– результаты – измерение результатов улучшения количественных и качественных характеристик [1].

Критерии эффективности сопровождения субъектов образования:

– педагогическая эффективность – отсутствие неуспевающих обучающихся, профессиональное самоопределение, активное участие обучающегося в жизни школы, творческое отношение к делу, инициативность, отсутствие признаков девиантного поведения, бесконфликтное взаимодействие с другими участниками образовательного процесса;

– психологическая эффективность – субъективное ощущение комфорта у субъектов образовательного процесса, гармоничность межличностных отношений, развитие психологической компетентности и личностно и профессионально значимых качеств;

– медицинская эффективность – сохранение психического и физического здоровья субъектов образовательного процесса.

Таким образом, существует большое количество моделей психолого-педагогического сопровождения, но каждая из них направлена на помощь и поддержку всех субъектов образовательного процесса. В ходе сопровождения используются все основные направления деятельности практического психолога в образовании с учетом специфики выявленных проблем.

Проанализировав существующие модели психолого-педагогического сопровождения, мы сделали вывод что модель сопровождения Р.В. Овчаровой охватывает необходимые направления работы с подростками – профилактическое, психодиагностическое, коррекционно-развивающее, консультативное. Данная модель позволяет выстроить работу с подростками через их активное участие, включение в процесс сопровождения педагогов и родителей через психологическое просвещение и консультирование.

Выводы по Главе 1

Конфликтная компетентность является частью коммуникативной компетентности и играет важную роль в социализации личности. В подростковом возрасте на первый план выходит интимно-личностное общение со сверстниками. Поэтому этот период является важным в формировании как коммуникативной, так и конфликтной компетентности. Именно в это время подросток склонен к проявлению агрессии и вступлению в конфликты. Вместе с этим из-за отсутствия знаний и навыков их урегулирования возникает множество сложностей.

Конфликтную компетентность можно описать как отсутствие боязни конфликта, осознание значимости конфликтной компетентности, стремление к овладению ею; знания о феномене конфликта и конфликтной компетентности; рефлексия своего поведения в конфликте; овладение технологией ведения переговоров и стратегий поведения в конфликте. Большой акцент делается именно на практические умения, поэтому развитие конфликтной компетентности происходит в реальных ситуациях общения, решения конфликтов. Эффективным способом включения подростка в такую деятельность является психолого-педагогическое сопровождение, где участники обучаются необходимым теоретическим знаниям и практическим умениям в форме тренинговых занятий.

Для сопровождения конфликтной компетентности подростков нами была выбрана модель сопровождения Р.В. Овчаровой, которая выделяет сопровождение как основную деятельность педагога-психолога, включающую психопрофилактическое, психодиагностическое, коррекционно-развивающее и консультационное направления работы психолога. Модель предполагает прямую работу с обучающимися, а также включения в процесс сопровождения родителей и педагогического коллектива [26].

ГЛАВА 2. РАЗРАБОТКА И РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОГРАММЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ КОНФЛИКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПОДРОСТКОВ

2.1. Организация исследования и результаты констатирующего эксперимента

Основываясь на психологическую характеристику подросткового возраста и характеристику конфликтной компетентности, мы выделили следующие задачи исследования:

1. Определить уровень конфликтности и количество предпочитаемых стратегий поведения в конфликте на начало исследования.
2. Проанализировать полученные результаты.
3. Представить программу психолого-педагогического сопровождения конфликтной компетентности подростков.
4. Определить уровень конфликтности и количество предпочитаемых стратегий поведения в конфликте на конец исследования.

База исследования: общеобразовательная школа Красноярского края.
Выборка исследования: обучающиеся пятого класса в количестве 30 детей.

Этапы исследования:

1. Подготовка бланков диагностических методик, организация места, времени и условий проведения диагностик.
2. Проведение констатирующей диагностики и обработка результатов.
3. Анализ и интерпретация результатов констатирующей диагностики и обоснование разработки программы психолого-педагогического сопровождения.
4. Представление программы психолого-педагогического сопровождения конфликтной компетентности подростков.

5. Проведение контрольной диагностики после апробации представленной программы.

6. Обобщение и представление результатов исследования.

Для реализации первой задачи исследования нами были подобраны методики для исследования конфликтной компетентности подростков. При подборе методик мы опирались на модель конфликтной компетентности О.В. Пашковой, где конфликтная компетентность представлена личностными качествами индивида, когнитивным блоком и поведенческим блоком [40].

Методика диагностики личностной агрессивности и конфликтности (Е.П. Ильин, П.А. Ковалев) определяет три показателя: позитивная и негативная агрессивность, обобщенный показатель конфликтности. Методика включает 80 утверждений. Испытуемому необходимо при согласии с утверждением в бланке ответов в соответствующем квадратике поставить знак «+» (да), при несогласии – знак «-» (нет) [3].

Ответы на вопросы соответствуют 8 шкалам: «вспыльчивость», «наступательность», «обидчивость», «неуступчивость», «компромиссность», «мстительность», «нетерпимость к мнению других», «подозрительность». За каждый ответ «да» или «нет», совпадающий с ключом, начисляется 1 балл. По каждой шкале испытуемые могут набрать от 0 до 10 баллов.

Сумма баллов по шкалам «наступательность», «неуступчивость» дает суммарный показатель позитивной агрессивности субъекта. Позитивная агрессивность в повседневной жизни помогает людям добиваться желаемого, отстаивать свои идеи и точку зрения, переубеждать собеседника и не перенимать чужую точку зрения. Сумма баллов, набранная по шкалам «нетерпимость к мнению других», «мстительность», дает показатель негативной агрессивности субъекта. Сумма баллов по шкалам «бескомпромиссность», «вспыльчивость», «подозрительность», «обидчивость», дает обобщенный показатель конфликтности.

Методика «Как вы действуете в условиях конфликта», (метафорический вариант, В.П. Пугачев) используется для определения предпочитаемых стратегий поведения в конфликтах. Предлагается 35 пословиц, в которых отражены различные стратегии, используемые для разрешения конфликтов [3].

Использование диагностического материала в форме метафор нацелено на снижение стереотипов, самоидеализации, квазиответов. В методике оцениваются пять стратегий: избегание, конкуренция, приспособление, компромисс, сотрудничество. Испытуемому необходимо поставить один из трех ответов, в зависимости от степени согласия и использования пословицы в жизни: «да» или «+»; «нет» или «-»; «трудно сказать» или «?».

В подростковом возрасте повышается интерес к самопознанию, поэтому предоставление возможности узнать что-то новое о себе может заинтересовать их даже если необходимо пройти не слишком захватывающий тест. Правильное преподнесение материала методик подросткам играет важную роль и в достоверности полученных данных [23].

Констатирующая и контрольная диагностики были проведены на двух группах: экспериментальной и контрольной. Для получения наиболее достоверных данных при формировании групп мы руководствовались набором характеристик, которые могут повлиять на их реакцию в эксперименте: возраст, пол, уровень конфликтности, диапазон стратегий поведения в конфликте. Это позволило сделать группы максимально схожими по составу испытуемых: обучающиеся пятого класса 11-12 лет, представленность обучающихся мужского и женского пола в равном соотношении в каждой группе, примерно одинаковый уровень конфликтности и диапазон стратегий поведения в конфликте. Далее представлены результаты констатирующей диагностики в обеих группах.

Больше половины участников экспериментальной группы имеют средний уровень позитивной агрессивности по методике диагностики

личностной агрессивности и конфликтности (Е.П. Ильин, П.А. Ковалев), что показано на Рисунке 1.

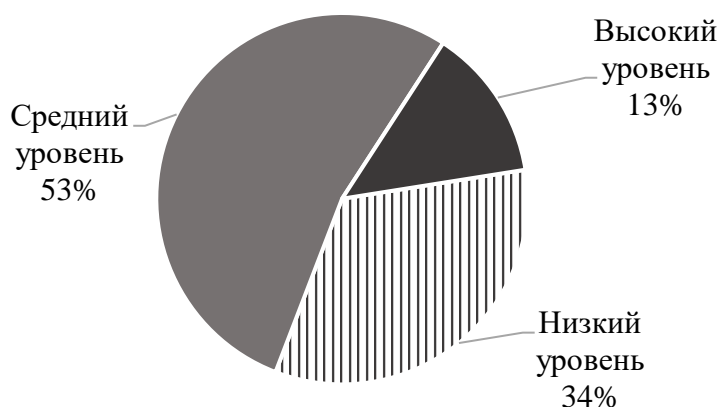


Рисунок 1. Распределение обучающихся экспериментальной группы по уровню позитивной агрессивности

Результаты экспериментальной группы по методике диагностики личностной агрессивности и конфликтности (Е.П. Ильин, П.А. Ковалев) по показателю негативной агрессивности представлены на Рисунке 2. Большинство участников имеют средний уровень негативной агрессивности. Это может свидетельствовать о склонности подростков неконструктивно использовать агрессию в повседневных ситуациях общения.

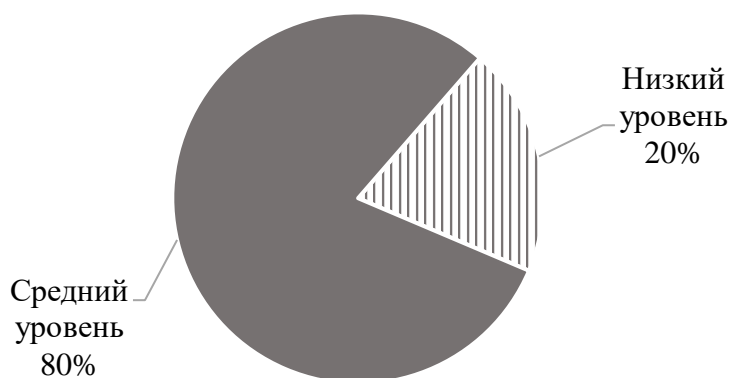


Рисунок 2. Распределение обучающихся экспериментальной группы по уровню негативной агрессивности

По показателю конфликтности большинство участников экспериментальной группы имеют средний уровень конфликтности, низкий уровень конфликтности не выявлен ни у одного участника, что показано на Рисунке 3. По этим результатам можно сделать вывод о склонности подростков вступать в конфликты и являться их инициаторами.

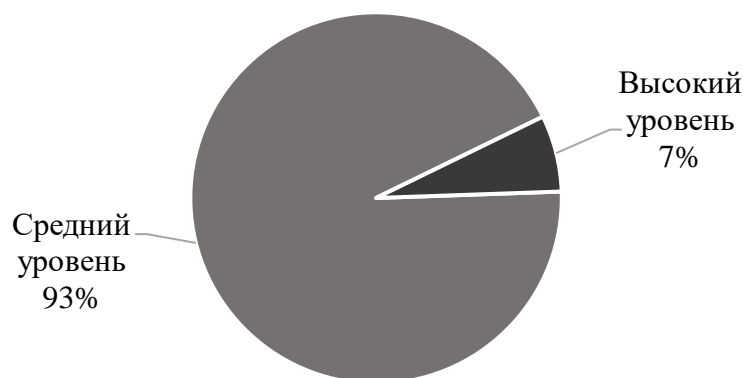


Рисунок 3. Распределение обучающихся экспериментальной группы по уровню конфликтности

Результаты диагностики экспериментальной группы по методике «Как вы действуете в условиях конфликта» представлены на Рисунке 4. Большинство участников придерживаются 1-2 стратегий. Такие результаты показывают низкую осведомленность подростков о стратегиях поведения в конфликтах, а также практических навыков поведения в конфликтах. В ситуациях общения использование 1-2 стратегий сужает возможности конструктивного решения конфликтов, так как каждая из стратегий показывает наибольшую эффективность в различных ситуациях.

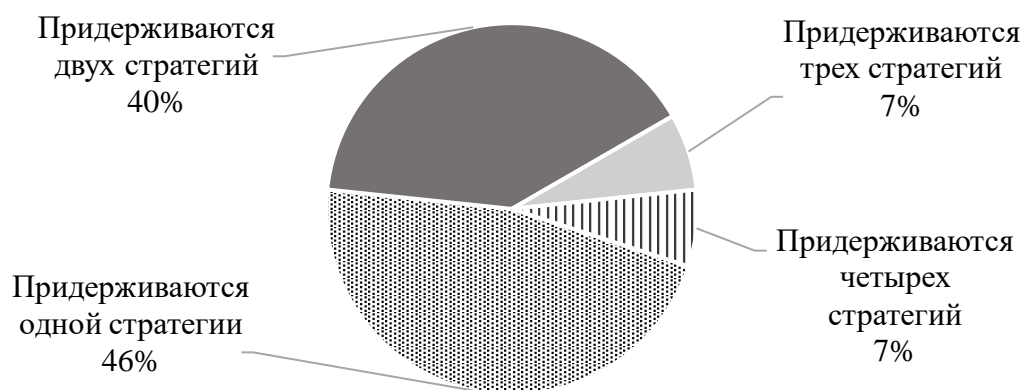


Рисунок 4. Распределение обучающихся экспериментальной группы по количеству стратегий поведения в конфликте

Среди экспериментальной группы самой предпочитаемой стратегией оказалась стратегия «медвежонок», на втором месте «акула» и «лиса», на третьем – «сова», на последнем месте – «черепаха» что показано на Рисунке 5. Предпочитаемая стратегия «медвежонок» говорит о склонности к сглаживанию конфликтов ради принятия в коллективе, стратегия «акула», наоборот, говорит о стремлении к достижению целей без ориентации на сохранение отношений. Разница между самой предпочитаемой стратегией и самой избегаемой составляет 4%.

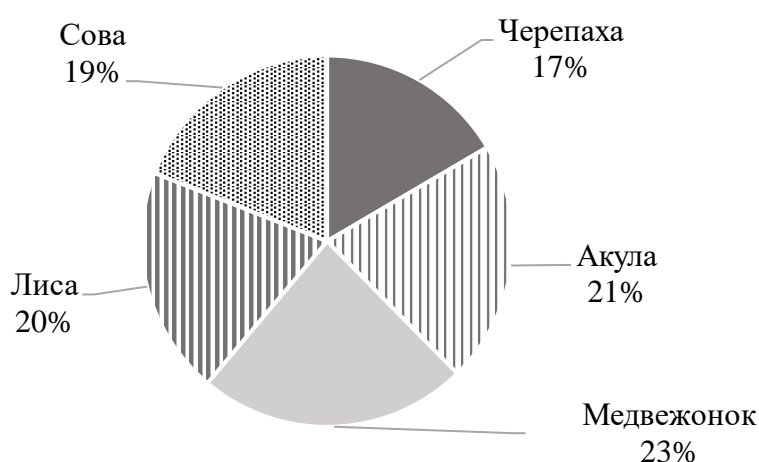


Рисунок 5. Распределение предпочитаемых стратегий поведения в конфликте в экспериментальной группе

Результаты контрольной группы по методике диагностики личностной агрессивности и конфликтности (Е.П. Ильин, П.А. Ковалев) по показателю позитивной агрессивности представлены на Рисунке 6. Большинство участников имеют средний уровень позитивной агрессивности.



Рисунок 6. Распределение обучающихся контрольной группы по уровню позитивной агрессивности

Больше половины участников контрольной группы имеют средний уровень негативной агрессивности, что представлено на Рисунке 7. Это говорит о склонности подростков к мстительности и нетерпимости к мнению окружающих.

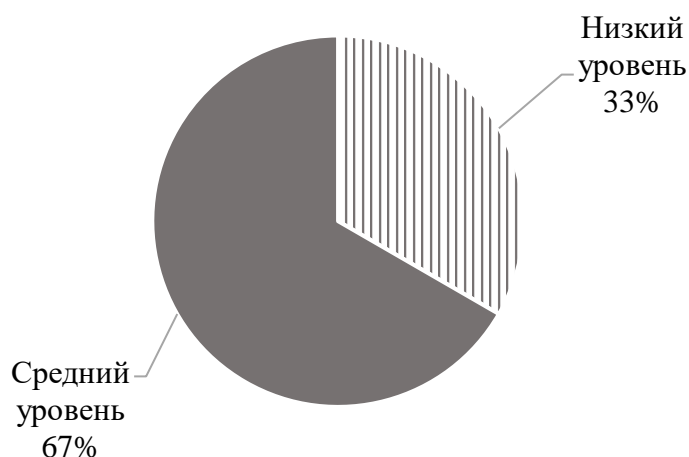


Рисунок 7. Распределение обучающихся контрольной группы по уровню негативной агрессивности

Больше половины участников контрольной группы имеют средний уровень конфликтности, что показано на Рисунке 8. Средний уровень конфликтности говорит о склонности подростков к частому вступлению в конфликты.

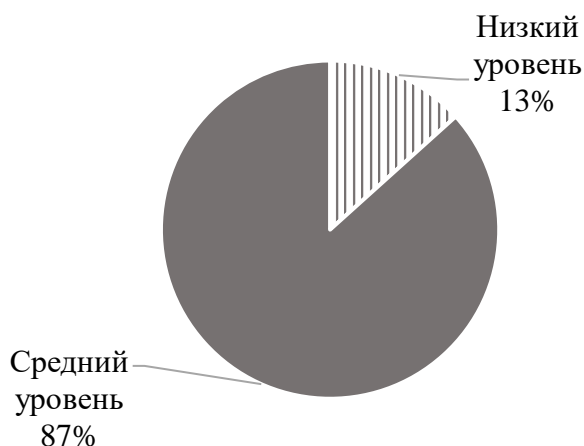


Рисунок 8. Распределение обучающихся контрольной группы по уровню конфликтности

Результаты диагностики по методике «Как вы действуете в условиях конфликта», (метафорический вариант, В.П. Пугачев) контрольной группы представлены на Рисунке 9. Больше половины участников придерживаются одной стратегии. Это говорит о склонности подростков решать конфликты одним способом, без анализа и учета характеристик конфликтной ситуации.

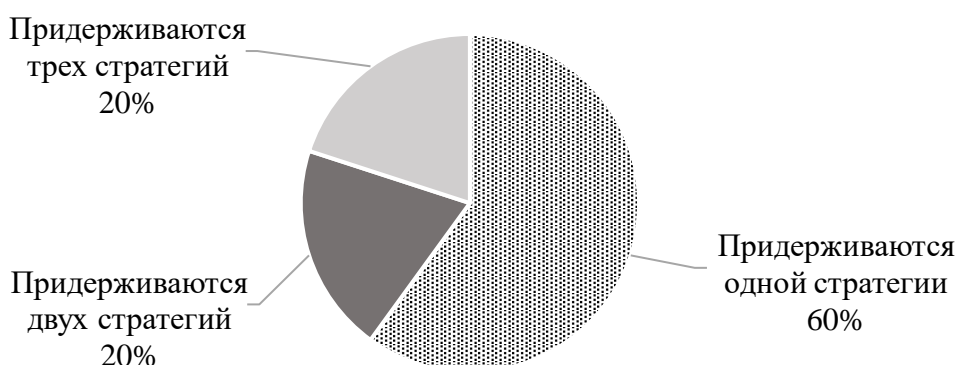


Рисунок 9. Распределение обучающихся контрольной группы по количеству стратегий поведения в конфликте

Предпочитаемые стратегии контрольной группы представлены на Рисунке 10. Самой предпочитаемой стратегией оказалась стратегия «медвежонок», на втором месте «акула», на третьем «черепаха», на четвертом – «сова», на последнем месте – «лиса». Стратегия «медвежонок» говорит о склонности к сглаживанию конфликтов, стратегия «акула», наоборот, говорит о стремлении к достижению целей без ориентации на сохранение отношений.

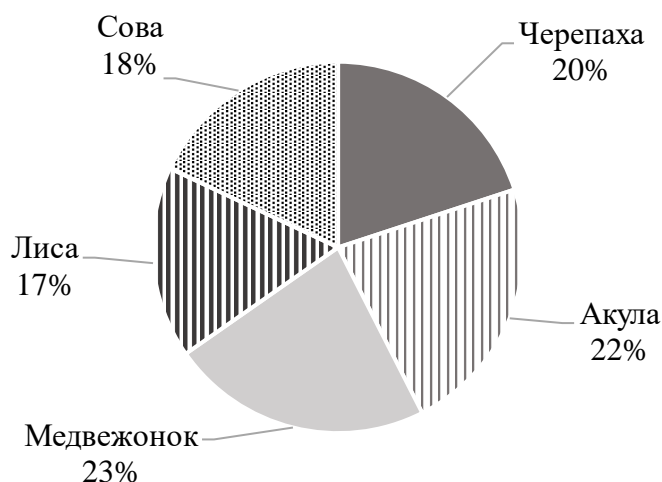


Рисунок 10. Распределение предпочитаемых стратегий поведения в конфликте в контрольной группе

По результатам диагностики экспериментальной группы можно увидеть, что 80% подростков имеют средний уровень негативной агрессивности, 93% имеют средний и 7% имеют высокий уровень конфликтности. Низкий уровень позитивной агрессивности замечен у 33%, средний у 53% и высокий у 13%. При этом 87% используют только 1-2 стратегии для решения конфликтов. Самой предпочитаемой стратегией в группе является «медвежонок», но остальным стратегиям в группе отдается не меньший приоритет.

В контрольной группе 67% подростков имеют средний уровень негативной агрессивности, 87% имеют средний уровень конфликтности. 73% имеют средний уровень позитивной агрессивности, 20% имеют низкий уровень и 7% – высокий уровень. 80% подростков используют 1-2 стратегии.

Самая используемая стратегия в группе «медвежонок», а остальные используются в чуть меньшем объеме.

Соотношение количества подростков со средним уровнем негативной агрессивности и конфликтности в обеих группах примерно одинаковое, чуть выше в экспериментальной группе, соотношение количества подростков, использующих 1-2 стратегии поведения в конфликтах в обеих группах выше 80%, в экспериментальной группе таких подростков больше на 7%. Это дает нам возможность сравнить показатели двух групп по итогам контрольной диагностики для определения эффективности представленной программы.

Такие результаты свидетельствуют об отсутствии знаний о стратегиях поведения в конфликтах, навыках конструктивной коммуникации, а также средней общей конфликтности по классу в обеих группах. Для того чтобы развить навыки конфликтной компетентности подростков нами была составлена программа психолого-педагогического сопровождения, представленная в параграфе 2.2.

Таким образом, для достижения цели исследования были выделены цель, задачи и этапы исследования, позволяющие последовательно проверить гипотезу в практической деятельности. Содержание представленной Программы сопровождения нацелено на развитие выявленных в ходе констатирующего эксперимента дефицитов.

2.2. Краткое описание программы психолого-педагогического сопровождения конфликтной компетентности подростков

Сопровождение, по модели Р.В. Овчаровой, являясь основным направлением работы и системой деятельности психолога, включает следующие направления работы: психологическое консультирование, психологическую профилактику, коррекционно-развивающую работу и психологическое просвещение [26].

По результатам констатирующего эксперимента, у подростков уже обнаружены дефициты в конфликтной компетентности, поэтому направлениями работы были определены психологическое консультирование, коррекционно-развивающая работа и психологическое просвещение. Профилактическое направление работы, как своевременное предупреждение возможных нарушений в становлении личности, эффективно использовать для недопущения неблагоприятного развития. В нашем случае наиболее эффективными и приоритетными направлениями будут являться коррекционно-развивающая работа, психологическое просвещение и консультирование.

Паспорт программы психолого-педагогического сопровождения конфликтной компетентности подростков

Предисловие

Актуальность программы

В процессе любого взаимодействия нормальным явлением является возникновение конфликтов, в большинстве случаев они негативно сказываются на всех участниках образовательного процесса. Поэтому важным навыком как на этапе школьной жизни, так и в будущем является способность выстраивать конструктивное взаимодействие и эффективно решать возникающие конфликты. В подростковом возрасте на первый план выходит межличностное взаимодействие, поэтому такие навыки особенно важны на

данном этапе взросления. Так как подросток находится между двумя возрастными группами, возникает множество сложностей, в том числе, и с межличностными отношениями. Подростку сложнее усваивать социальные роли, что порождает внешние и внутренние конфликты [41].

Данная программа дает возможность подросткам научиться анализировать конфликты, выявлять причины и последствия конфликтов, определить собственное поведение в конфликтах, склонность к конфликтам и собственные стратегии поведения в них, получить знания о причинах агрессии и на практике отработают приемы конструктивного разрешения конфликтов.

Пояснительная записка

Название программы: программа психолого-педагогического сопровождения конфликтной компетентности подростков.

Цель программы: повышение конфликтной компетентности подростков, расширение диапазона стратегий поведения в конфликте, формирование умения находить оптимальные пути решения конфликтов.

Задачи программы

Обучающие:

- познакомить с базовыми основами конфликтологии;
- обучить навыкам конструктивного решения конфликтов.

Развивающие:

- развивать способы конструктивного разрешения конфликтных ситуаций;
- расширить диапазон используемых стратегий поведения в конфликте.

Воспитательные:

- воспитывать познавательную активность, самостоятельность;
- способствовать формированию умения оценивать свое поведение;
- способствовать формированию коммуникативных компетенций.

Методологические основания и механизмы воздействия

Научно-методологическую основу при формировании программы составили исходные положения о принципах детерминизма, системности, развития и активности (Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубинштейн), концептуальные основы теории деятельности (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев), модель психолого-педагогического сопровождения Р.В. Овcharовой.

Нормативно-правовая основа программы регулируется рядом законодательных и нормативных правовых актов: Федерального Закона Российской Федерации от 29.12.2012 г. № 273 «Об образовании в Российской Федерации».

Программа содержит интерактивные и активные формы проведения занятий. В различных комбинациях на занятиях используются методы: мини-лекция с визуальным сопровождением, групповая дискуссия, работа в малых группах, элементы тренинга, проблемные лекции, групповое и индивидуальное психологическое консультирование. Групповая работа преобладает в связи со спецификой развиваемых навыков – конфликтная компетентность развивается именно во взаимодействии с другими людьми.

Использование тренинговых технологий в процессе обучения формирует у учащихся исследовательские навыки, критическое мышление, способность разрабатывать собственные стили поведения, приобретать практический опыт, развивать творческий и личностный потенциал [13]. Специально организованный интенсивный тренинг – один из наиболее удобных и доступных форм психологической групповой работы [16].

При разработке занятий использована схема: выбор модели тренинга и изучение развиваемой компетенции; выбор одной компетенции для развития; изучение психологических механизмов выбранной компетенции; моделирование упражнений для развития компетенции; выбор следующей компетенции для развития и повторное следование пунктам схемы [12].

Развивающее занятие с включением тренинга подчиняется последовательности этапов, которые гарантируют эффективность занятия, включенность каждого участника, планомерный переход от одного вида деятельности к другому и закрепление полученного материала:

1. Создание комфортной рабочей атмосферы: приветствие, знакомство, создание настроения на групповую работу.
2. Разминка для повышения активности участников.
3. Обозначение темы занятия, упражнений и их выполнение.
4. Рефлексия – анализ участниками собственной деятельности.
5. Подведение итогов о проделанной работе, поддержание активности для создания настроения на следующие занятия [37].

Метод круга способствует включению каждого участника в дискуссию, развитию групповой сплоченности и доверия. Большинство упражнений начинается и заканчивается в круге, что позволяет всем участникам внести свой вклад в групповой процесс. У ведущего, в свою очередь, появляется возможность оценивать степень включенности участников, услышать каждого и внести своевременные коррективы в работу.

Групповая дискуссия – это метод организации общения участников группы под руководством ведущего. Групповая дискуссия предполагает высказывание мнений, опирающихся на личные знания и опыт [25].

Работа в малых группах – метод обучения в небольших группах от двух до шести человек, когда участники группы вместе решают общую задачу. Самодиагностика направлена на активизацию процессов самопознания и самоанализа, дает дополнительную информацию для ведущего.

Техника рефлексии используется по-разному: для обдумывания собственной позиции либо групповой оценки заданий. Для ведущего программы рефлексия дает обратную связь о задании, групповом взаимодействии, чувствах и состоянии участников, их настроении на работу и возможности перехода к следующему этапу.

Принципы работы

- равноправное межличностное общение, доверие и взаимоуважение;
- постоянная обратная связь;
- самодиагностика с целью формулирования собственных личностно значимых проблем;
- гармонизация интеллектуальной и эмоциональной сфер – сочетание эмоционального напряжения и постоянной рефлексии переживаний;
- добровольное участие в программе и отдельных занятиях;
- постоянный состав группы;
- погружение, требующее организации работы крупными временными блоками;
- конфиденциальность;
- пространство, удобное для работы в малых группах [17].

Целевая аудитория и требования к участникам: обучающиеся 11-12 лет (5 класс).

Требования к подготовке ведущего

Программу реализует педагог-психолог, владеющий современными психолого-педагогическими технологиями, знающий особенности развития подросткового возраста, в том числе особенности детей с ОВЗ. Специалист должен уметь занимать позицию значимого взрослого, наставника, тренера, который управляет дискуссией, следит за ходом практической работы, активизирует и побуждает обучающихся к активной деятельности, проявлению фантазии и нестандартным идеям.

Условия работы по программе, количество часов

Объем программы составляет – 16,5 часов работы с обучающимися, 3 часа – с родителями, 3 часа – с педагогическим коллективом. Консультационная работа осуществляется по запросу. Занятия проходят 1 раз

в неделю по 90 минут (2 урока) в течение 11 недель. Режим занятий и их продолжительность, в том числе с использованием информационных средств, устанавливается согласно санитарным правилам и нормам. Учащиеся занимаются 1 раз в неделю по 1,5 часа. Развивающее направление программы предполагает работу в групповом тренинговом режиме.

Количество обучающихся в группе: 15-20 человек.

Материально-техническое обеспечение условий реализации программы: кабинет с возможностью организации тренингового режима (стулья по кругу, отсутствие препятствий для открытого общения), доска для записи, маркеры и бейджи по числу участников, печатный материал.

Сферы ответственности и обеспечение прав участников программы:

- согласие родителей на участие их детей в программе;
- соблюдение Конвенции о правах ребенка;
- соблюдение законов РФ;
- ведущий несет ответственность за психологическую атмосферу,

приемы и техники, используемые на занятиях.

Ожидаемые результаты:

- учащиеся научатся анализировать конфликтные ситуации и выбирать технологию конструктивного решения конфликта;
- снизится уровень негативной агрессивности и конфликтности.

Критерии оценки планируемых результатов

Результативность Программы оценивается по количественным и качественным показателям.

Качественные показатели:

- усвоение знаний, предусмотренных в программе;
- расширение стратегий поведения в конфликте

Количественные показатели:

- снижение уровня конфликтности и негативной агрессивности;

– увеличение количества предпочитаемых стратегий поведения в конфликте.

Содержание программы

Организационная работа

1. Запрос администрации на работу с подростками (формулирование целей и задач работы с точки зрения администрации).

2. Встреча с педагогами и социальным педагогом (получение информации о детях).

3. Встреча с родителями (ознакомление с целями работы, получение согласия на проведение работы).

4. Встреча с подростками (формирование мотивации на совместную работу, презентация программы).

5. Проработка полученной информации.

6. Планирование деятельности, подбор конкретных методик для выполнения поставленных задач.

Направления работы с обучающимися: психодиагностика, коррекционно-развивающая работа, психологическое просвещение, психологическое консультирование.

Психодиагностическая работа

1. Исследование личности подростка (выявление подростков с трудностями, корректировка программы тренингов с учетом трудностей), определение уровня конфликтной компетентности подростков.

2. Индивидуальная встреча с родителями подростков, имеющих трудности.

3. Встреча с педагогами (совместное обсуждение причин трудностей и возможностей создания подходящих условий обучения).

Коррекционно-развивающая работа

Содержательное направление работы – обучение подростков социально-психологическим навыкам через социально-психологический тренинг.

Содержание занятий включает упражнения-энергизаторы для создания положительного микроклимата (составление коллективной сказки, ролевые игры). В конце каждого занятия проводится анализ, а по окончании тренинга – итоговая анкета участников. Планирование развивающей работы представлено в Приложении А.

Психологическое просвещение организуется в рамках коррекционно-развивающих занятий в форме мини-лекций, в содержании программы указано как «теория». Совмещение этих направлений работы эффективно для соединения теоретической части о феномене конфликтной компетентности и практической части по отработке способов взаимодействия в конфликтах.

Психологическое консультирование подростков проводится по запросу обучающегося либо при возникновении ситуаций, разрешение которых требует индивидуальной работы с подростком.

Направления работы с педагогами: психологическое консультирование по запросу по вопросам воспитания и обучения и психологическое просвещение. Выступление на малом педагогическом совете с целью информирования о проблемах подростков, изменениях, обсуждения совместных действий, поиск подходов к решению проблем взаимоотношений педагогов и подростков. Темы занятий представлены в Приложении Б.

Направления работы с родителями: психологическое консультирование по запросу и психологическое просвещение. Темы просветительских занятий представлены в Приложении В.

Таким образом, программа психолого-педагогического сопровождения сочетает в себе необходимые направления работы с обучающимися, педагогами, родителями для обеспечения комплексного подхода к формированию конфликтной компетентности. Развивающая работа с обучающимися содержит наиболее эффективные методы для использования в подростковом возрасте, а также групповую форму работы. Далее рассмотрим результаты контрольного эксперимента.

2.3. Результаты контрольного эксперимента

После завершения психолого-педагогической программы сопровождения конфликтной компетентности подростков была проведена контрольная диагностика с использованием тех же методик.

Результаты констатирующей и контрольной диагностик участников экспериментальной группы по методике диагностики личностной агрессивности и конфликтности (Е.П. Ильин, П.А. Ковалев) представлены в Приложении Г.

По результатам контрольной диагностики личностной агрессивности и конфликтности по показателю позитивной агрессивности относительно констатирующей диагностики экспериментальной группы у 33% обучающихся уровень позитивной агрессивности повысился в среднем на 20%, у 47% обучающихся снизился на 29%. Не изменился уровень позитивной агрессивности у 20% обучающихся. На Рисунке 11 представлено сравнение результатов констатирующей и контрольной диагностик.

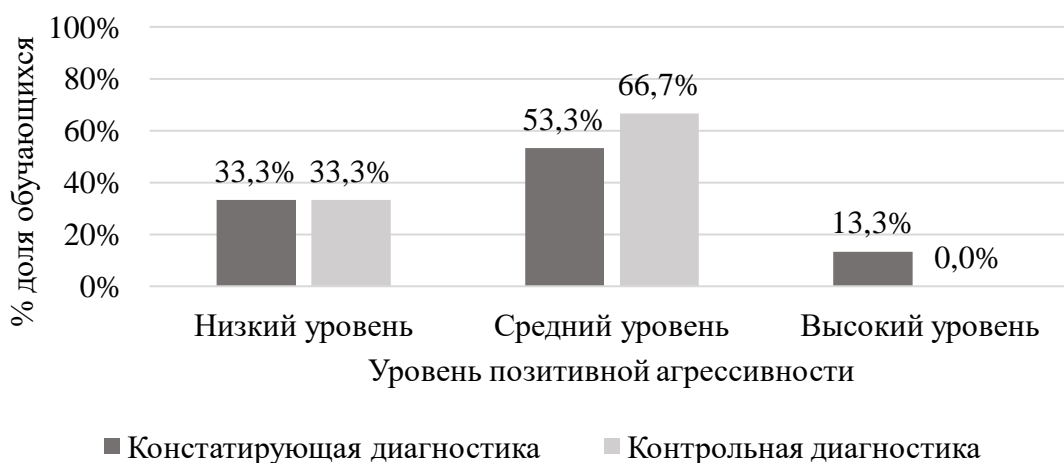


Рисунок 11. Распределение обучающихся экспериментальной группы по уровню позитивной агрессивности по результатам констатирующей и контрольной диагностики

У контрольной группы относительно констатирующей диагностики по показателю позитивной агрессивности результаты оказались следующими: у 40% обучающихся уровень повысился примерно на 17,5%, у 53% обучающихся уровень понизился на 18,7%, не изменился уровень у 7% обучающихся. На Рисунке 12 представлено сравнение констатирующей и контрольной диагностик.

Результаты констатирующей и контрольной диагностик участников контрольной группы по методике диагностики личностной агрессивности и конфликтности (Е.П. Ильин, П.А. Ковалев) представлены в Приложении Д.

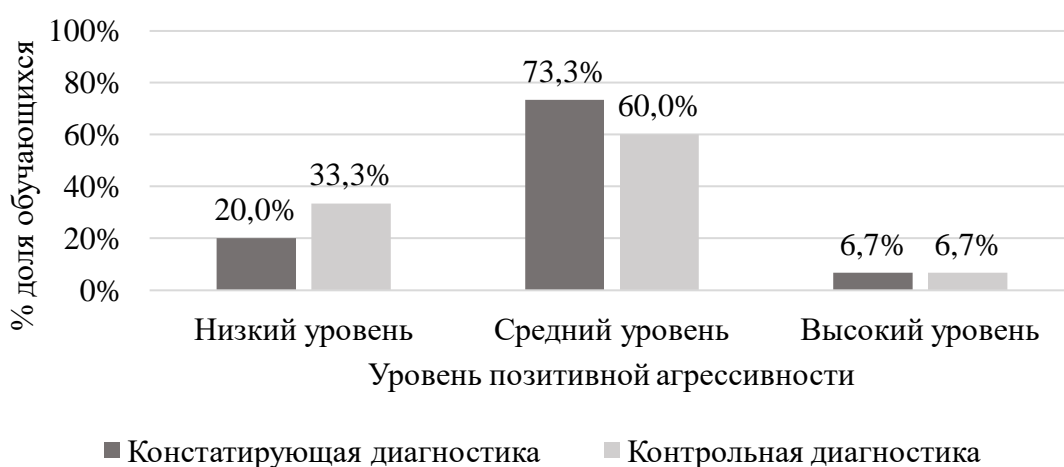


Рисунок 12. Распределение обучающихся контрольной группы по уровню позитивной агрессивности по результатам констатирующей и контрольной диагностики

По показателю негативной агрессивности относительно констатирующей диагностики у 7% обучающихся уровень негативной агрессивности повысился на 14%, у 80% снизился на 25%, не изменился уровень у 13% обучающихся. Результаты констатирующей и контрольной диагностики представлены на Рисунке 13.

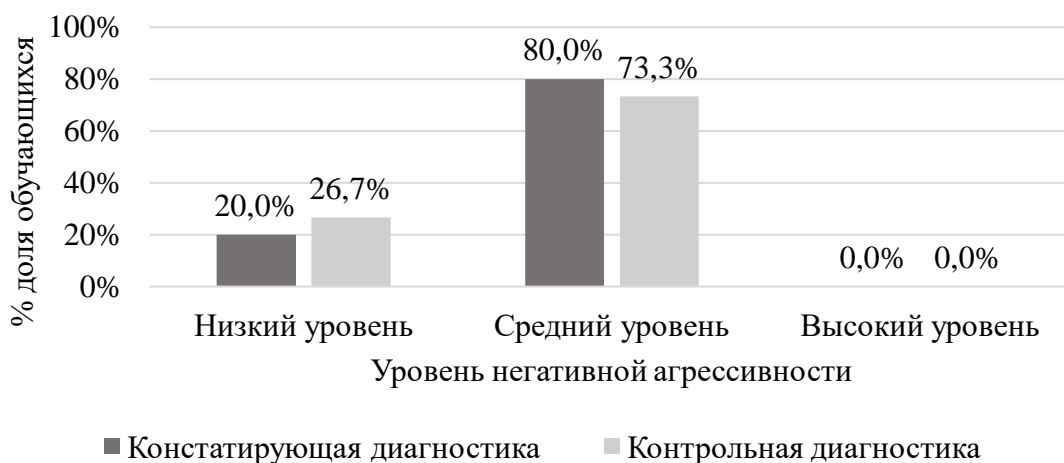


Рисунок 13. Распределение обучающихся экспериментальной группы по уровню негативной агрессивности по результатам констатирующей и контрольной диагностики

Относительно констатирующей диагностики контрольной группы по показателю негативной агрессивности у 33% обучающихся уровень повысился в среднем на 20%, у 33% обучающихся снизился в среднем на 9%, не изменился уровень у 33% обучающихся. Результаты представлены на Рисунке 14.

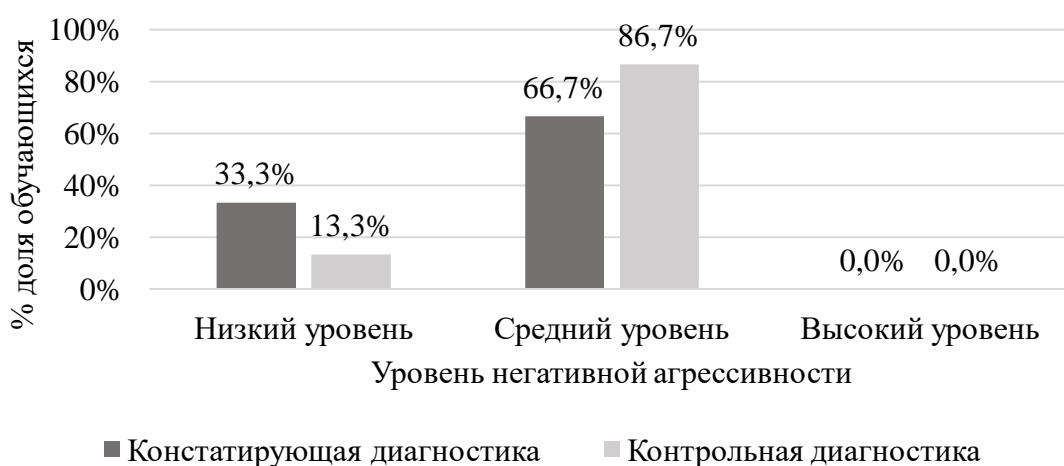


Рисунок 14. Распределение обучающихся контрольной группы по уровню негативной агрессивности по результатам констатирующей и контрольной диагностики

По обобщенному показателю конфликтности экспериментальной группы по сравнению с констатирующей диагностикой выявлено, что у всех обучающихся уровень снизился в среднем по группе на 23,5%. Сравнение констатирующей и контрольной диагностик представлено на Рисунке 15.

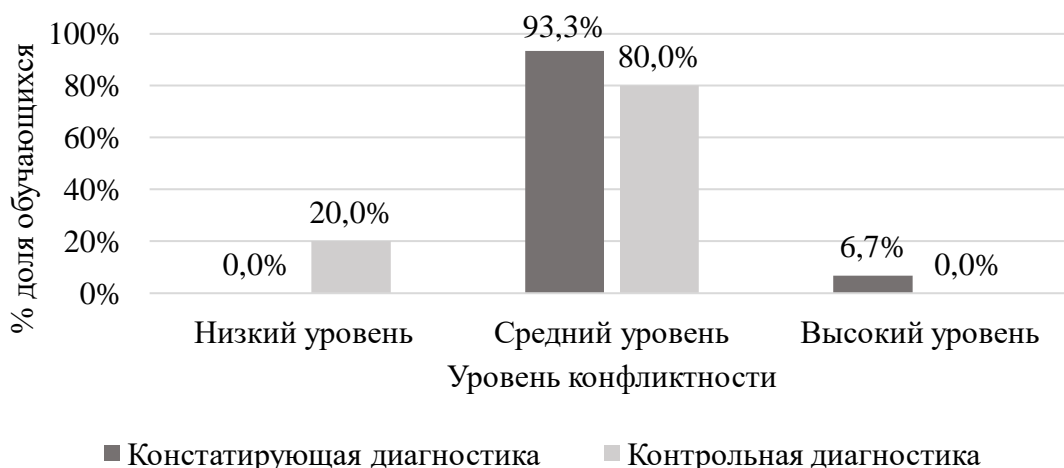


Рисунок 15. Распределение обучающихся экспериментальной группы по уровню конфликтности по результатам констатирующей и контрольной диагностики

По обобщенному показателю конфликтности контрольной группы по сравнению с констатирующей диагностикой у 7% обучающихся повысился уровень на 4%, у 87% повысился в среднем на 12%, не изменился уровень у 7% обучающихся. Результаты диагностик представлены на Рисунке 16.

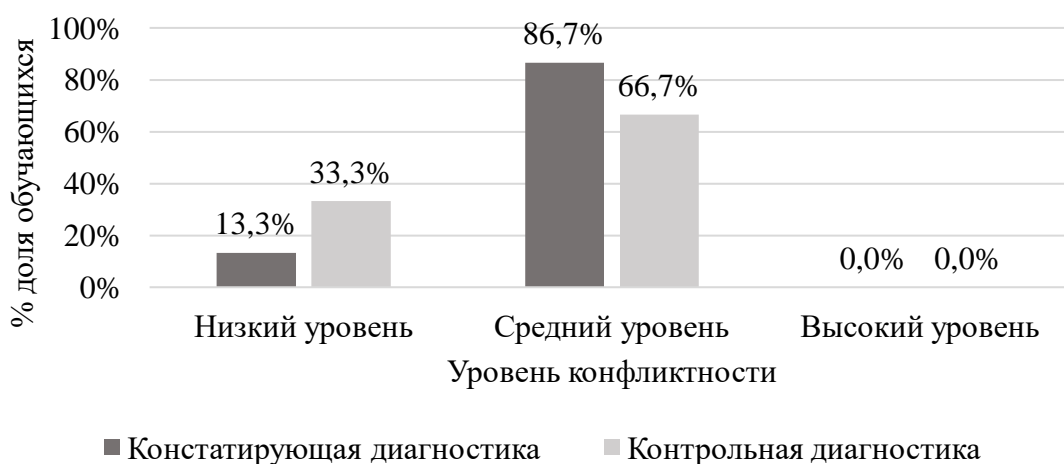


Рисунок 16. Распределение обучающихся контрольной группы по уровню конфликтности по результатам констатирующей и контрольной диагностики

Сравнение результатов констатирующей и контрольной диагностик участников экспериментальной группы по методике «Как вы действуете в условиях конфликта», (метафорический вариант, В.П. Пугачев) представлено в Приложении Е. Относительно констатирующей диагностики не изменилось количество стратегий у 13% обучающихся, увеличился выбор стратегий у 87% обучающихся. Сравнение констатирующей и контрольной диагностик представлено на Рисунке 17.

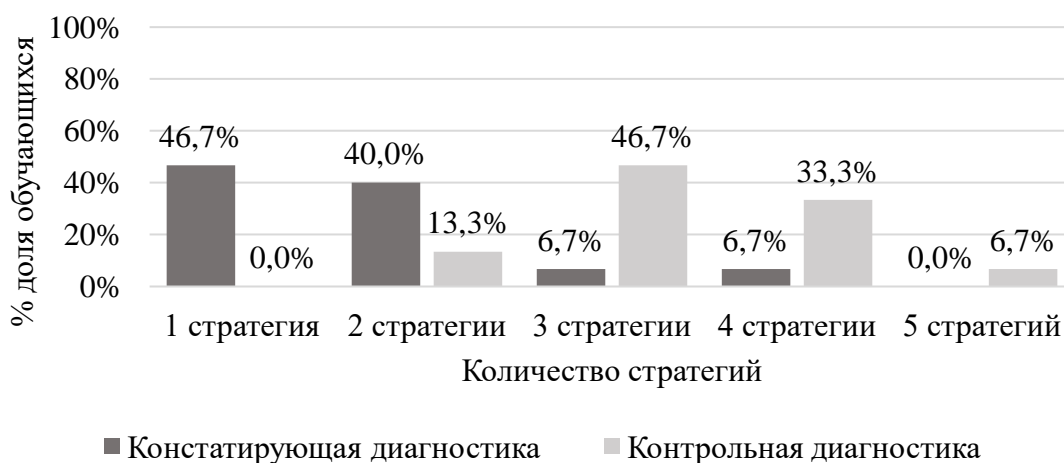


Рисунок 17. Распределение обучающихся экспериментальной группы по количеству стратегий поведения в конфликте по результатам констатирующей и контрольной диагностик

Результаты констатирующей и контрольной диагностик по методике «Как вы действуете в условиях конфликта», (метафорический вариант, В.П. Пугачев) в контрольной группе представлена на Рисунке 18. Относительно констатирующей диагностики динамика следующая: не изменилось количество используемых стратегий у 87% обучающихся, увеличился выбор стратегий: у 7% обучающихся, уменьшился выбор у 7% обучающихся. Сравнение результатов диагностики участников контрольной группы представлено в Приложении Ж.

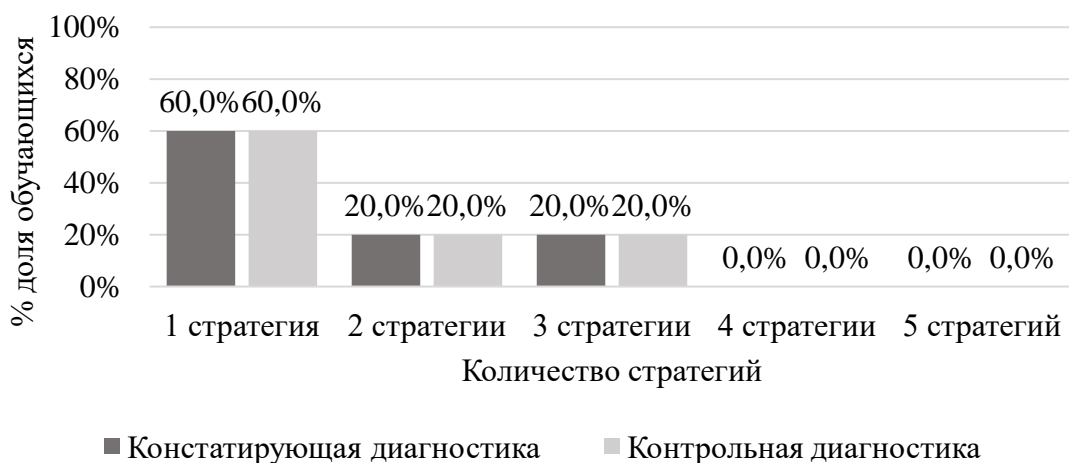


Рисунок 18. Распределение обучающихся контрольной группы по количеству стратегий поведения в конфликте по результатам констатирующей и контрольной диагностик

По результатам контрольной диагностики распределение предпочитаемых стратегий в экспериментальной группе получилось примерно одинаковым – все стратегии используются в равной мере с разницей в 1-2%. Распределение предпочитаемых стратегий по результатам констатирующей и контрольной диагностик представлено на Рисунке 19.

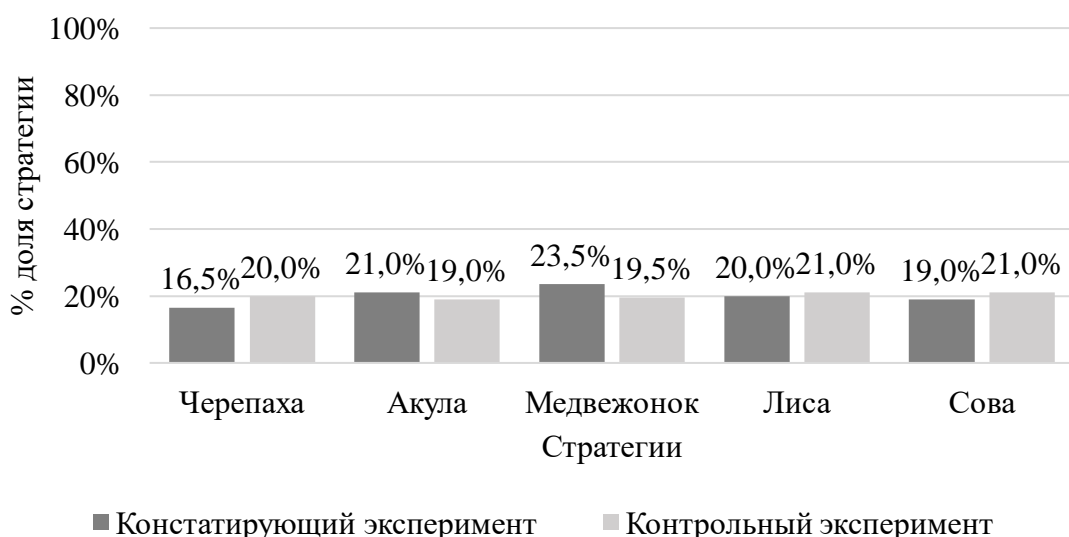


Рисунок 19. Распределение предпочитаемых стратегий в экспериментальной группе по итогам констатирующей и контрольной диагностик

По результатам контрольной диагностики в контрольной группе самыми предпочитаемыми стратегиями являются «акула» и «медвежонок». Распределение предпочитаемых стратегий практически не изменилось, что представлено на Рисунке 20.

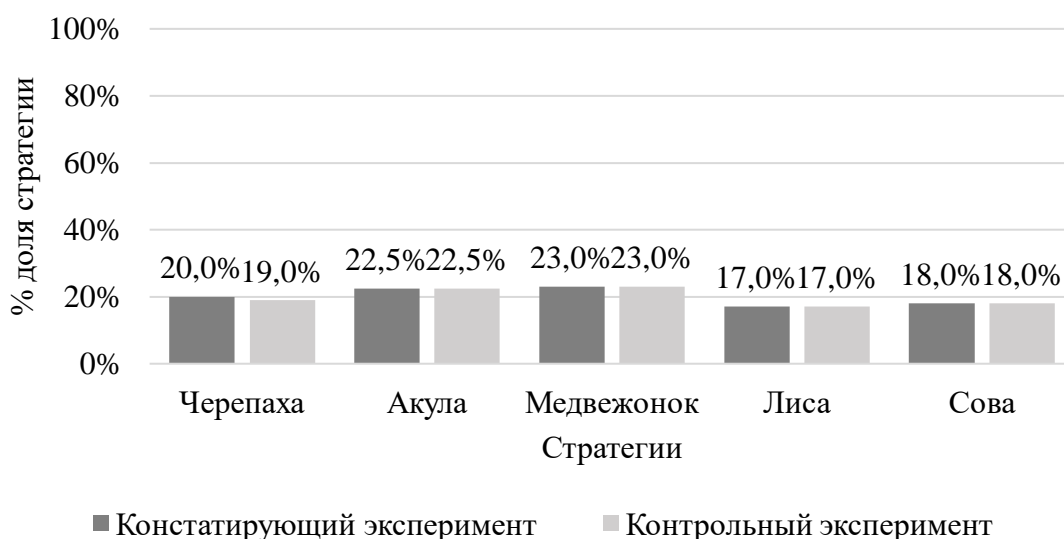


Рисунок 20. Распределение предпочитаемых стратегий в контрольной группе по итогам констатирующей и контрольной диагностик

Сравнив результаты констатирующей и контрольной диагностик, можно сделать следующие выводы: снизился уровень негативной агрессивности на 19% по группе, общий уровень конфликтности снизился на 23,5%, среднее количество предпочитаемых стратегий по группе увеличилось с 1,73 до 3,33.

В контрольной группе уровень негативной агрессивности увеличился на 3,6%, уровень общей конфликтности снизился на 10%, при этом у 7% обучающихся уровень общей конфликтности увеличился на 4%. Количество предпочитаемых стратегий не изменилось.

Из указанного выше, можно сделать вывод о результативности представленной программы психолого-педагогического сопровождения конфликтной компетентности подростков, а именно о возможности программы в снижении негативной агрессивности и общей конфликтности, увеличения используемых стратегий поведения в конфликтных ситуациях.

Выводы по Главе 2

В соответствии с логикой исследования были решены задачи исследования: определен уровень конфликтной компетентности на начало и конец исследования, представленная программа сопровождения конфликтной компетентности подростков и проанализированы полученные результаты.

Констатирующий эксперимент показал дефициты в развитии конфликтной компетентности подростков по личностному, когнитивному и поведенческому блокам, а именно: средний уровень негативной агрессивности и конфликтности, использование только 1-2 стратегий поведения в конфликтах у большинства участников экспериментальной и контрольной группы.

Исходя из выявленных дефицитов, выстроена программа психолого-педагогического сопровождения конфликтной компетентности подростков, включающая направления развивающей, консультативной и просветительской работы с обучающимися, родителями и педагогическим коллективом.

Для определения эффективности программы проведен контрольный эксперимент. У группы, которая участвовала в программе, по сравнению с контрольной снизился уровень негативной агрессивности и общей конфликтности, а также увеличилось количество предпочитаемых стратегий. Сравнение результатов констатирующей и контрольной диагностик экспериментальной и контрольной группы позволяет судить об эффективности предложенной программы для развития конфликтной компетентности подростков.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Повышенная конфликтность и агрессивность подростков – одна из типичных проблем, которые тревожат как родителей, так и учителей. Подростковый возраст – это один из кризисов, с которыми сталкивается ребенок на протяжении периода своего взросления. На этом этапе взросления в поведении ребенка могут проявиться протесты по отношению к окружающим, агрессивность, повышенная тревожность, жестокость. Из-за этого не исключено возникновение сложных ситуаций, нарушающих нормальное личностное становление и развитие, а также появление предпосылок для проявления и усугубления конфликтности.

В подростковом возрасте конфликтные ситуации, стратегии и способы поведения приобретают специфические особенности, которые проявляются в следующем: жизненные ситуации воспринимаются через субъективно конфликтное содержание и специфические для подросткового возраста стратегии их преодоления.

На данный момент существуют различные теории конфликта. Само понятие «конфликт» не имеет принадлежности только к одной области науки или практики. Множество дисциплин дают различное определение, дополняя его специфическими характеристиками.

В общем смысле, конфликт – это характеристика взаимодействия. Каждый конфликт представляет собой противоречие, иными словами столкновение противоположных ценностей, раскрывающихся в межличностном взаимодействии.

Обобщение научных подходов дает возможность понимать под конфликтной компетентностью сложное индивидуально-психологическое образование на основе интеграции теоретических знаний, практических умений и значимых личностных свойств, что обеспечивает эффективное участие в конфликте. По мнению О.В. Пашковой структурными

компонентами конфликтной компетентности являются личностные качества индивида, когнитивный и поведенческие блоки [40].

Для обеспечения психологического компонента образования практический психолог руководствуется направлениями психологической работы. На сегодня актуальным направлением работы практического психолога в образовании является психолого-педагогическое сопровождение. По мнению Р.В. Овчаровой, психологическое сопровождение – вся система профессиональной деятельности психолога, направленная на создание социально-психологических условий для эмоционального благополучия, успешного развития, воспитания и обучения ребенка в ситуациях социально-педагогических взаимодействий, организуемых в рамках образовательного учреждения. При этом ребенок является активным участником взаимодействия [26].

В рамках исследования была достигнута цель исследования и подтверждена гипотеза через выполнение задач исследования и следования выделенным этапам. Так, с помощью анализа и обобщения психологической литературы была изучена проблема конфликтной компетентности в психологии, дана характеристика подростковому возрасту, изучены теоретические аспекты психолого-педагогического сопровождения. С использованием эмпирических методов диагностики личностной агрессивности и конфликтности (Е.П. Ильин, П.А. Ковалев), методика «Как вы действуете в условиях конфликта», (метафорический вариант, В.П. Пугачев); эксперимент были решены задачи проведения констатирующей и контрольной диагностики конфликтной компетентности и сравнения их результатов. Представлена психолого-педагогическая программа сопровождения конфликтной компетентности подростков по модели Р.В. Овчаровой.

Выдвинутая нами гипотеза подтвердилась. По результатам констатирующего эксперимента можно судить о слабо сформированной

конфликтной компетентности подростков, что выражается в повышенной конфликтности и использовании 1-2 стратегий поведения в конфликтах. Констатирующий эксперимент показал эффективность программы психолого-педагогического сопровождения конфликтной компетентности подростков для снижения конфликтности и расширения предпочитаемых стратегий поведения в конфликте при использовании модели сопровождения Р.В. Овчаровой и включения в программу тренинговых методов.

Развитие конфликтной компетентности в подростковом возрасте помогает снизить уровень агрессии и подготовить подростков к следующей жизненной ступени. Развитые коммуникативные навыки позволят упростить межличностное взаимодействие и понизить уровень стресса при появившихся противоречиях. Так как подросток заранее будет знать цель конфликта, и различные стратегии поведения.

Представленную программу психолого-педагогического сопровождения развития конфликтной компетентности рекомендуем использовать, когда у подростков наблюдается повышенная конфликтность и агрессивность. Диагностические методики позволяют выявить уровень конфликтности и стратегий поведения в конфликтах, что даст обоснование к использованию представленной программы. При ее реализации важно следить за включенностью детей в процесс занятия, а также максимально мотивировать родителей и педагогов к использованию техник бесконфликтного общения для комплексного подхода.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Адушкина К.В., Лозгачёва О.В. Психолого-педагогическое сопровождение субъектов образования: учеб. пособие. Екатеринбург: УГПУ, 2017. 163 с.
2. Барканова О.В. Конфликтология в образовании: учеб. пособие. Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева, 2019. 117 с.
3. Барканова О.В. Социально-психологический тренинг для подростков и старшеклассников: учеб. пособие. Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева, 2013. 255 с.
4. Башкин М.В. Конфликтная компетентность: методич. указания. Ярославль: ЯрГУ, 2014. 72 с.
5. Береснева А. Г. Междисциплинарный подход к формированию конфликтологической компетенции подростков // Современные исследования социальных проблем. 2016. № 3–2(59) С. 48–52. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhdistsiplinaryu-podhod-k-formirovaniyu-konfliktologicheskoy-kompetentsii-podrostkov/viewer> (дата обращения: 15.02.2024)
6. Власова Т.И. Педагогическая конфликтология: содержание конфликтов и технологии их разрешения: учебник. М.: Директ-Медиа, 2022. 232 с.
7. Волков В.Н. Обновление практик психолого-педагогического сопровождения как условие инновационной деятельности в образовании // Непрерывное образование в Санкт-Петербурге. 2019. № 1 (9). С. 5–10.
8. Донцов Д.А., Донцова М.В. Возрастная психология и психология развития личности в макропериоде детства, в отрочестве и юности: учеб. пособие. М.: ФЛИНТА, 2019. 308 с.
9. Дормидонтов Р.А. Педагогическая конфликтология: учеб. пособие. Липецк: ЛГПУ им. П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2021. 91 с.

10. Ефремова О.И., Кобышева Л.И. Психология развития: учеб. пособие для студентов педагогических институтов. М.: Директ-Медиа, 2018. 195 с.
11. Жучкова Е.Б. Роль коммуникативной компетентности в формировании личности обучающихся в современных условиях // Сборник материалов V Международной научно-практической конференции “Психологически безопасная образовательная среды: проблемы проектирования и перспективы развития” (г. Тула, 18-19 октября 2023 г.) Тула: ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2023. С. 152–154.
12. Зубко И.П. Тренинг эмпатии для подростков // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. 2019. № 4 (71). С. 73–84.
13. Исаева А.А. Тренинговые технологии как современный метод обучения // Тенденции развития науки и образования. 2022. № 92-1. С. 145–147.
14. Истомина С.В. Психологическое сопровождение процесса адаптации обучающихся при переходе на уровень основного общего образования // Вестник костромского государственного университета. Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. № 2 (28). С. 113–121.
15. Капустина В.А., Мартынов Д.И. Конфликтная компетентность подростков в контексте коммуникативных характеристик личности // Развитие человека в современном мире. 2021. № 2. С. 42–47.
16. Коваленко С.В., Давыдова А.А. Проблема сущности психологического тренинга в практической психологии // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. № 2 (8) С. 80.
17. Кохановская И.А. Социально-психологический тренинг как активный метод практической психологии // СКИФ. Вопросы студенческой науки. 2021. № 2 (54). С. 237–240.
18. Магомедова П.К., Алиева Р.Р., Булуева Ш.И. Конфликтология: учеб. пособие. М.: Директ-Медиа, 2019. 381 с.

19. Максимова А.А. Основы педагогической коммуникации: учеб. пособие. М.: ФЛИНТА, 2020. 167 с.
20. Мандель Б.Р. Инновационные технологии педагогической деятельности: учеб. пособие. М.: Директ-Медиа, 2019. 262 с.
21. Мандель Б.Р. Практическая психология воспитательной деятельности: учеб. пособие. М.: Директ-Медиа, 2019. 228 с.
22. Матяш Н.В., Павлова Т.А. Возрастная психология: учебники и учеб. пособия для вузов. М.: Директ-Медиа, 2020. 268 с.
23. Немов Р.С. Психология: учебник: В 3 книгах. Книга 3. Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. М.: Владос, 2020. 632 с.
24. Немов Р.С., Романова Е.С. Общая психология: учебник для педагогических вузов: В 2 ч. Ч.2. М.: Владос, 2021. 560 с.
25. Обухова Ю.В. Практическая психология личности: тренинговые технологии в работе педагога-психолога: учеб. пособие. Ростов н/Д: ЮФУ, 2020. 124 с.
26. Овчарова Р. В. Практическая психология образования: учебник для вузов [Электронный ресурс]. М.: Юрайт, 2024. 465 с. // Образовательная платформа Юрайт. URL: <https://urait.ru/bcode/543653> (дата обращения: 12.05.2024).
27. Парчайкина О.В, Самосадова Е.В. Особенности агрессивности и тревожности у мальчиков и девочек подросткового возраста // Материалы всероссийской научно-практической конференции «Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса» (г. Москва, 12-13 апреля 2016 г.). М.: Директ-Медиа, 2019. С. 358–362.
28. Пирлик Г. П., Федосеева А.М. Возрастная психология: развитие ребенка в деятельности: учеб. пособие для магистратуры. М.: МПГУ, 2022. 384 с.
29. Прудникова А.В. Исследование конфликтной компетентности подростков // Материалы 69-ой научно-практической конференции «Чтения

Ушинского» (г. Ярославль, 04-05 марта 2014 г.). Ярославль: ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2014. С. 351–355.

30. Пырьев Е.А. Психология малых групп: учеб. пособие. М.: Директ-Медиа, 2019. 420 с.

31. Рыжова Б.Н., Донцова Д.А. Общая психология: введение в общую психологию, психология познавательных процессов: учеб. пособие. М.: ФЛИНТА, 2021. 400 с.

32. Сальникова О.А. Совершенствование коммуникативной компетенции учителя: конспекты лекций. М.: ФЛИНТА, 2021. 86 с.

33. Ступницкий В.П., Щербакова О.И., Степанов В.Е. Психология: учебник. М.: Дашков и К°, 2021. 518 с.

34. Суворова А.В., Нищитенко С.В. Психология конфликта: учеб. пособие. Ставрополь: СКФУ, 2018. 105 с.

35. Сухов А.Н. Социальная конфликтология: учеб. пособие. М.: Юнити-Дана, 2021. 256 с.

36. Умнова Т.А., Ножкина Т. В. Возрастная психология: курс лекций. Саратов: Научная книга, 2020. 271 с.

37. Чаткина С.Н., Беленкова Л.Ю., Окунева А.А. Тренинг общения как средство профилактики агрессивного поведения подростков // Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции (г. Саранск, 15-16 апреля 2021 г.). Саранск: МГПУ им. М.Е. Евсевьева, 2021. С. 12–17.

38. Шамовская Т.В. Психология подростка: учеб. пособие. Кемерово: КГУ, 2019. 123 с.

39. Шаповаленко И.В. Возрастная психология. М.: Гардарики, 2005. 349 с.

40. Шарков Ф.И., Сперанский В.И. Общая конфликтология: учебник. М.: Дашков и К°, 2021. 238 с.

41. Явбатырова Б.Г., Асильдерова М.М. Индивидуально-психологические особенности конфликтного поведения подростков //

Сборник статей по материалам Международной заочной научно-практической конференции “Современные педагогические технологии профессионального образования” (г. Москва, 17-18 мая 2019 г.). М.: Директ-Медиа, 2019. С. 306–312.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Содержание программы психолого-педагогического сопровождения по направлению коррекционно-развивающей работы с обучающимися

№ п\п	Тема	Количество часов			Цели и задачи
		Теория	Практика	Всего	
1	2	3	4	5	6
1.	Вводное	0,5	1	1,5	<p>Цель: формирование мотивации на посещение и работу в рамках курса; краткое знакомство с основными темами курса.</p> <p>Задачи:</p> <ul style="list-style-type: none"> – знакомство участников группы друг с другом; – выработка правил работы группы; – знакомство с программой занятий.
2.	Общение	0,5	1	1,5	<p>Цель: познакомить с теоретическими основами общения.</p> <p>Задачи:</p> <ul style="list-style-type: none"> – познакомить с ролью общения в жизни человека; – познакомить с понятием общения (функции, средства, каналы общения); – закрепить представление учащихся о ценности эффективной коммуникации; – формировать представление об эффективном общении и его барьерах.
3.	Общение	0,5	1	1,5	<p>Цель: развитие навыков эффективного общения.</p> <p>Задачи:</p> <ul style="list-style-type: none"> – закрепление темы предыдущего занятия; – знакомство с базовыми навыками общения; – развитие навыков конструктивного взаимодействия и сотрудничества; – развитие сплоченности в группе.
4.	Техники и приемы общения	0,5	1	1,5	<p>Цель: расширение представлений о техниках и приемах вербальной коммуникации.</p>

					<p>Задачи:</p> <ul style="list-style-type: none"> – закрепление темы предыдущего занятия; – знакомство участников группы с техниками вербальной коммуникации; – отработка приемов активного слушания.
5.	Техники и приемы общения	0,5	1	1,5	<p>Цель: расширение представлений о технике активного слушания и ее использовании.</p> <p>Задачи:</p> <ul style="list-style-type: none"> – закрепление темы предыдущего занятия; – знакомство участников группы с техникой активного слушания; – отработка приемов активного слушания.
6.	Техники и приемы общения	0,5	1	1,5	<p>Цель: познакомить с ролью невербального общения в построении эффективной коммуникации.</p> <p>Задачи:</p> <ul style="list-style-type: none"> – закрепление темы предыдущего занятия; – знакомство участников группы с понятием невербального общения; – формирование навыков анализа невербальных сигналов общения.
7.	Конфликт	0,5	1	1,5	<p>Цель: познакомить участников с понятием «конфликт».</p> <p>Задача:</p> <ul style="list-style-type: none"> – закрепление темы предыдущего занятия; – знакомство участников группы с понятием «конфликт»; – знакомство со структурой и динамикой конфликта; – отработка приемов аргументированного и безопасного отстаивания своего мнения; – отработка навыков слушания в конфликтах.
8.	Конфликт	0,5	1	1,5	<p>Цель: рассмотреть причины возникновения межличностных конфликтов.</p> <p>Задачи:</p> <ul style="list-style-type: none"> – закрепление темы прошлого занятия; – рассмотрение причин конфликтов.

9.	Поведение человека в конфликте	0,5	1	1,5	<p>Цель: рассмотреть причины конфликтов, поведение участников.</p> <p>Задачи:</p> <ul style="list-style-type: none"> – закрепление темы прошлого занятия; – рассмотрение причин конфликтов; – изучение моделей поведения людей в конфликтах; – отработка стратегий поведения в конфликтах.
10.	Поведение человека в конфликте	0,5	1	1,5	<p>Цель: способствовать осознанию подростками своих особенностей межличностного взаимодействия с другими людьми.</p> <p>Задачи:</p> <ul style="list-style-type: none"> – закрепление темы предыдущего занятия; – познакомить участников с особенностями их поведения в конфликтах и их влиянии на исход конфликта; – отработка приемов и стратегий поведения в конфликтах; – отработка конструктивного поведения в конфликтах.
11.	Завершающ ее занятие	0,5	1	1,5	<p>Цель: закрепление и повторение материала всех занятий.</p> <p>Задачи:</p> <ul style="list-style-type: none"> – повторить материал предыдущих занятий; – отработать с подростками способы поведения в конфликтах; – получить обратную связь от участников об эффективности программы.

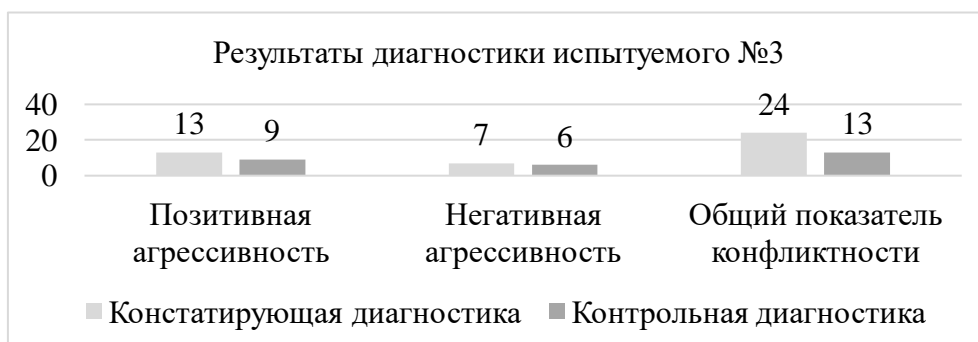
Содержание программы психолого-педагогического сопровождения по направлению просветительской работы с педагогами

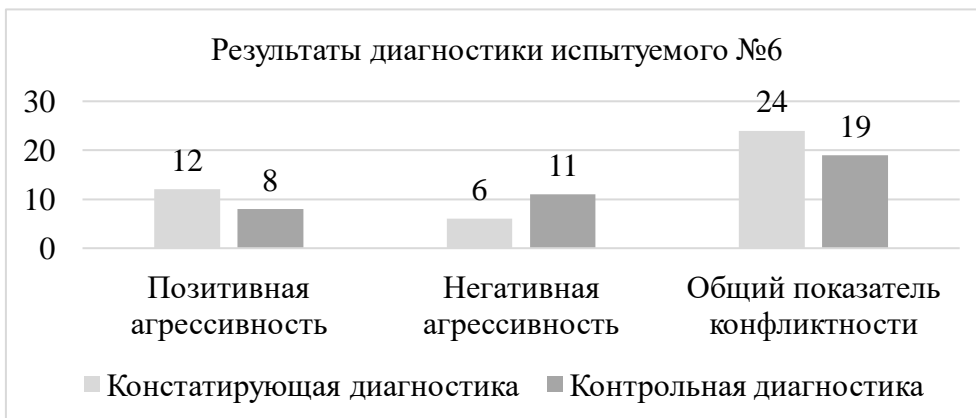
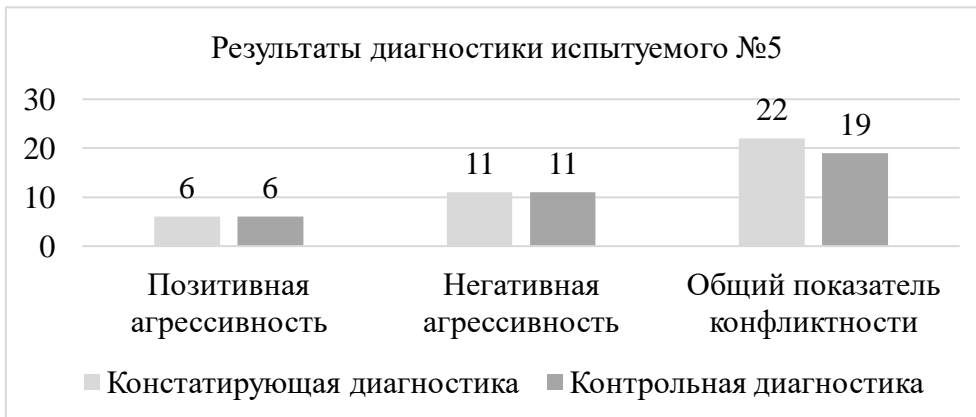
№ п\п	Тема	Количество часов	Цели и задачи
1.	Знакомство с программой	1	Цель: познакомить педагогов с программой сопровождения. Задачи: – познакомить с целью и задачами программы; – познакомить с теоретическими аспектами конфликта и конфликтной компетентности;
2.	Конфликт	1	Цель: познакомить с технологиями и методами развития конфликтной компетентности. Задачи: – познакомить с техниками и методами развития конфликтной компетентности обучающихся в учебной работе.
3.	Общение	1	Цель: познакомить с аспектами эффективной коммуникации. Задачи: – знакомство с приемами аргументированного и безопасного отстаивания своего мнения и навыками слушания в конфликтах; – предоставить рекомендации в форме буклета по формированию у подростков эффективного поведения в конфликтах.

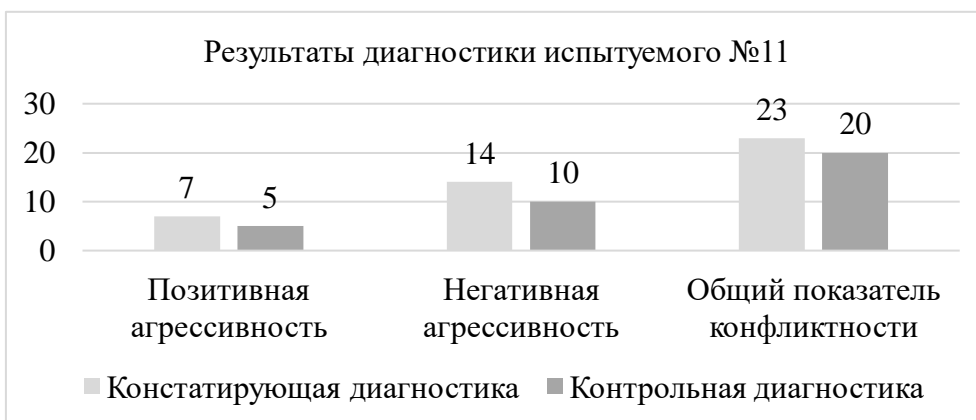
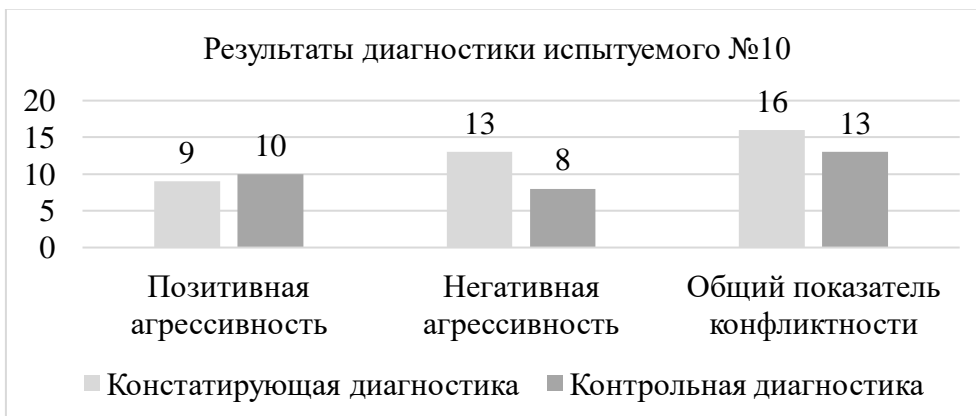
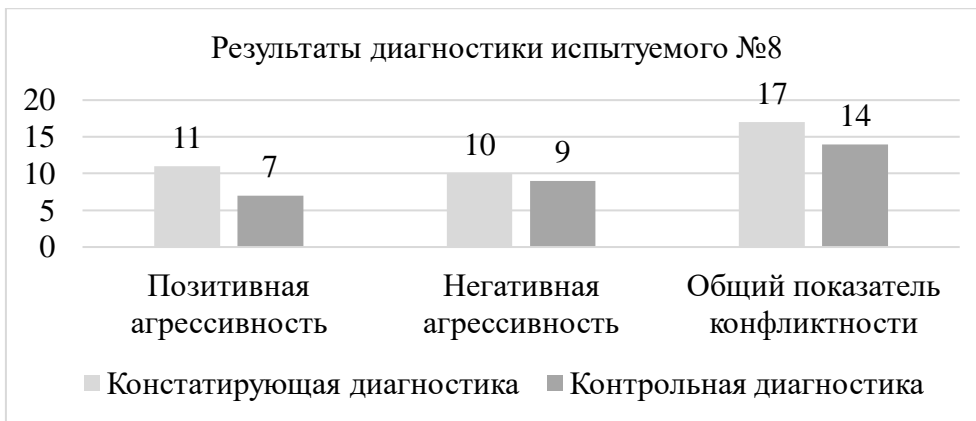
Содержание программы психолого-педагогического сопровождения по
направлению просветительской работы с родителями

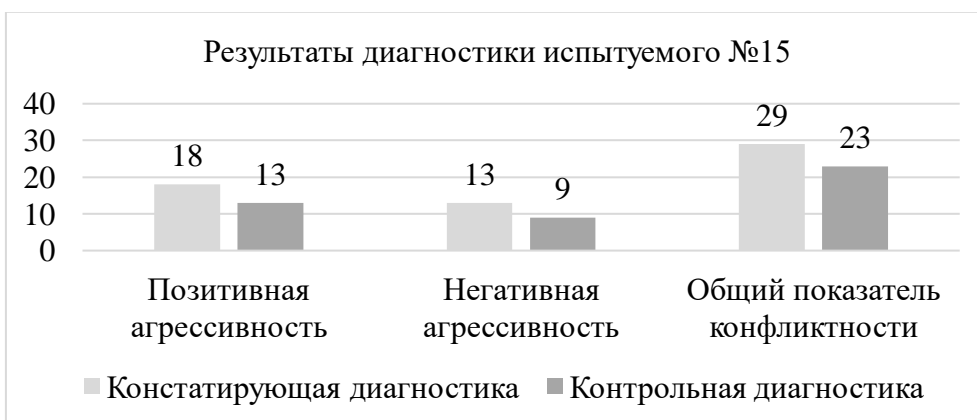
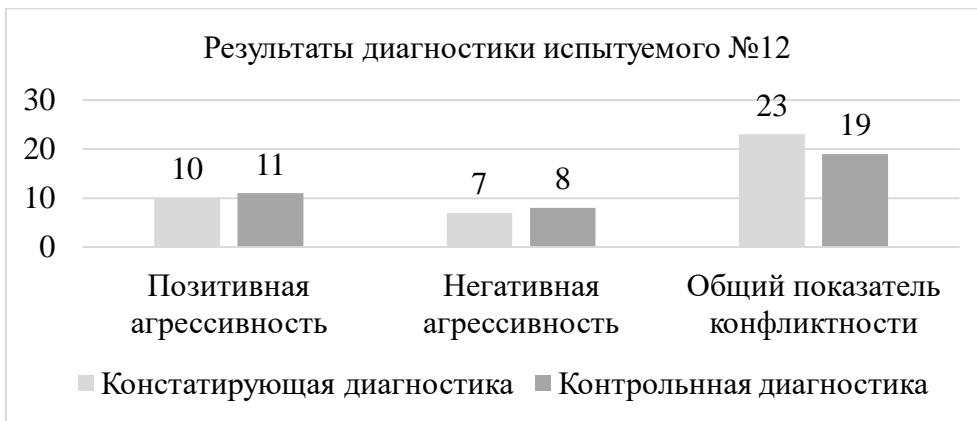
№ п\п	Тема	Количество часов	Цели и задачи
1.	Знакомство с программой	1	Цель: ознакомление с программой сопровождения. Задачи: – познакомить с ролью родителей в формировании конфликтной компетентности; – познакомить с важностью развития конфликтной компетентности; – познакомить со способами развития конфликтной компетентности подростков со стороны родителей.
2.	Общение	1	Цель: познакомить с теоретическими основами общения. Задачи: – познакомить с ролью общения в жизни человека; – познакомить с понятием общения (функции, средства, каналы общения); – формировать представление об эффективном общении и его барьерах; – предоставить рекомендации в форме буклета по практике применения способов эффективного общения.
3.	Конфликт	1	Цель: познакомить участников с понятием «конфликт». Задача: – знакомство с понятием «конфликт»; – знакомство со структурой и динамикой конфликта; – знакомство с приемами аргументированного и безопасного отстаивания своего мнения и навыками слушания в конфликтах; – предоставить рекомендации в форме буклета по формированию у подростков эффективного поведения в конфликтах.

Результаты констатирующей и контрольной диагностик экспериментальной группы по методике диагностики личностной агрессивности и конфликтности (Е.П. Ильин, П.А. Ковалев)



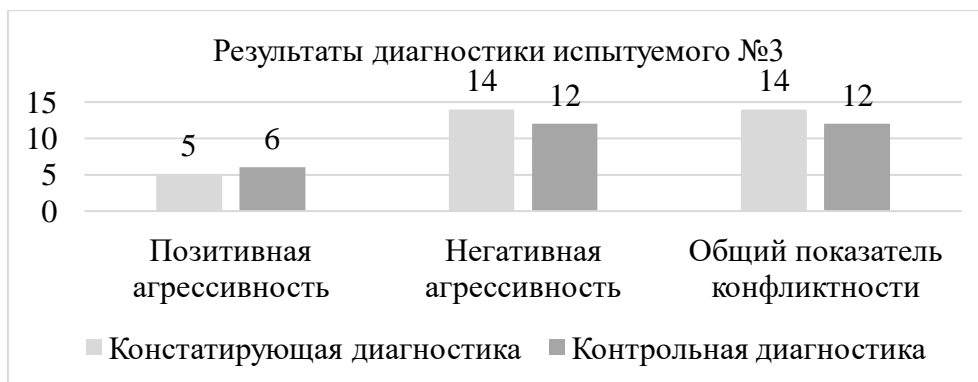
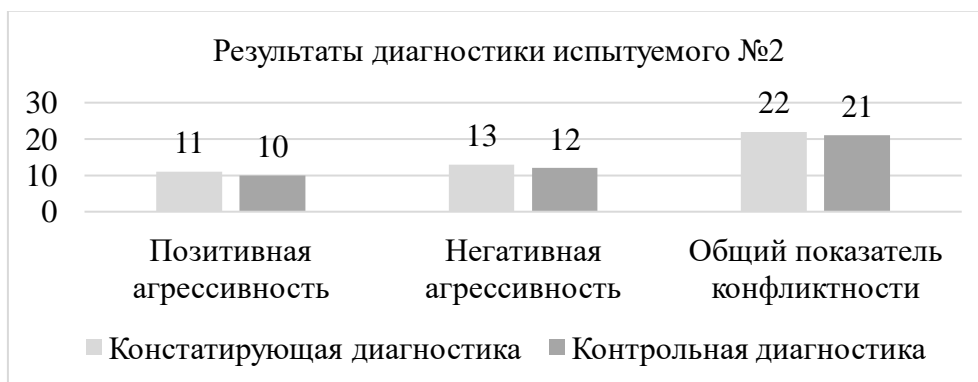


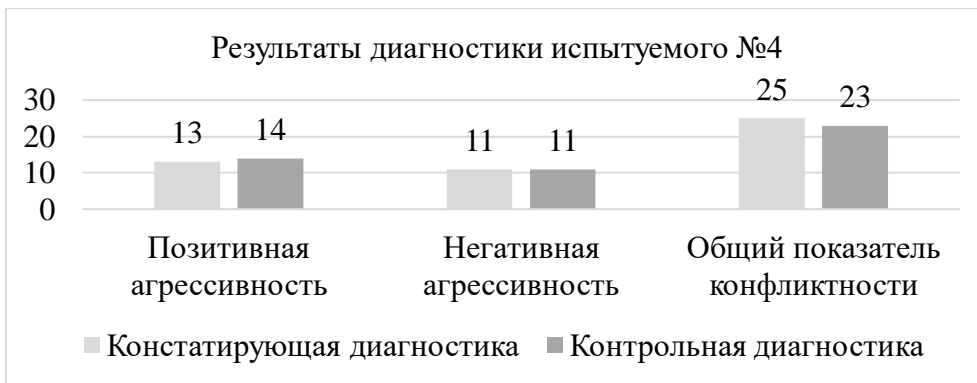




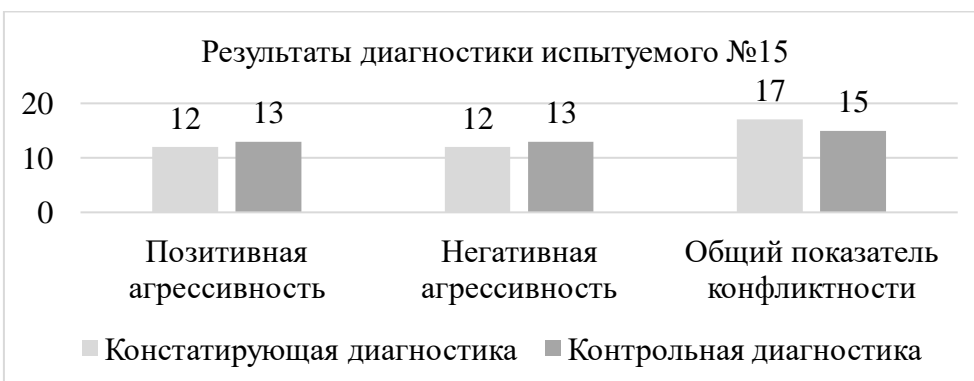
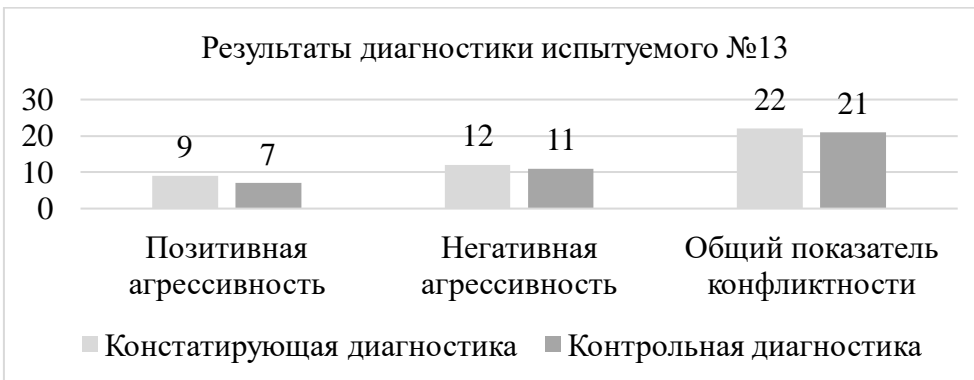
Результаты констатирующей и контрольной диагностики контрольной группы по методике диагностики личностной агрессивности и конфликтности

(Е.П. Ильин, П.А. Ковалев)









Предпочитаемые стратегии поведения в конфликте по результатам
диагностики экспериментальной группы

№ участника	Предпочитаемые стратегии (констатирующая диагностика, количество и наименование)	Предпочитаемые стратегии (контрольная диагностика, количество и наименование)	Рейтинг стратегий (констатирующая диагностика)	Рейтинг стратегий (контрольная диагностика)
1	1; «медвежонок»	3; «медвежонок», «лиса», «сова»	1 «медвежонок», 2 «акула», 3 «сова», 4 «лиса», 5 «черепаха»	1 «медвежонок», 2 «лиса» и «сова», 3 «акула», 4 «черепаха»
2	1; «черепаха»	3; «черепаха», «лиса», «акула»	1 «черепаха», 2 «акула», 3 «сова», 4 «медвежонок», 5 «лиса»	1 «лиса», 2 «черепаха» и «акула», 3 «медвежонок», 4 «сова»
3	3; «черепаха», «акула», «сова»	3; «черепаха», «акула», «сова»	1 «черепаха», 2 «акула» и «сова», 3 «лиса», 4 «медвежонок»	1 «сова», 2 «черепаха», 3 «акула», 4 «лиса», 5 «медвежонок»
4	1; «сова»	2; «сова», «черепаха»	1 «сова», 2 «лиса», 3 «медвежонок», 4 «акула», 5 «черепаха»	1 «сова», 2 «черепаха», 3 «лиса», 4 «медвежонок», 5 «акула»
5	1; «акула»	3; «акула», «черепаха», «сова»	1 «акула», 2 «лиса», 3 «сова», 4 «черепаха», 5 «медвежонок»	1 «акула», 2 «черепаха» и «сова», 3 «лиса», 4 «медвежонок»
6	1; «медвежонок»	4; «медвежонок», «сова», «акула», «черепаха»	1 «медвежонок», 2 «сова», 3 «акула», 4 «черепаха» и «лиса»	1 «медвежонок», 2 «черепаха», «акула» и «сова», 3 «лиса»
7	2; «акула», «лиса»	3; «лиса», «акула», «черепаха»	1 «лиса», 2 «акула», 3 «медвежонок», 4 «черепаха» и «сова»	1 «акула», 2 «лиса», 3 «черепаха», 4 «медвежонок», 5 «сова»
8	2; «медвежонок», «сова»	5; «черепаха», «акула»,	1 «сова», 2 «медвежонок», 3	1 «черепаха», «медвежонок» и «сова», 2

		«медвежонок», «лиса», «сова»	«черепаха» и «лиса», 4 «акула»	«акула» и «лиса»
9	1; «черепаха», «лиса»	4; «лиса», «сова», «акула» «черепаха»	1 «лиса», 2 «черепаха», 3 «акула» и «сова», 4 «медвежонок»	1 «лиса», 2 «черепаха», 3 «акула» и «сова», 4 «медвежонок»
10	2; «медвежонок», «лиса»	4; «медвежонок», «лиса», «черепаха», «сова»	1 «медвежонок», 2 «лиса», 3 «черепаха», 4 «акула» и «сова»	1 «медвежонок» и «лиса», 2 «черепаха» и «сова», 3 «акула»
11	2; «медвежонок», «лиса»	4; «медвежонок», «лиса», «акула», «сова»	1 «медвежонок» и «лиса», 2 «сова», 3 «акула», 4 «черепаха»	1 «лиса», 2 «медвежонок», 3 «сова», 4 «акула», 5 «черепаха»
12	2; «акула», «медвежонок»	3; «акула», «медвежонок», «лиса»	1 «акула» и «медвежонок», 2 «черепаха», 3 «лиса», 4 «сова»	1 «акула» и «медвежонок», 2 «лиса», 3 «сова», 4 «черепаха»
13	1; «медвежонок»	2; «медвежонок», «черепаха»	1 «медвежонок», 2 «черепаха» и «сова», 3 «акула» и «лиса»	1 «медвежонок», 2 «черепаха», 3 «лиса», 4 «сова» и «акула»
14	4; «акула», «медвежонок», «лиса», «сова»	4; «медвежонок», «сова», «черепаха», «лиса»	1 «медвежонок» и «сова», 2 «акула», 3 «лиса», 4 «черепаха»	1 «медвежонок» и «лиса», 2 «черепаха» и «сова», 3 «акула»
15	1; «черепаха»	3; «черепаха», «сова», «медвежонок»	1 «черепаха», 2 «медвежонок», 3 «акула», 4 «сова», «лиса»	1 «черепаха» и «сова», 2 «медвежонок», 3 «акула», «лиса»

Предпочитаемые стратегии поведения в конфликте по результатам
диагностики контрольной группы

№ участника	Предпочитаемые стратегии (констатирующая диагностика, количество и наименование)	Предпочитаемые стратегии (контрольная диагностика, количество и наименование)	Рейтинг стратегий (констатирующая диагностика)	Рейтинг стратегий (контрольная диагностика)
1	2; «медвежонок», «сова»	2; «медвежонок», «сова»	1 «медвежонок» и «сова», 2 «акула» и «лиса», 3 «черепаха»	1 «медвежонок», 2 «сова», 3 «лиса», 4 «черепаха» и «акула»
2	2; «акула», «медвежонок»	2; «акула», «медвежонок»	1 «акула» и «медвежонок», 2 «черепаха» и «сова», 3 «лиса»	1 «медвежонок», 2 «акула», 3 «сова», 4 «лиса» и «черепаха»
3	2; «сова», «медвежонок»	3; «акула», «сова», «медвежонок»	1 «сова», 2 «медвежонок», 3 «акула», 4 «черепаха», 5 «лиса»	1 «сова», 2 «медвежонок», 3 «акула», 4 «черепаха», 5 «лиса»
4	1; «медвежонок»	1; «медвежонок»	1 «медвежонок», 2 «лиса», 3 «черепаха», 4 «сова», 5 акула	1 «медвежонок», 2 «лиса», 3 «черепаха», 4 «акула» и «сова»
5	1; «сова»	1; «сова»	1 «сова», 2 «акула» и «лиса», 3 «черепаха» и «медвежонок»	1 «сова», 2 «лиса», 3 «акула» и «медвежонок», 4 «черепаха»
6	1; «акула»	1; «акула»	1 «акула», 2 «черепаха», 3 «медвежонок», 4 «лиса» и «сова»	1 «акула», 2 «черепаха», 3 «медвежонок» и «лиса», 4 «сова»
7	1; «акула»	1; «акула»	1 «акула», 2 «черепаха», 3 «медвежонок», 4 «лиса», 5 «сова»	1 «акула», 2 «медвежонок», 3 «черепаха», 4 «сова», 5 «лиса»
8	3; «акула», «черепаха», «сова»	3; «акула», «черепаха», «сова»	1 «акула», 2 «черепаха», 3 «сова», 4 «медвежонок» и «лиса»	1 «черепаха», 2 «акула» и «сова», 3 «лиса», 4 «медвежонок»
9	3; «лиса», «черепаха», «акула»	2; «лиса», «акула»	1 «лиса», 2 «черепаха» и «акула», 3	1 «акула», 2 «лиса», 3 «черепаха»,

			«медвежонок», 4 «сова»	«сова», 4 «медвежонок»
10	1; «лиса»	1; «лиса»	1 «лиса», 2 «черепаха», 3 «сова», 4 «медвежонок», 5 «акула»	1 «лиса», 2 «черепаха», 3 «сова», 4 «медвежонок», 5 «акула»
11	1; «медвежонок»	1; «лиса»	1 «медвежонок», 2 «акула», 3 «лиса», 4 «черепаха» и «сова»	1 «медвежонок», 2 «акула», 3 «черепаха», «лиса» и «сова»
12	1; «медвежонок»	1; «медвежонок»	1 «медвежонок», 2 «черепаха» и «лиса», 3 «акула», 4 «сова»	1 «медвежонок», 2 «черепаха», 3 «лиса», 4 «акула», 5 «сова»
13	1; «медвежонок»	1; «медвежонок»	1 медвежонок, 2 «акула», 3 «черепаха», 4 «сова», 5 «лиса»	1 «медвежонок», 2 «черепаха» и «акула», 3 «лиса» и «сова»
14	1; «сова»	1; «сова»	1 «сова», 2 «медвежонок», 3 «лиса», 4 «черепаха», 5 «акула»	1 «сова», 2 «черепаха», 3 «медвежонок», 4 «акула» и «лиса»
15	3; «акула», «лиса», «черепаха»	3; «акула», «лиса», «медвежонок»	1 акула и «лиса», 2 «черепаха», 3 «медвежонок», 4 «сова»	1 «акула», 2 «медвежонок» и «лиса», 3 «черепаха», 4 «сова»